



NODOS
· divulgación ·

Interculturalidad

Y RESISTENCIA POLÍTICA EN LA ESCUELA

Luz Verónica Gallegos Cantú
Veronika Sieglin



IEEPC
NUEVO LEÓN

INTERCULTURALIDAD

y resistencia política en la escuela



INTERCULTURALIDAD

y resistencia política en la escuela

Luz Verónica Gallegos Cantú
y Veronika Sieglin

Interculturalidad y resistencia política en la escuela / Luz Verónica Gallegos Cantú y Veronika Sieglín

1a ed. - Monterrey, Nuevo León, México: Instituto Estatal Electoral y de Participación Ciudadana de Nuevo León, 2025.

80 páginas; fotografías; 15 x 22 cm (Colección: Nodos).

ISBN: 978-607-9000-19-6

1. Interculturalidad - Escuela - México
2. Pueblos indígenas - México - Nuevo León
3. Resistencia política

LCC: LC1099.5 .G355 2025 Dewey: 370.19

**INSTITUTO ESTATAL ELECTORAL
Y DE PARTICIPACIÓN CIUDADANA
DE NUEVO LEÓN**

Consejera Presidenta

Dra. Beatriz Adriana Camacho Carrasco

Consejeras y Consejeros Electorales

Mtro. Carlos Alberto Piña Loredó

Mtra. Martha Magdalena Martínez Garza

Lic. María Guadalupe Téllez Pérez

Mtra. Alejandra Esquivel Quintero

Mtro. Michael Alberto Banda Espinosa

Mtro. Diego Aarón Gómez Herrera

Secretario Ejecutivo

Mtro. Martín González Muñoz

**INTERCULTURALIDAD Y RESISTENCIA POLÍTICA
EN LA ESCUELA**

© Instituto Estatal Electoral

y de Participación Ciudadana de Nuevo León

5 de Mayo 975, oriente, Col. Centro,

C. P. 64000, Monterrey, Nuevo León, México

Tel. 81 1233 1515

© Autoría: Luz Verónica Gallegos Cantú

y Veronika Sieglín

ISBN: 978-607-9000-19-6

ISBN (versión electrónica): 978-607-9000-20-2

Portada: *Niños jugando*, mural realizado por infancias de la comunidad Maya, Fideicomiso para la Salud de los Niños Indígenas (FISANIM) | Contraportada: Unsplash

Editado e impreso en México, 2025 | Ejemplar de distribución gratuita, prohibida su venta.

Los juicios y afirmaciones expresados en esta publicación son responsabilidad de sus autoras, y el Instituto Estatal Electoral y de Participación Ciudadana de Nuevo León no los comparte necesariamente.

ÍNDICE

11	AGRADECIMIENTOS
13	INTRODUCCIÓN
16	CAPÍTULO 1. VIVIR LA INTERCULTURALIDAD
17	¿Qué es la interculturalidad?
21	¿Cómo se manifiesta hoy la herencia colonial?
25	¿Cómo se vive la interculturalidad hostil en la escuela?
32	CAPÍTULO 2. AFRONTAR LA DISCRIMINACIÓN EN LA ESCUELA
34	¿Qué piensan de sí mismas las niñas indígenas?
42	¿Cómo afrontan la discriminación cotidiana?
53	CAPÍTULO 3. RESISTENCIA POLÍTICA
54	¿Qué es la resistencia política?
62	¿Cuáles son los frutos de la resistencia política?
66	REFLEXIONES NO CONCLUYENTES
70	LECTURAS SUGERIDAS
75	DE LAS AUTORAS

A Luna, Daniel y Marcelo

AGRADECIMIENTOS

En tiempos de creciente polarización política, alta penetración de discursos de odio y retrocesos democráticos en distintas regiones del mundo resulta urgente volver a mirar prácticas reconstitutivas del tejido cívico para fortalecer la convivencia democrática. Esta publicación del Instituto Estatal Electoral y de Participación Ciudadana de Nuevo León (IEEPCNL), *Interculturalidad y resistencia política en la escuela*, surge como una alternativa necesaria por recuperar el sentido transformador de la educación como espacio de encuentro, reconocimiento y construcción de ciudadanía en nuestro estado.

La obra está articulada desde una convicción profunda, una idea que supone que no hay democracia sin diálogo, ni diálogo sin inclusión. En ese sentido, Luz Verónica Gallegos Cantú y Veronika Sieglin profundizan sobre las exclusiones históricas que han marginado a pueblos indígenas, comunidades afrodescendientes, migrantes y personas en situación de vulnerabilidad, pero también ofrece alternativas pedagógicas concretas para revertir esa realidad desde uno de los escenarios más potentes que tenemos: el aula de clases.

Este esfuerzo editorial está inscrito en una tradición crítica, la cual reconoce la educación como una herramienta de emancipación y como una atmósfera capaz de reproducir o transformar de las estructuras sociales. En esta reflexión, la interculturalidad no queda reducida a la celebración de la diversidad ni a la coexistencia pasiva, por el contrario, esta es proyectada como horizonte de justicia y como ejercicio deliberativo que cuestiona jerarquías de saber, poder y pertenencia.

A través de la reflexión de sus experiencias, análisis y propuestas metodológicas, las autoras nos invitan a pensar la educación más allá de un currículo, nos conducen a entenderla como una experiencia de ciudadanía activa, en donde el diálogo no solo es una técnica, sino una estrategia para interactuar en el mundo. Bajo esta lógica, la formación democrática requiere ser ejercida, ensayada y defendida cotidianamente en los espacios educativos.

Este libro cobra especial relevancia en un contexto donde varias instituciones del estado enfrentan desconfianza y donde las narrativas autoritarias ganan terreno en nombre de la estabilidad o la justicia. En esa encrucijada, *Interculturalidad y resistencia política en la escuela* nos recuerda que las democracias no están limitadas al voto; estas son construidas en la cotidianidad de los vínculos humanos, en la forma como escuchamos y nombramos al otro, y en el modo en que educamos para el disenso sin odio.

Esta publicación es, sin lugar dudas, un aporte imprescindible para renovar la promesa democrática desde sus cimientos más íntimos: las escuelas, las voces jóvenes, así como las pedagogías de respeto, inclusión y esperanza.

*Dra. Beatriz Adriana Camacho Carrasco
Consejera Presidenta del Instituto Estatal Electoral
y de Participación Ciudadana de Nuevo León*

INTRODUCCIÓN

La década de 1990 fue un periodo importante en el abordaje de los estudios sobre diversidad étnica en el estado de Nuevo León. Con estudios históricos y antropológicos, investigadoras e investigadores se dieron a la tarea de visibilizar la presencia de grupos indígenas en el estado y, con ello, tomó relevancia la atención a voces que aún hoy siguen siendo consideradas por algunos como foráneas en la entidad. Por otro lado, el reconocimiento de la pluralidad cultural en México en documentos normativos fue tomando forma en términos jurídicos. Sin embargo, las relaciones interculturales todavía son un tema de relevancia en la conformación de una sociedad más justa, igualitaria y equitativa.

Este libro comparte los resultados de la tesis doctoral titulada *Afrontar la discriminación étnica en la escuela. Voces y silencios de una infancia vulnerada*, defendida en 2017 en la Universidad Autónoma de Nuevo León. Ocho años después, el conocimiento generado continúa siendo destacable tanto en el estado de Nuevo León como a nivel nacional. Es necesario nombrar las formas que toma la discriminación, pero también poner en el centro la agencia y participación política de niñas y niños. Desde ese ángulo decidimos trabajar en esta publicación, de ahí el cambio radical en el título. Fue necesaria una relectura del trabajo original y elaborar un texto que nos permitiera compartir los hallazgos de nuevo, pero esta vez desde la esperanza, que es el sentido que tiene la investigación abordada desde el paradigma crítico de la sociedad.

El objetivo de la investigación fue comprender las formas de afrontamiento de niñas y niños que pertenecen a colectivos indígenas asentados

en el área metropolitana de Monterrey, ante las situaciones de discriminación étnica vividas en el espacio escolar. Situaciones como el racismo y el clasismo se develaron en el proceso de análisis, y hoy compartimos los resultados con la intención de convocar al diálogo desde un trabajo académico que se pone al servicio de la sociedad.

En el estudio participaron niñas y familias de las comunidades mazahua y mixteca que viven congregadas en los municipios de Monterrey y Juárez, respectivamente. Una parte del trabajo se realizó en las escuelas a las que asistían niñas y niños que en ese entonces tenían entre ocho y 11 años y hoy son mayores de edad. Algunas de sus experiencias y discursos las presentamos aquí con la finalidad de que sus voces sigan haciendo eco y las retomemos para continuar la reflexión.

Con nociones teóricas de la teoría de la valoración de Richard Lazarus y la del reconocimiento de Axel Honneth, la investigación se hizo desde un enfoque metodológico cualitativo, con entrevistas individuales y grupales a niñas, tanto en el espacio escolar como fuera de él. También se realizaron observaciones participantes en el uso de la música y el juego como detonantes de las conversaciones. Además, hubo intercambios con las familias que enriquecieron el proceso analítico.

La colaboración de las autoridades escolares fue de gran ayuda. En una de las escuelas se trabajaba con el programa que hoy se denomina *Intervención educativa con niñas, niños y adolescentes indígenas* que asiste a escuelas generales de educación básica, mientras que en la otra no tenía presencia a solicitud de madres y padres de familia.

En ambos grupos surgieron temas comunes en relación con las situaciones de discriminación, por lo que el análisis se realizó considerando el material empírico recuperado de ambas comunidades. Sin embargo, para reconocer los textos de niñas y niños de una y otro grupo indígena, así como para resguardar su identidad, se utilizaron nombres que permitieran reconocerles a partir de la primera sílaba de sus nombres. De ese modo, en la elección se usó la sílaba *Ma* para niñas de la comunidad mazahua (María, Mario, Mauricio, Marcela), y *Mi* para quienes eran del grupo mixteco (Mirta, Mirthala, Milton, Miguel).

Para esta publicación con fines divulgativos, la organización de los temas se presenta en tres apartados que van tomando forma a partir de preguntas detonantes. En el primero, «Vivir la interculturalidad», se desarrollan respuestas argumentadas a los cuestionamientos: ¿qué es la interculturalidad?, ¿cómo se manifiesta hoy la herencia colonial? y ¿cómo se vive la interculturalidad hostil en la escuela? La intención es describir el contexto en el que las relaciones interculturales toman forma en la sociedad y la manera en que estas permean los muros escolares.

El segundo apartado, «Afrontar la discriminación en la escuela», toca el tema de la acción de las niñas. En este se contestan las preguntas ¿qué piensan de sí mismas las niñas indígenas? y ¿cómo afrontan la discriminación cotidiana?, con el objetivo de poner el foco en la agencia de niñas y niños, lo que es relevante para conocerles y reconocerles. El reconocimiento trasciende las identidades culturales, para poner en el centro su interés en un reconocimiento integral por parte de sus pares escolares.

De lo anterior se deriva el último apartado, «Resistencia política», en el que interés de las niñas se manifiesta en una acción específica y potente. Para su abordaje, se argumentan respuestas a las interrogantes ¿qué es la resistencia política? y ¿cuáles son los frutos de la resistencia política? Este capítulo presenta diferencias significativas con respecto a la tesis doctoral.

Y para no concluir, sino provocar acciones en las que puedan establecerse diálogos que generen ideas para seguir trabajando el tema con niñas y niños, con docentes y familias, en las escuelas y las comunidades, y en los espacios académicos y desde el activismo social, se presentan al final unas reflexiones que invitan a continuar el estudio a partir de la lectura, tanto de la literatura compartida como de la realidad.

Interculturalidad y resistencia política en la escuela se presenta como un libro-vínculo que evidencia la transformación de las ideas y la manera de comprender el contexto social en el que vivimos la cotidianidad. Se trata de un tejido para tomar los hilos que nos lleven a una comunicación en la cual las voces den color al mosaico cultural que es nuestro país, en donde las niñas y los niños dan constancia de qué es posible desde la acción.

Capítulo 1.

Vivir la interculturalidad

Es común pensar la interculturalidad como una forma armónica de relación entre grupos que difieren culturalmente en sus costumbres, celebraciones, modo de hablar, vestimenta, rasgos físicos, lugar de origen. Cuando escuchamos discursos en torno a la educación intercultural, suele resaltarse la riqueza de la multiculturalidad: celebraciones por el Día Internacional de los Pueblos Indígenas (9 de agosto), eventos por el Día Internacional de las Lenguas Indígenas (21 de febrero); en las escuelas se organizan los concursos de oratoria e himno nacional en lenguas indígenas, las ferias de la diversidad cultural, entre otras actividades.

Sin embargo, la interculturalidad puede llegar a tomar formas hostiles cuando las relaciones son asimétricas, cuando existen condiciones de desigualdad en esa sociedad en la que tienen lugar las interacciones entre grupos de diferentes culturas. En esas condiciones existe el menosprecio, en tanto que un grupo desestima a otro.

Un ejemplo claro fue la experiencia vivida en una de las escuelas en las que realizamos trabajo de campo para la investigación cuyos resultados compartimos en este libro. Trabajábamos con un grupo de niñas de la comunidad mixteca cuando, desde la ventana de uno de los salones, se escuchó: «¡Indias!». Al voltear a ver de dónde venía el grito, quien estaba a cargo de la entrevista preguntó por qué nos había dicho así, a lo que las niñas respondieron: «A ti no, maestra; nos dijo a nosotras».

No se trataba de un evento aislado, puesto que no les sorprendió. Tampoco ignoraban que en esa expresión no cabíamos todas las que estábamos participando de la conversación. La designación estaba vinculada con su grupo de pertenencia y rasgos culturales específicos. En

México, la palabra *india* / *indio* suele utilizarse como sustantivo y como adjetivo, en referencia a una persona ignorante e incivilizada, según el *Diccionario del Español de México*.

El menosprecio se refiere a los comportamientos que podrían llegar a dañar la forma en que una persona se concibe a sí misma, al afectar de ese modo la noción de su valor en la sociedad de la que es parte. Si consideramos que la educación básica tiene como fin la formación de ciudadanía, y esta tiene lugar en una nación pluricultural, entonces hablamos de un tema nuclear en la comprensión de identidades y maneras de reconocimiento integral para vivir la interculturalidad de manera que contribuya en la conformación de sociedades democráticas e igualitarias, como se propone desde las instituciones educativas.

La referencia al reconocimiento y el menosprecio es relevante en tanto que en este libro nos hemos propuesto compartir la experiencia de la interculturalidad en espacios escolares en un contexto que se observó hostil para niñeces de grupos indígenas residentes en el área metropolitana de Monterrey. Puesto que nuestra intención es exponer sus vivencias y reflexiones en torno a estas interacciones, resulta importante declarar las ideas que sostienen nuestro planteamiento. Este capítulo lo hemos dedicado a responder tres preguntas fundamentales: ¿qué es la interculturalidad?, ¿cómo se manifiesta hoy la herencia colonial?, ¿qué sabemos sobre la interculturalidad en la escuela?

¿QUÉ ES LA INTERCULTURALIDAD?

La existencia de diferentes grupos culturales (multiculturalidad), los cuales conviven en territorios constituidos como una sola nación, ha dado lugar al desarrollo de diversas acepciones de interculturalidad. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia (UNESCO, por sus siglas en inglés) define la interculturalidad como la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo. En esta concepción,

se deduce que las interacciones a las que se hace referencia son entre iguales, en las que están presentes el diálogo y el respeto. Sin embargo, como lo hemos expresado ya, las experiencias interculturales también se dan en espacios donde la inequidad cultural se manifiesta. En la historia de Latinoamérica podemos encontrar múltiples ejemplos de esas formas de desencuentro. La comprensión del tema nos remite al siglo XV y las relaciones que se dieron a partir de la conquista de los territorios del lado del mundo en el que nos localizamos.

Diversos colectivos indígenas asentados en territorios latinoamericanos han llevado a cabo procesos de intercambio para definir la interculturalidad desde sus propias vivencias. Una de esas agrupaciones es el Consejo Regional Indígena de Cauca (CRIC), surgido en 1971 en Colombia. Esta asociación de autoridades indígenas ha compartido una noción de interculturalidad que la comprende como: «la posibilidad de diálogo entre las culturas. Es un proyecto político que trasciende lo educativo para pensar en la construcción de sociedades diferentes».

Tal definición fue compartida por Catherine Walsh, una comprometida estudiosa de la educación intercultural, en el escrito titulado «Hacia una comprensión de la interculturalidad». En el breve texto, ella retoma la definición con el afán de repensar los diálogos interculturales desde la conciencia de que otro mundo es posible. Con ello, confirma la realidad de que las relaciones horizontales aún no están presentes en las sociedades latinoamericanas de las que somos parte.

En la definición de interculturalidad del CRIC podemos observar algunos términos clave que requieren nuestra atención: posibilidad, diálogo, culturas, proyecto político, educativo y sociedades diferentes. Analicémoslos a fin de generar el entendimiento del estado de la cuestión.

La palabra *posibilidad* nos remite al término *poder*. Cuando decimos: «Yo puedo ir a la playa este verano», equivale a: «Yo tengo la posibilidad de ir a la playa este verano». La posibilidad es saber si tenemos la oportunidad de hacer algo y nos hallamos en condiciones de concretarla. En el ejemplo, se trata de la oportunidad de ir a la playa. Cuando una persona afirma que puede ir a la playa es porque tiene el tiempo para ir, los recursos económicos para solventar los gastos, las condiciones de salud

para trasladarse o, si no está en condiciones de hacerlo por sí misma, cuenta con el apoyo de alguien más para hacerlo: dispone de los medios para ir a la playa, para lograr su objetivo.

Las posibilidades tienen una vinculación directa con las oportunidades de concretar algo. Por esa razón, el Consejo Regional Indígena de Cauca hace referencia a la posibilidad del diálogo entre culturas: dirigen la concepción de interculturalidad a la oportunidad de entablar comunicación como iguales en términos de valor, para que la escucha sea mutua. Lo hacen desde el conocimiento de que las sociedades se sostienen en estructuras de desigualdad, en las cuales los grupos indígenas son considerados como entidades de menor estatus social.

Las prácticas y discursos en contextos de desigualdad social repercuten en las vidas de las personas, puesto que se les priva de oportunidades que otras disfrutan. Se trata de sociedades en las que tienen lugar relaciones asimétricas, en tanto que hay grupos de mayor poder (de decisión, de acción), mientras que existen otros en los que el poder de concreción de las oportunidades es menor. A esa imposibilidad de concretar acciones (en relación con los derechos en particular) se le llama discriminación. Por ese motivo, la definición de interculturalidad del CRIC menciona que la interculturalidad es un proyecto político, de relaciones de poder. Lo político tiene que ver con el reconocimiento, tratar a una persona como igual, saber que sus facultades de pensamiento y acción son las mismas en tanto que es ciudadana.

Un proyecto político es una aspiración en términos de relaciones. Si la interculturalidad (entendida como diálogo) se plantea como el futuro, quiere decir que no es algo que esté sucediendo en el presente. Se trata de un propósito que tiene su raíz en la conciencia de la desigualdad.

La Constitución mexicana, por ejemplo, enuncia la prohibición de la discriminación en su artículo primero, en donde establece que:

Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana

y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas.

La prohibición hace alarde de la existencia de la discriminación social, y entre los motivos de esa forma de relación se encuentra el origen étnico. En México, el lugar de origen ha estado marcado desde el periodo colonial, y se mantiene en el racismo y clasismo, como lo menciona el propio Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), organismo encargado de coordinar la política antidiscriminatoria en el país.

Una de las políticas fundamentales para combatir la discriminación en México y Latinoamérica ha sido la educación. De ahí el desarrollo que ha tenido el programa dirigido por la Secretaría de Educación Pública, hoy denominado Educación Intercultural Bilingüe que, de acuerdo con esa institución, se creó con la intención de dar respuesta a las demandas de los pueblos indígenas para promover su desarrollo cultural y lingüístico.

Por lo anterior, las autoridades indígenas que crearon la definición de interculturalidad que estamos analizando señalan que ese proyecto político trasciende lo educativo para pensar en la construcción de sociedades diferentes. Se hace necesario dar cuenta de la relevancia de la educación, así como la necesidad de replantear que sea esta la única acción política que nos lleve a consolidar la igualdad en un país que tiene la cualidad de ser un país pluricultural.

La pluriculturalidad es un atributo que está declarado en el artículo 2º de la Constitución mexicana, en el que se expresa:

La Nación tiene una composición pluricultural y multiétnica sustentada originalmente en sus pueblos indígenas, que son aquellas colectividades con una continuidad histórica de las sociedades precoloniales establecidas en el territorio nacional; y que conservan, desarrollan y transmiten sus instituciones sociales, normativas, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.

La idea de que los pueblos indígenas son colectividades con una continuidad histórica de las sociedades precoloniales alude a que existen rasgos culturales que han permanecido hasta ahora (aunque no del todo iguales) a partir de la transmisión de una generación a otra. En México, uno de los rasgos principales es la lengua, al grado de la conformación de un organismo que dirige sus esfuerzos a su estudio y valoración: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. La lengua es considerada un marcador étnico, en tanto que juega un rol fundamental para la comprensión del mundo. Por esa razón, se le considera un elemento primordial en los proyectos de educación intercultural, y es uno de los adjetivos que acompañan al nombre del programa: intercultural y bilingüe.

Aunque la educación (formal) sea un aspecto por considerar, el proyecto político la trasciende. La referencia deriva de la intención de que las sociedades superen las relaciones jerárquicas y de dominación heredadas de la época colonial. Si bien, podemos ver lejano el periodo de los siglos XVI al XIX, esas formas asimétricas de las interacciones sociales han continuado en el tiempo. Por tal motivo, resulta imprescindible imaginar otras formas de relacionarnos y poner manos a la obra para llegar a su materialización.

Para proyectar y construir sociedades diferentes, es necesario conocer la situación a fondo. Por esa causa, dedicaremos el siguiente apartado a observar las manifestaciones de la herencia colonial en las interacciones sociales actuales.

¿CÓMO SE MANIFIESTA HOY LA HERENCIA COLONIAL?

La palabra *herencia* deriva de *adherido*, es decir, algo que está unido a otra cosa. En términos materiales, cuando alguien hereda algo de un miembro de la familia, y considera que ese objeto es valioso, lo mantiene consigo como su posesión; pero hay otros contextos en los que se usa el término *herencia*, en la biología, por ejemplo. La herencia biológica es la transmisión de características de los progenitores a las siguientes

generaciones. Se incluyen aquí los rasgos físicos y algunas predisposiciones genéticas. En ambos casos la herencia se vincula con la transmisión. Veamos el sentido de nombrar la herencia a fin de comprender el contexto de la discriminación en nuestro país, en particular la discriminación étnica que, como hemos dicho antes, resulta en racismo y clasismo.

En el proceso independentista de México, así como en su conformación como un Estado-nación (que consiste en la delimitación territorial y la elaboración de documentos normativos que sostienen su estructura social), es imprescindible anotar la existencia de intereses de grupos específicos. La conformación del país favoreció a quienes iniciaron la lucha para deslindarse de la corona española por sentir que les afectaba en su ejercicio del poder en la Nueva España. Esos grupos eran en su mayoría descendientes de españoles, pero no eran considerados españoles.

En ese tiempo (siglos XVI-XVIII), se denominaba españoles solo a quienes habían nacido en España. Si alguien nacía de madre y padre españoles, pero en el «Nuevo Mundo», entonces no se le consideraba español, sino criollo. Había un sistema de castas. Ese sistema del periodo novohispano consistía en la clasificación de las personas, el cual las colocaba en un lugar dentro de la estructura social, tanto por su raza como por su etnicidad. Las divisiones tenían que ver con el fenotipo (diferencias físicas como el color de la piel) y con el lugar de nacimiento. A partir de lo anterior, se comprende mejor la noción de indígena, que señalaba el lugar de origen como determinante de la categoría social. Indígena era quien había nacido en el territorio conquistado y era descendiente de personas originarias del mismo continente.

El sistema de castas se remitía al ejercicio cognitivo de la comparación que luego tomaba forma en las interacciones sociales, lo cual daba lugar a condiciones de asimetría (diferencias en términos políticos) en las que los españoles eran el grupo de poder en tiempos de la Colonia. Después, ya como nación independiente, la situación para los grupos indígenas no cambiaría mucho.

Para la conformación de la nación independiente, se consideraron algunos atributos importantes para definir quiénes entrarían en la esfera

de la ciudadanía. Ser hablante del idioma oficial de la nueva nación sería fundamental: el español (castellano). Tengamos en cuenta que decir *lengua oficial* es hacer alusión a la lengua del poder, lo que derivó en la invisibilización de las lenguas indígenas. Señalarlo es importante porque la forma en que nombramos el mundo es fundamental para relacionarnos con otras personas. Si se invisibiliza la lengua, se excluye a quienes la hablan.

Los pueblos indígenas asentados en el territorio que hoy es México han sido excluidos a lo largo de la historia. Fue hasta el 13 de marzo de 2003 que en México se promulgó la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, la cual establece en su artículo 4º que:

Las lenguas indígenas que se reconozcan en los términos de la presente Ley y el español son lenguas nacionales por su origen histórico y tendrán la misma validez, garantizando en todo momento los derechos humanos a la no discriminación y acceso a la justicia de conformidad con la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y los tratados internacionales en la materia de los que el Estado Mexicano sea parte.

Atendamos dos palabras mencionadas en ese extracto legal: reconocimiento y validez.

Si, como dijimos en el apartado anterior, el reconocimiento es tener la conciencia (y actuar en consecuencia) de que una persona cuenta con las facultades para el ejercicio de la ciudadanía, el menosprecio de su lengua materna implicaría considerarle sin aptitudes para participar en el espacio público. A partir de esos señalamientos, quienes tienen como lengua materna alguna lengua indígena, la usan de forma selectiva de acuerdo con el lugar y las personas con quienes se encuentran. Fidel Tubino, quien es un filósofo peruano que se ha dedicado al estudio de la interculturalidad, ha llamado a eso culturas diurnas y culturas nocturnas. En las culturas diurnas, las personas interactúan en modos que son aceptables y visibles, mientras que son culturas nocturnas aquellas interacciones rechazadas, no visibles.

Observemos que, después de la consumación de la Independencia de México, transcurrieron más de 180 años de luchas y resistencias de los pueblos originarios para que el Estado reconociera que sus maneras de ver y nombrar el mundo (lenguas indígenas) fueran aceptadas. Sin embargo, aunque el reconocimiento y la validez estén establecidos en los documentos oficiales como la Constitución mexicana y la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, no significa que eso suceda en las prácticas cotidianas.

La visibilidad en los documentos normativos y programas derivados son importantes logros de las luchas por el reconocimiento, pero las acciones afirmativas no son suficientes para que la transformación sea manifiesta en el trato digno. Los comportamientos son las formas en que nos dirigimos hacia las personas, lo que se relaciona con el modo en que las miramos, la noción que tenemos de su lugar en el grupo social. Esa noción está vinculada de manera directa con los procesos históricos, de ahí la necesidad de observar que la herencia colonial consiste en la perpetuación de formas de relación sustentadas en diferencias que derivan en formas de menosprecio. El Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación en México (CONAPRED) menciona el clasismo y el racismo como manifestaciones de la desigualdad social.

La desigualdad social puede medirse. Hablemos del ejercicio del derecho a la educación. En 2022, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) reportó que la escolaridad promedio de quienes son hablantes de una lengua indígena y tienen 15 años o más es de 6.2 años (nivel de primaria terminada); mientras que, a nivel de la población nacional, es de 9.7 años (nivel de secundaria terminada). Se trata de una brecha que requiere nuestra reflexión.

La intención de mencionar esos datos en relación con la herencia colonial es señalar lo que sucede al interior de las instituciones, las cuales son espacios en los que se realizan procesos planificados a fin de llevar a cabo la socialización, y en esa sucesión de acciones programadas, se reproducen formas culturales de la sociedad en la que se inserta.

Una de esas instituciones es la escuela, por lo que es fundamental nombrar lo que ahí sucede en términos de relaciones interculturales. De

acuerdo con nuestra investigación, la interculturalidad en la escuela es hostil cuando se sostiene en las ideas racistas y clasistas heredadas no resueltas al interior de las instituciones educativas. Para reflexionar al respecto, es fundamental cuestionarnos.

¿CÓMO SE VIVE LA INTERCULTURALIDAD HOSTIL EN LA ESCUELA?

En los apartados anteriores hemos expuesto que la interculturalidad, en términos de igualdad social, es un proyecto. Se trata de una visión a futuro que está en construcción a través de diversas estrategias. Una de ellas es la educación formal.

En México, el Programa de Educación Intercultural se plantea con fines de inclusión, lo que quiere decir que se reconoce el estado actual de exclusión en las interacciones. Al hablar de la interculturalidad desde esa plataforma, la referencia es a grupos cuyas culturas quedan subordinadas a la hegemónica, en particular las culturas de los pueblos indígenas.

De acuerdo con lo que se expone en la página de la Secretaría de Educación Pública, la *educación intercultural* es:

una alternativa que promueve y favorece dinámicas inclusivas en todos los procesos de socialización, aprendizaje y convivencia dentro del entorno educativo. Ayuda a desarrollar competencias y actitudes para la participación ciudadana activa en la construcción de una sociedad pluricultural, justa y equitativa.

La intención expresa con claridad que se llevan a cabo acciones cuyos esfuerzos se dirigen a dinámicas de convivencia en las que prevalezca la justicia y el reconocimiento. Sin embargo, se trata de una intención al interior de una sociedad, en la cual las interacciones se dan en un medio de asimetría social, y la interculturalidad se vive de manera hostil.

En este apartado pondremos el foco en las formas que toma la interculturalidad en esos recintos de socialización cuando la discriminación

está presente en las relaciones. Para ello, como expusimos en la introducción de este libro, consideraremos los resultados de una investigación en la que participaron niñeces de colectivos indígenas asentados en el área metropolitana de Monterrey.

A continuación, presentamos algunas menciones en que niñas y niños compartieron experiencias a través de conversaciones que tuvieron lugar en espacios seguros, en los que la escucha y la validación de sus discursos fueron cuidados.

Lugar de origen

Mostraremos y analizaremos los extractos de entrevistas realizadas con niñas y niños de los colectivos mazahua y mixteco. Aunque hicimos referencia al trabajo de campo en la introducción del libro, vale comentar que quienes participaron cursaban entre el segundo y quinto grado de primaria. En este apartado, la intención es organizar los textos derivados de las conversaciones de acuerdo con el aspecto nuclear del menosprecio: el lugar de origen, las condiciones económicas y la diferencia lingüística. Situaremos la problemática de la interculturalidad hostil a partir de los discursos de niñas y niños participantes.

- Una vez me andaba diciendo: «Eh, que tú eres un ranchero», que «Vives allá» y pos (sic) me siento mal. El rancho es como una ciudad, pero está chica. Y pos (sic) ahí está chido (Mauricio, nueve años).
- A mí una vez me dijeron que tenía cara de ranchera. Yo me enojé ese día (Marcela, 10 años).
- Y luego se siente feo que digan esas cosas. Y luego, si el niño fuera de allá, sentiría feo. Yo digo que lo hacen para molestartos nada más (...) Se agarran de groserías o en veces les dices cosas y otros van y te pegan en la escuela y en veces allá afuera (María, nueve años).
- A veces dicen que somos indios, que quién sabe qué, porque nada más porque venimos del pueblo (María, nueve años).

- Algunos les tienen odio a los de Oaxaca. Les dicen oaxaqueños. Es como si los quisieran matar (Milton, ocho años).

Dirijamos la atención al término *ranchero*, el cual en México suele ser utilizado para nombrar a localidades rurales. En efecto, los lugares de origen de las niñas y los niños con quienes tuvieron efecto las conversaciones son zonas rurales. La migración es parte de la trayectoria de vida de sus familias. Su estancia en Nuevo León les ha llevado a reconocer las diferencias que existen entre el pueblo (como suelen llamarle) y la ciudad de residencia actual. El que les nombren rancheras o rancheros es ofensivo en tanto que saben que se trata de la desventaja ante la dicotomía rural-urbano. Esto deriva de estereotipos en los que las áreas rurales son consideradas como espacios contrarios a las condiciones de desarrollo del contexto urbano: obsoleto-moderno, sucio-limpio, atraso-progreso, subdesarrollo-desarrollo.

Sin embargo, llaman la atención otros elementos presentes en sus discursos: el racismo y la violencia que contienen las formas de interacción comentadas.

Hablamos de racialización cuando la referencia a características fenotípicas son vinculadas con relaciones de poder. En este caso, el lugar de origen se traslada a una cualidad física de quien ha sido insultada. El racismo se encuentra en esas interacciones al expresar la idea de que una persona tiene «cara de ranchera». ¿Cómo es un rostro así? ¿Cuáles son sus particularidades?

Autoras como Alicia Castellanos, Mónica Figueroa y Emiko Saldívar, quienes han realizado importantes aportaciones en torno a la visibilización del racismo México, han dado cuenta de la relación que existe entre el color de piel y la estratificación social, en donde quienes tienen un color más claro se encuentran en un nivel jerárquico más alto, lo cual se vincula con la condición socioeconómica y las posibilidades de movilidad social. De ahí el menosprecio que han experimentado las niñas y niños en el espacio escolar, en cuyos muros se permean las ideas de la sociedad. Con insultos como rancheros e indios, se les nombra con desprecio en tanto que tales atributos están vinculados con la inferioridad social.

El menosprecio ha sido sentido en niveles que han ido más allá de los insultos, manifiesto como agresiones físicas a las que alguien se refirió de manera extrema: odio, tanto que parece que «los quisieran matar». Guillermo Bonfil Batalla, reconocido antropólogo mexicano, ha hecho referencia al etnocidio, al observar que se trata de una forma de exterminio simbólico, una forma de erradicación de las culturas indígenas que se perciben como opuestas al progreso y el desarrollo. Podemos darnos cuenta de que esa expresión («es como si los quisieran matar») está situada en un lugar en donde quien la enuncia es sensible a la hostilidad vivida a diario, y ubica el núcleo de la afrenta en el lugar de origen: Oaxaca.

Aquí y allá son opuestos en términos cualitativos, más que la distancia. La migración trasciende una trayectoria longitudinal, lo cual da lugar a una separación evidente.

Pobreza y participación en el trabajo

- Nosotros como vendemos flores y algunos dicen: «Ah, tú eres mazahuilla», no sé qué. Y nos dicen: «N'hombre ustedes venden flores» (Mario, 10 años).
- Una amiga... una amiga nos dice cosas que yo... que soy florero y que nomás me creo con... con mis amigos y que... que nosotros tenemos puras casas de madera. La niña que me dijo la otra vez, ella me empieza a decir cosas (Mauricio, nueve años).
- Se siente feo porque nos dicen cosas. Nos dicen gorda y chaparra. «Piojosa, tú no te bañas, hueles feo», «Tú no tienes ropa», «A ti no te dan dinero», «Eres pobre y tú no te peinas y no tienes amigas» (Miranda, nueve años).
- En veces te dicen que «Tú eres carretonera», que quién sabe qué... que «Eres pobre», porque en veces dicen: «Tú no te bañas», que quién sabe qué... (María, nueve años).

Las niñas y los niños de ambos grupos suelen incorporarse a las actividades económicas de sus familias. Para un caso, en la elaboración de

ramilletes de flores que luego venden; para el otro, la venta ambulante de productos artesanales.

La noción de trabajo infantil puede llevar a la idea de precariedad. Sin embargo, la socialización primaria en los grupos indígenas implica las enseñanzas de responsabilidad e involucramiento en las labores familiares. Los principios relativos a los derechos de las niñas no son parte de su concepción de la vida para la que preparan a fin de que tengan un desarrollo óptimo. Esto nos remite a las diferencias culturales que presentes en las interacciones. Desde el prejuicio, se señala como pobre a quien trabaja.

Con la pobreza, tiene presencia otra marca del menosprecio: la suciedad. Desde la óptica higienista, quien es pobre es sucio. La relación va más allá del acceso a los servicios, y toca el tema de las actitudes. Cuando se piensa que el otro tiene tendencias a lo contrario que es muy valorado (el desarrollo, el acceso a servicios de la ciudad), se le adjudica un comportamiento inmoral. En ese sentido, la suciedad es señalada como una ofensa que trastoca los valores de una sociedad con expectativas de una ciudadanía sana. Frente a cuerpos limpios y saludables que evidencian las condiciones de desarrollo, se ubican aquellos que no cumplen con esos atributos. Cuerpos de la barbarie, de la ignorancia.

Lo indígena se equipara a la incultura en un medio cuyos miembros han sido socializados en el menosprecio a la diferencia cultural, el cual corresponde al tema del trabajo en el que se involucran estas niñas y niños.

Las condiciones socioeconómicas no son muy diferentes entre las familias cuyos miembros asisten a las mismas escuelas que las niñas y los niños de las entrevistas; viven en la misma localidad y tienen acceso a los mismos servicios. La diferencia no es económica, sino cultural y la brecha se profundiza al grado de la segregación.

Diferencia lingüística

- Dicen todos que somos de rancho. Yo creo que sí, somos del pueblo, hablamos otro idioma y ellos dicen que somos rancheros (Marcela, 10 años).

- Me dicen oaxaqueña y no se juntan conmigo. Y no hacen el trabajo conmigo. Y no me gusta que me digan cosa (sic) cuando digo mixteco (Mirthala, nueve años).
- Indígena no me acuerdo qué es. Indígena parece que es que... que habla en idioma. [Mi mamá, LG] en mazahua nomás habla; o sea, a veces habla en mazahua y a veces habla en español en mi casa, con mis tíos. Yo no hablo, pero mi mamá, cuando dice algo, yo sí le entiendo. Hay unas cosas que no le entiendo y otras cosas que sí (Mario, 10 años).

En la lista de enunciaciones encontramos el primero de los elementos expuesto: lugar de origen (rancho, pueblo), pero ahora en relación con la lengua indígena.

La lengua es el marcador étnico por antonomasia. En México, ser hablante de lengua indígena es un rasgo considerado como categoría en la descripción de la población del país. El Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) presenta un conteo de 68 lenguas indígenas sin referir sus variantes. Y, de acuerdo con el censo del INEGI en 2020, 6.10% de la población mayor de tres años es hablante de alguna lengua indígena en el país.

A través de la palabra hablada, la comunicación y los vínculos se fortalecen. La identidad está relacionada de forma estrecha con la lengua, y mediante ella las relaciones llevan al sentido de pertenencia. Cuando se insulta usando como proyectil un rasgo identitario como la lengua materna, se ataca a lo que la persona es en el mundo, se denigra su presencia y la de los suyos. El menosprecio se conforma por el lugar que ocupan en la sociedad, en una que se sostiene en relaciones que rechazan la diferencia cuando esta proviene de lo que se considera inferior.

El insulto es una agresión verbal, una expresión orientada a rebatir la posición de la persona a quien se dirige. Insultos vinculados con el lugar de origen, las formas de socialización y maneras de nombrar el mundo son evidencia de una interculturalidad hostil.

Es posible que esas expresiones lingüísticas no sean consideradas como insultos en otros contextos. Sin embargo, se necesita leerlos en el medio en que tienen lugar esas situaciones. Después de comprender que la discriminación en México mantiene relación con la herencia colonial, la cual implica el valor de la identidad a partir del territorio de origen, puede observarse que el menosprecio está presente en las interacciones con quienes pertenecen a grupos indígenas. Ante esto, es fundamental conocer que la determinación de la vida de las personas y, en particular de las niñas, por el lugar de origen afecta sus posibilidades de libre actuación. La escuela se torna en un lugar no seguro para su óptimo desarrollo.

No obstante, las niñas y los niños actúan frente a estas situaciones cuyo origen es estructural, son actores sociales e intervienen en su contexto. El siguiente capítulo está dedicado a las formas de afrontamiento ante la discriminación étnica, las cuales se enmarcan en sus posibilidades. El poder continúa siendo el tema central del ejercicio analítico y reflexivo presentado en este libro.

Capítulo 2.

Afrontar la discriminación en la escuela

En el capítulo anterior, quedó expuesta la hostilidad como una cualidad presente en las relaciones interculturales en contextos de desigualdad social, en particular las situaciones que han vivido las niñas y los niños participantes en el estudio del que damos cuenta en este libro. El lugar de origen, la participación en el trabajo y las diferencias lingüísticas fueron elementos de discriminación materializados en expresiones verbales contenedoras de menosprecio. A través de palabras dirigidas al señalamiento de la diferencia, los insultos de sus pares escolares concretaron la desestima sostenida en la diferencia cultural. Quienes llevaron a cabo esas acciones se expresaron conforme a discursos de discriminación estructural que son resultado de la reproducción de sistemas de dominación en las que la población no-indígena ocupa un lugar de superioridad en la escala social de un país con antecedentes coloniales. La escuela fue el escenario de intercambios situados en relaciones de poder que se revelan en una desventajosa diferenciación étnica.

Sin embargo, ubicarse en un lugar desfavorecido durante los intercambios no es sinónimo de pasividad. Las niñas y los niños participantes mantuvieron una posición activa ante las conductas agraviantes. En este capítulo nos centramos en las formas de afrontamiento que usaron ante esas situaciones vividas en el espacio escolar. Para ello, empleamos la teoría de la valoración de Richard Lazarus, cuya noción del proceso de afrontamiento nos permitió asentar los significados dados a las conductas discriminatorias que tuvieron lugar durante las interacciones.

A continuación, exponemos dos definiciones básicas que forman parte del sistema de ideas del psicólogo estadounidense:

Esquema 1. Nociones de valoración y afrontamiento

Valoración ➡	Proceso de evaluación llevado a cabo durante las interacciones, lo que lleva a dar un significado personal a lo que está ocurriendo en el medio.
Afrontamiento ➡	Esfuerzos cognitivos y conductuales elaborados para manejar las demandas durante las interacciones, los cuales tienen lugar a partir del proceso de valoración.

Fuente: elaboración propia a partir de Lazarus (2001).

El proceso de valoración es tal porque implica la ponderación de los recursos con los que se cuenta para actuar en consecuencia de los significados dados a la situación. Para ello, Lazarus considera que es primordial poner el foco en las emociones experimentadas en el momento de la transacción. Por ejemplo, la ira contiene un significado de ofensa contra la persona, a sí misma o a quienes considera importantes en su vida.

Mencionamos la ira porque fue la emoción con mayor presencia en las conversaciones con niñas y niños:

Figura 1.
«Pinchi naco»



Fuente: dibujo realizado por Milton (ocho años).

Este dibujo fue el inicio de una conversación que reveló el contenido de la locución «pinchi naco». En torno a esta manera de haber sido nombrado por uno de sus compañeros, el entrevistado señaló su expresión de enojo como destinatario del insulto (forma de violencia simbólica).

En México, *naco* es un término relacionado con la ignorancia. Al respecto, tiene sentido preguntarnos: ¿ignorancia o diferencia cultural?

Para responder el cuestionamiento, retomaremos la noción de cultura de Gilberto Giménez Montiel, quien la define como un «proceso de continua producción, actualización y transformación de modelos simbólicos a través de la práctica individual y colectiva, en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados».

Los modelos simbólicos son representaciones de la realidad. Si la idea de «lo indígena» se vincula con la tradición, y esta con lo obsoleto, entonces aquello que se considera progresista y desarrollado excluye los saberes de los grupos denominados minoritarios (en términos de poder). Con ello, los elementos culturales de los pueblos indígenas simbolizan lo contrario a lo que se consideraría como valioso. Ser culto es ser civilizado y lo que se considere contrario queda en desestimación.

La relevancia de lo anterior está en los elementos que nos permiten comprender por qué el autor del dibujo compartido sintió enojo ante un insulto de esa naturaleza. Algo que él ha colocado en alta estima fue desvalorizado por la otra persona. ¿Qué es eso que sitúa en alta estima?

Las ideas, creencias y valores son elementos necesarios para considerar al momento de valorar una situación, y darle significado en el contexto específico. A continuación, daremos cuenta de ello a partir de lo que las niñas y los niños compartieron durante las entrevistas.

¿QUÉ PIENSAN DE SÍ MISMAS LAS NIÑECES INDÍGENAS?

Identidad y cultura son términos que tienen una estrecha relación. Desarrollamos formas de ser y hacer a partir de la pertenencia a un grupo. Esas cualidades específicas son las que nos sostienen como miembros del colectivo. Las celebraciones, las relaciones familiares y la lengua son

ejemplos de esas formas culturales que son parte de nuestras prácticas cotidianas. Las identidades tienen lugar a partir de la diferencia, en tanto que son cualidades específicas de la comunidad. Incorporamos esos elementos culturales y nos diferenciamos (individual y colectivamente) de otras personas y grupos.

Al respecto, las niñas y los niños participantes dejaron ver en sus discursos que la diferencia es parte de su vida habitual; se saben parte de un colectivo cuya genealogía está en lugares distintos al de su residencia actual. La ascendencia familiar de las niñas y los niños participantes son del Estado de México (comunidad mazahua) y de Oaxaca (colectivo mixteco). En esos lugares, los paisajes y formas de organización son disímiles a lo que observan en el estado de Nuevo León; lo mismo pasa con las manifestaciones culturales.

No obstante, la diferencia deriva en desigualdad cuando tiene lugar en un medio de asimetría social. Hablemos al respecto de la diferencia y la desigualdad, tomando como eje los discursos de niñas y niños.

Diferencia

Desde la diferencia, el sentido de pertenencia al colectivo es un atributo sustancial. Ser parte de un colectivo nos permite tener referencias en torno a lo que nos constituye como personas y a la comprensión de quienes somos, en suma, desarrolla la identidad.

Observemos con detenimiento las siguientes frases expresadas por niñas y niños participantes en el trabajo que estamos compartiendo y encontremos los elementos comunes que hay en ellas:

- Somos del pueblo. Hablamos otro idioma y ellos dicen que somos rancheros [...] A mí me gusta cómo se habla el mazahua. Con todos mis amigos que tengo ahí [en el pueblo, LG] hablamos mazahua (Mauricio, nueve años).
- [Me gustaría, LG] hablar más mazahua... porque se sentiría raro que a mí me hablaran mazahua y que yo: «¿Qué me está diciendo?». Como mi abuelita vino del pueblo y me habló en mazahua

y yo me quedé: «Y esta ¿qué o qué?» [risas]. Y por eso quiero aprender más mazahua (María, nueve años).

- Pos, a mí me gusta hablar los dos, porque en mixteco hablo con mis abuelitos y el español, pos, con los maestros, con los niños que me junto y así (Mireya, 11 años).
- Es bueno [hablar mixteco, LG], porque entiendes otro idioma (Miranda, nueve años).
- Este [está contento, LG] porque habla mixteco, porque habla dos cosas: español y mixteco. [Es importante, LG] para enseñárselo a los demás, pa'que aprendan; a nuestra familia, a nuestra abuelita (Mirta, nueve años).

En las enunciaciones son visibles algunos componentes que nos llevan a pensar en los vínculos. Estos componentes son dos: la lengua y la identificación con el grupo nuclear y extendido: la familia y el pueblo.

De acuerdo con el *Diccionario de Español de México*, la lengua es el sistema de signos fónicos o gráficos con el que se comunican los miembros de una comunidad humana. De eso dan cuenta los extractos antes presentados. El uso de la lengua (mazahua o mixteca) está de forma directa relacionado con la intención de mantener contacto. Tiene un fin práctico: mantenerse en cohesión con el grupo. El uso del idioma común les permite seguir siendo miembros.

Las redes vinculares trascienden el grupo familiar nuclear. Es evidente que los parentescos no se circunscriben a un grupo reducido, sino que en él se encuentran también tíos y abuelos; pero, más allá de los nexos consanguíneos, el colectivo de referencia es el pueblo.

El pueblo, más que la suma de individuos que ocupan un territorio, es una red de relaciones y valores. El pueblo es la comunidad. De ahí que se dé un significado notable a la lengua como marcador étnico, un indicador de la diferencia cultural de ese colectivo específico. Desde el punto de vista de las niñas y los niños participantes, ser hablantes de la lengua con la que se comunican en el nicho familiar y el pueblo es un gusto, una necesidad y una virtud. Un gusto porque les permite entablar diálogos con las personas que aprecian; una necesidad

porque en ocasiones las otras personas (sus abuelos, por ejemplo) hablan solamente ese idioma; y una virtud porque les abre la posibilidad de expresarse desde diferentes plataformas idiomáticas. En sus estadías, «allá» pueden comunicarse en la lengua que se habla en el pueblo. Del mismo modo, cuando sus familiares viajan a Nuevo León, se abrirán los canales comunicativos en la medida que haya una lengua común. En el censo de 2020, el INEGI reportó que en esta entidad federativa fueron casi 80,000 personas las que se declararon hablantes de lengua indígena, lo que nos lleva a valorar la relevancia del tema tanto en términos cuantitativos como cualitativos, puesto que forma parte de las prácticas culturales y la conformación y fortalecimiento de redes sociales.

Sonia Roccas y Marilyn Brewer, quienes estudiaron la complejidad del sentido de pertenencia, han hecho referencia a los tres elementos que lo componen: el cognitivo, el afectivo y el conductual. Usaremos su aportación para completar el análisis iniciado.

A partir del componente cognitivo, las niñas y los niños se perciben a sí mismos como parte de un grupo específico. En la primera frase es muy claro: «Somos del pueblo». La mención en primera persona del plural es una expresión que lo sostiene. Este conocimiento deriva de la experiencia: el pueblo es el espacio simbólico en el que interactúan a través de formas culturales comunes: las fiestas patronales, por ejemplo. Se saben parte de una comunidad a partir de sus experiencias.

El componente afectivo se manifiesta en expresiones como: «A mí me gusta cómo se habla el mazahua. Con todos mis amigos que tengo ahí...». Otros extractos que aluden a este elemento del sentido de pertenencia son: «Se sentiría raro que a mí me hablaran mazahua y que yo: “¿Qué me están diciendo?”», «Me gusta hablar los dos porque en mixteco hablo con mis abuelitos» y «Este está contento porque habla mixteco». En la última frase, la niña entrevistada hacía referencia a un dibujo hecho por ella. En este componente se observa el compromiso con el grupo, de ahí que una de las niñas haya dicho: «Y por eso quiero aprender más mazahua». Se trata de una intención que conduce la disposición (esfuerzo por aprender) al mantenimiento de la alianza.

Tal esfuerzo se ensambla en el engranaje del componente conductual, el cual alude a las acciones realizadas con el fin de seguir siendo parte del grupo. Al respecto, la segunda parte de la última frase se declara en ese sentido: «Es importante para enseñárselo a los demás». En ese caso, la niña participante hizo referencia a la función de la traducción. Solo es intérprete quien tiene la capacidad de hablar ambas lenguas, como ella misma lo menciona: «Habla dos cosas: español y mixteco».

En ocasiones, las niñas y los niños que pertenecen a familias hablantes de lengua indígena han sido intérpretes en los espacios públicos. Recordemos su participación en actividades familiares productivas. En esas labores (presentadas en el capítulo anterior), las niñas y los niños mazahuas comentaron haberse integrado en la confección de ramilletes, y las niñas y los niños mixtecos, en la venta ambulante. Al respecto, durante las conversaciones dejaron ver el orgullo que sienten al saber que sus familias tienen habilidades creativas que ponen en práctica en la elaboración de artesanías:

- Mi abuelito las hace [bolsitas artesanales, LG] y hace venados y ratones (Mirta, nueve años).
- Mi abuelito hace flores de palma, bolsas de palma, dulces de palma como piña (Miranda, nueve años).
- Mi mamá antes sabía hacer [artesanías, LG] con bolsas de Sabritas. Antes mi papá en Guadalajara me llevaba a vender papalotes (Mireya, 11 años).
- Quiero que [mi amiga, LG] conozca a mi familia, cómo somos, de dónde venimos... que venden flores, que somos del pueblo... (María, nueve años).

Desde la mirada de Richard Lazarus, el orgullo representa otra emoción relevante en términos de la identidad. Se trata de un bien propio (o del colectivo de pertenencia), de un atributo o logro valioso. Esas cualidades tienen tal valor que, en la cuarta frase, la entrevistada expresa la intención de que su amiga la conozca (a ella y a su familia). El deseo de compartir algo que le provoca orgullo incluye los aspectos de su diferencia:

su cultura, lugar de origen y prácticas familiares. Por supuesto, ella manifiesta un deseo cuyo fundamento es la confianza.

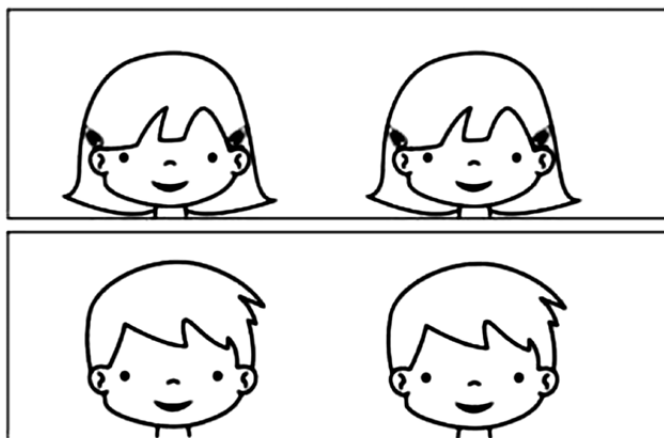
Sin embargo, no todas las interacciones se dan en esas condiciones. A continuación, veremos el giro de la autopercepción cuando se comparan con el grupo mayoritario (en términos de poder).

Desigualdad

Desde la comparación, la diferencia debido a la pertenencia a un colectivo indígena fue desventajosa. Mientras que en el apartado anterior el orgullo fue un elemento relevante para la conformación de la identidad, esa emoción decayó cuando los participantes se posicionaron frente al grupo dominante: las niñas y los niños «de Nuevo León», aquellos a quienes nombraron «mestizos».

A continuación, compartimos un ejercicio que fue de apoyo para la generación de espacios de diálogo. Las siguientes imágenes fueron mostradas a participantes de ambos colectivos durante conversaciones llevadas a cabo en pequeños grupos de niñas y de niños:

Figura 2.
¿En qué son diferentes?



Tal como nos es posible constatarlo en este espacio, cuando niñas y niños comentaron que las imágenes de la izquierda eran exactamente iguales que las del lado derecho, lo hicieron a partir del objeto: las figuras impresas. La observación les llevó a nombrarlo con la certeza de que veíamos lo mismo.

Sin embargo, la respuesta cambió cuando las imágenes se fueron transformadas en representaciones de personas específicas. Como segunda parte del ejercicio, señalamos a las figuras de la izquierda como niñas y niños provenientes «del pueblo» (lugar de origen de las familias de quienes participaron en las entrevistas), y a las imágenes de la derecha como niñas y niños «de Nuevo León».

Las diferencias indicadas fueron desde el fenotipo hasta sus posibilidades en el futuro, pasando por capacidades, condición socioeconómica, posesiones, capacidades y habilidades. A continuación, las compartimos:

Tabla 1.
¿En qué son diferentes?

Las niñas y los niños del pueblo...	Las niñas y los niños de Nuevo León...
1. Son diferentes en su color (de piel): moreno, negro. 2. Hablan otro idioma, hablan mixteco / mazahua y español. 3. Son pobres. 4. Tienen muchos juguetes. 5. Sí le alcanza (el dinero). 6. Sus papás trabajan en fábricas, son vendedores. 7. Trabaja, estudia y trabaja. 8. La niña hace de comer, el niño va a trabajar para comprar cosas de la casa.	1. Güeros y morenos, güero de ojos azules 2. Hablan español. 3. Son ricos. 4. No tienen tanto. 5. Tiene poquito dinero, pero no le alcanza. 6. Sus papás trabajan en oficinas y centros comerciales, son licenciados. 7. Estudia. 8. Va a estudiar cuando esté grande.

Fuente: elaboración propia a partir del trabajo de campo.

La organización de las frases fue intencional a partir del tercer señalamiento con intenciones analíticas; pero los puntos 1 y 2 fueron nombrados en ese orden por los participantes.

Llama la atención que, antes que el atributo cultural (la lengua indí-

gena), fue señalado el fenotipo como una diferencia entre unos y otros. De acuerdo con lo compartido en las entrevistas, las niñas y niños del pueblo tienen una coloratura de piel más oscura que quienes son de Nuevo León y esto fue puesto en primer plano. La importancia de señalarlo es que pone en un lugar destacado el tema de la racialización del que hablamos en el primer capítulo, el cual es indicador en la actual estratificación social del país cuya herencia colonial sigue vigente.

Los puntos 3, 4, 5 y 6 ponen el foco en las condiciones socioeconómicas y actividades laborales de los padres. Sin embargo, hubo dos menciones en particular —de manera intencional no fueron puestas en la Tabla 1— que dan cuenta de la desigualdad en un contexto en que los participantes conocen bien. Las citas son:

- Ella es pobre porque es de Oaxaca (Micaela, 10 años).
- Es de Oaxaca, es pobre (Mirna, 10 años).

La designación del lugar de origen como causa de la condición socioeconómica es un prejuicio que las niñas entrevistadas han internalizado a partir de la socialización en el contexto. Se trata de un medio en el que la desigualdad social es sostenida en la diferencia étnica.

Además, la determinación de condiciones de vida señaladas por las niñas participantes (punto 8) incluyó la colocación de las oportunidades de educación de quienes son del pueblo: mientras que la niña de Nuevo León «Va a estudiar cuando esté grande», la del pueblo se dedicará a hacer la comida.

Lo antes señalado da cuenta de la discriminación social, definida por Anthony Giddens como prácticas y discursos que repercuten en las vidas de las personas, en tanto que las privan de oportunidades que otros disfrutan. Entre esas oportunidades podríamos contar dos que fueron observadas durante el ejercicio: expresarse en público con el uso de la lengua materna y participar en actividades (como el trabajo) sin sentir el juicio derivado del desconocimiento de las costumbres familiares y comunitarias. Sin embargo, sus consecuencias están en términos del acceso a otros derechos, como el de la educación superior. En lo dicho

por las participantes se señalan trayectorias que tienen lugar en las condiciones de desigualdad social.

La información de este apartado brinda aportaciones para la comprensión de la diferencia y la desigualdad. Mientras que la diferencia puede vivirse desde el orgullo y la conformación de identidades que sugieren el mutuo reconocimiento de los miembros de una comunidad, si esas ideas, creencias y valores se sitúan en contextos de asimetría social, pueden ser motivo de embestidas contra quienes los portan como parte de sus identidades.

Las referencias anteriores nos permiten establecer el punto de partida para el análisis del afrontamiento ante las situaciones de discriminación en la escuela. A continuación, observaremos las actuaciones de las niñas y los niños participantes, quienes dirigen sus acciones a partir de sus creencias, ideas y valores, y las condiciones del contexto.

¿CÓMO AFRONTAN LA DISCRIMINACIÓN COTIDIANA?

Los apartados anteriores fueron contrastantes en términos de identidades: cómo se miraron a sí mismas y a sí mismos quienes participaron en el estudio cuando la referencia fue el vínculo con su comunidad, y de qué manera lo hicieron cuando la mirada fue en relación con las niñas y los niños «de Nuevo León». Observamos que la autopercepción en un contexto intercultural hostil discrepó radicalmente a partir de una comparación que les colocó en perjuicio. Se considera radical porque la raíz de la noción de sí mismos se transforma cuando la apreciación es tamizada por prejuicios sociales en torno a los grupos indígenas. Observamos el modo en que la discriminación afecta a las niñas, en tanto a la incorporación de esos prejuicios.

Nuestro análisis se sustenta en las ideas de Richard Lazarus en torno a los procesos de valoración y afrontamiento. Se justifica a partir de que las personas realizan esos procesos cognitivos con el fin de no resultar dañadas durante las transacciones (de agravio), las cuales se viven en un contexto en el que la discriminación social es un desafío estructural.

Hemos dicho que el afrontamiento es un proceso a través del cual la persona lleva a cabo un esfuerzo intelectual que le permite actuar ante situaciones específicas del medio. La valoración (tanto de la situación como de sus recursos para manejarla) se da en consonancia con el afrontamiento. Valoración y afrontamiento son dos momentos de un mismo proceso dividido con fines analíticos. Las emociones juegan un papel importante en ambos. En el primero porque las emociones, según Richard Lazarus, son amplificadores de procesos cognitivos (tiene lugar porque hay un sistema de ideas, creencias y valores) que las desencadenan.

Vimos que los significados nucleares de la ira y el orgullo contienen la forma en que nos identificamos, por lo que el modo en que somos vistos por otras personas tiene repercusiones cuando no se corresponde con el sistema de ideas que sostiene la identidad. En caso de que en una interacción el comportamiento de alguien más no esté a la altura de la imagen que tenemos de nosotros mismos, nos provocará ira.

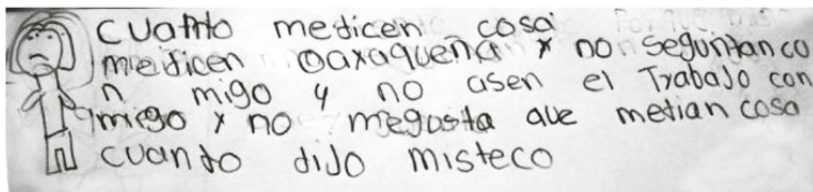
Sin embargo, hay otra emoción que se vincula con el ideal de ego, con aquellas cualidades que representan lo que deseamos ser y el modo en que se nos identifica en sociedad, en específico cuando hay discordancia entre unas y otras. Se trata de la vergüenza.

A continuación, veremos las formas de afrontamiento derivadas de la vergüenza y de la ira en un contexto en el que el problema de la discriminación tiene dimensiones que trascienden las posibilidades de resolución a partir de acciones aisladas. Se trata de la búsqueda de apoyo, el ocultamiento, la agresión y la resignificación.

Búsqueda de apoyo

Con fines de resolver las situaciones vividas a diario en la escuela, las niñas y los niños comentaron haber recurrido a las personas adultas que les rodean. Al interior de la escuela, esperan el apoyo de docentes para la resolución del malestar cotidiano provocado por los actos de violencia simbólica como este:

Figura 3.
«...me dicen oaxaqueña»



Fuente: dibujo y texto elaborados por Mirthala (10 años).

Aunque se trate de un sustantivo gentilicio, el término situado en el contexto en el que fue expresado por la niña denota la condición de insulto. El agravio verbal es el primero de los señalados en el texto, puesto que hace alusión a otro: la segregación. A esto se suma la circunstancia: hablar mixteco (en la escuela, en un espacio público).

Ante situaciones como la anterior, la estrategia fue hacerlo del conocimiento de la autoridad escolar, pero no funcionó. Los siguientes son diferentes efectos ante la forma de manejo llevada a cabo:

- Sí le decimos. La maestra no nos hace caso. Nos regaña. No les dice nada. O sea, no los castigan a ellos, nos castigan a nosotros. Porque, según ellos, dicen que nosotros los molestamos a ellos y el maestro cree más en ellos que en nosotros (Marcela, 10 años).
- Le decimos a la maestra, [ella, LG] va a su salón del niño y al niño lo regaña, pero como quiera siguen molestando (niñas del colectivo mixteco, cuarto año).

Para analizar el primer texto, es meritorio poner el foco en el contenido de las formas que toman los altercados en el contexto escolar. Una lectura crítica es necesaria, en tanto que cobra relevancia preguntarnos si los insultos y agresiones tienen diferente valor cuando se sostienen en la discriminación social. Ante todo, la relevancia está en la consideración

de la estructura que sostiene el insulto («oaxaqueña», por ejemplo). La marginación no se vive solo de momento en el salón o en el patio escolar, sino en el acceso a derechos y posibilidad de vivir una vida digna. En el *Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social en México de 2025*, se expuso que 20.20% de la población en Oaxaca vive en condiciones de pobreza extrema. Esto es más del doble del porcentaje a nivel nacional, el cual es de 7.10%.

Eso también explica que, aunque la profesora «regañe» a quienes les molestan, la acción no tiene un efecto mayor: «como quiera siguen molestando».

Al inicio del primer capítulo, compartimos que en medio de una entrevista grupal sostenida con niñas de cuarto grado, un grito proveniente del salón ubicado a un costado de la mesa en la que nos encontrábamos hizo que volteáramos en su dirección. La expresión fue: «¡Indias!».

Después de que las niñas comentaron que el insulto había sido dirigido a ellas, se dio el siguiente diálogo:

LG: ¿Y qué se puede hacer?

Niña: Ir a los salones, usted.

LG: ¿Y ustedes me acompañarían?

Niña: Es que, si vamos y les decimos, nos van a seguir diciendo cosas. Es como que les diga que nos digan más.

Los modos imperativos no han sido suficientes para erradicar estas formas de relación y fue similar a nivel nacional: la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación en México (decretada en 2003) no ha evitado que las personas y los pueblos indígenas abandonen el lugar que ocupan en la lista de los grupos discriminados del país.

De acuerdo con la entrevista a la hermana de una de las niñas participantes, tampoco las personas adultas de las familias han tomado cartas en el asunto:

Hace poquito le decían cosas a ella, a ellas. Como ellas están juntas en la primaria, bueno, estaban. Les decían cosas hasta que fue mi mamá

a hablar con el maestro y con el director para que pusieran un alto, porque ellas a veces se sentían mal. A veces llegaban así con lágrimas porque les decían eso los niños y así, y mi mamá fue y le dijo al director. Y hay muchas mamás de la comunidad que no se atreven a decir nada, se quedan calladas. Mi mamá le dijo a muchas de las señoras que «Vamos a tal hora aquí a la escuela para hablar todas y que hagan caso» y así (...) Muchas de las señoras no fueron. Mi mamá fue otra vez sola allá. Es que también muchas veces pides el apoyo de ellas y a veces no quieren así. No, pos, ya no van, y no es por el bien de mi mamá nomás, no es por el bien de la hija de mi mamá nada más (...) es por el bien de todos los hijos de todos los demás, ¿verdad? (Hermana mayor de Mireya, adolescente).

El silencio y la inacción son también formas de afrontamiento. Si tras el proceso de valoración la persona se observa sin los recursos necesarios para hacer frente a la situación, la oportunidad se presenta en la omisión. En el extracto anterior se menciona «no se atreven a decir nada». El término *atreverse* se relaciona en su etimología con atribución, en consecuencia, se trata de aquello con lo que se cuenta para realizar una acción considerada arriesgada. En ese momento, la madre de familia no contó con los recursos sociales que le permitieran nombrar la situación ante las autoridades.

Como fue el caso de niñas y niños, la búsqueda de apoyo no figuró como una forma de resolver el problema de la discriminación vivida en la escuela. Ante esas condiciones, el silencio representa otra forma de afrontamiento. Durante las entrevistas, advertimos que la omisión de la manifestación de rasgos de la identidad cultural estuvo presente en las maneras de proceder, lo cual se configuró como ocultamiento.

Ocultamiento

En medio de un contexto que representa riesgo para la exposición pública de peculiaridades culturales, niñas y niños participantes compartieron

la conveniencia de ocultar sus identidades. Analicemos los siguientes extractos de entrevista:

- Desde que yo estaba en segundo me decían cosas. Yo les decía que no me dijeran cosas porque ellos no saben cómo soy yo, ni yo sé cómo son ellos. Unos no les dicen la verdad porque... por pena, porque tienen pena, yo digo. Para que no se burlen de ellas, no les dicen que son así, que son del pueblo (María, nueve años).
- Algunos sí nos llevamos bien porque no sabe qué es lo que somos y así, a qué nos dedicamos y no saben. Y no nos dicen nada y sí nos llevamos bien (Mario, 10 años).

En el primer fragmento textual, está ubicado el motivo de la estrategia: «Desde que yo estaba en segundo me decían cosas». Lo dicho está en relación con «la verdad» en torno a lo que se es. Se trata de la identidad, de aquello que ha sido tomado como referencia para exteriorizar el desprecio. Eso ha sido el lugar de origen, «el pueblo». Ser del pueblo es el objeto de la burla. Ante la situación, la opción que la entrevistada observó como estrategia fue ocultar la procedencia de sus familias.

Para el segundo caso, es evidente que la estrategia funcionó. La causa de tener buena relación con sus pares fue registrada: «porque no sabe qué es lo que somos (...), a qué nos dedicamos». El ocultamiento de la identidad ha resultado en bienestar que, como hemos dicho, es el fin del afrontamiento. Estar bien y mantener relaciones armoniosas en el contexto escolar, a costa de la supresión de la identidad étnica, desvela una situación de desigualdad social que se reproduce a expensas de un ajuste y el disimulo.

En contraste, está el acto de revelarse en contra del menosprecio. La agresión es una forma de manifestación nombrada en las conversaciones.

Agresión

Cuando la búsqueda de apoyo no ha dado resultados, la autodefensa ha sido una estrategia para mantenerse a salvo del perjuicio:

[Mi mamá me dijo, LG] «si no te hace caso el maestro mejor tú defiéndete» (Marcela, 10 años).

La protección ante la agresión ha tomado la misma forma. En este caso de afrontamiento, el principal recurso es el propio cuerpo. Por otro lado, la posibilidad de resolución queda entre pares.

A continuación, presentamos partes de entrevistas en las que se manifiesta el uso de la fuerza en la defensa de la identidad:

- [Le pegué, LG] porque me andaba diciendo muchas cosas. Me enojé y le aventé todo el corrector (Mauricio, nueve años).
- [Cuando alguien me molesta, LG] le digo palabras, maldiciones. No le digo nada al maestro. Que no nos anden diciendo así, porque les hacemos algo y luego no se aguantan. A veces no les pego, nomás los empujo (Mario, 10 años).
- La otra vez le pegué a una niña y me dijo cosas y le aventé un patadón en el estómago. Y luego le dijo a la profe y ya me iban a expulsar, nomás que le dije que ella también me pegó en el estómago, porque sí me pegó. Y me enojé y le fui a pegar también, porque la profe no me cree nada (Mauricio, nueve años).
- Pero, ah, cuando me dicen, ah, pos yo no me deajo. Le digo al de ahí. Le digo que me haga un paro. Y a veces nos vamos por acá y nos los risqueamos. La otra vez los risqueamos por su casa. Nos estaba diciendo cosas y estaba su mamá, y nosotros íbamos con las piedras y se fue pa'llá (Mario, 10 años).

El contexto de las frases es el mismo. Quienes las expresaron se referían a reacciones ante insultos, a la violencia simbólica que fue ejercida en su contra. La forma de violencia operada a través del discurso («me andaba diciendo muchas cosas», «que no nos anden diciendo así», «me dijo cosas», «cuando me dicen») en un medio de relaciones desiguales de poder, la posibilidad de defensa de la identidad (de lo que piensan que es valioso de sí mismos) está en el uso de su propia fuerza.

Sin embargo, lo compartido por un niño en particular trascendió el uso del propio cuerpo y el espacio escolar. En la última frase, observamos que la búsqueda de apoyo sí tuvo respuesta cuando se trató de organizarse para agredir a quien le ofendió. *Risquear* se refiere al uso de piedras como instrumento para la agresión.

Sin embargo, cuando no se encuentra la forma de resolver la situación problemática con los recursos (individuales o sociales) con los que se cuenta, tiene lugar la resignificación.

Resignificación

Por último, exponemos el caso de la resignificación. Se trata del resultado de un proceso de revaloración, en el que la acción cognitiva se lleva a cabo a partir de observar la poca o nula probabilidad de resolución del problema (por las condiciones personales y del contexto). La resignificación tiene lugar a través del manejo de las emociones, con el fin de no resultar dañados durante la transacción.

Durante el trabajo de análisis fue de nuestro interés observar que la resignificación tuvo como contenido nuclear la ofensa humillante, los agravios de los que fueron sujetos. Sin embargo, explicado en términos de las emociones, la ira derivó en orgullo cuando la revaloración de la situación llevó a poner el foco en la posición de sus ofensores. Fueron aspectos vinculados con la desigualdad social, tanto las condiciones socioeconómicas como la pertenencia a un grupo indígena, los que se tomaron como componentes fundamentales para la resignificación y posterior actuación.

Para comprender el sentido de los siguientes textos, se necesita tomar en cuenta que todos los extractos fueron retomados de entrevistas con niñas y niños del colectivo mazahua. A la misma escuela asisten quienes viven cerca del vecindario; en él tiene su residencia esa comunidad congregada. Las casas chicas y de madera a las que se refieren son viviendas de familias que se asientan en el espacio más cercano a un río ubicado en las proximidades. La actividad económica de algunas de esas

familias es el manejo de vehículos que se pone en movimiento a partir de la fuerza de caballos (carretones), y que recolectan basura, enseres, tierra y otras cargas que transportan de un lugar a otro.

- Nosotros como vendemos flores y algunos dicen: «Ah, tú eres mazahuilla» no sé qué. Y nos dicen: «N'hombre ustedes venden flores». Y luego yo le dije: «Sí, pero tengo la casa grande y no como el de ustedes: chico o de madera» (Mario, 10 años).
- Hay unos compañeros que viven en el río y tienen su casa bien chiquita (Mario, 10 años).
- Los pobres son como los carretoneros, dicen, pero nuestras casas están feas por afuera, pero bonitas por adentro (Magda, ocho años).
- N'hombre, tú dile: «Tú vives ahí en el... tú vives con los marranitos» (Manuel, ocho años).
- Como ahí. Mi compañera se llama Nancy. Le decimos chichihuila porque ella también es náhuatl o no sé qué es ella, pero a veces nos dice maldiciones en náhuatl (...) luego el otro día me dijo, no me acuerdo si fue el viernes, dijo: «Ah, pero de perdido no vendo flores» me dijo ella. Y le dije: «No, de perdido sí vendo flores, pero no recojo botellas y no tengo una casa de madera» (Mario, 10 años).

De nuevo, el insulto como marco de las situaciones vividas en el contexto escolar: *mazahuilla*. Además, la desvaloración de la actividad económica en la cual participan con su familia: el negocio de las flores. Ante eso, una respuesta en la que se considera que quienes emiten la ofensa no están en posición de hacerla: sus casas son más pequeñas y hechas de madera. Las dimensiones de la vivienda cuentan en términos de percepción de su valor y el lugar social de quienes las habitan. Lo mismo sucede con los materiales de construcción: la madera representa lo contrario al progreso que simboliza el *block* y el cemento en ciudades como Monterrey.

Las casas de madera, los caballos y los «marranitos» son alegorías de lo rural, de aquello que es contrario al desarrollo y civilizado. El mismo motivo por el que recibieron insultos con el apelativo de «rancheros» dio lugar a un discurso agresivo, el cual puso en el centro una comparación en la que se privilegia la urbanización, en contraste con el prejuicio de lo indígena como sinónimo de rural.

En ese mismo sentido está la comparación de las actividades económicas: no es lo mismo ser carretonero o recoger botellas que dedicarse a la venta de flores. Están en las mismas condiciones (de involucramiento en el trabajo), pero las circunstancias son distintas. Los carretones y las botellas se relacionan con la basura y la suciedad. El razonamiento va en el sentido higienista propio del desarrollo de las ciudades.

Por último, advertimos el uso del marcador étnico por antonomasia para responder a la ofensa: un sobrenombre que toma la lengua materna como precedente: «Le decimos chichihuila porque ella también es náhuatl o no sé qué es ella». La diversidad étnica retoma el tinte de inferioridad en un contexto que conocen por experiencia propia. De este modo, nos damos cuenta de que la resignificación puso en relieve las condiciones del medio.

Dar respuesta con lo mismo que valora (y menosprecia) el medio es una forma de ajuste. Con ello, de manera inconsciente reproducen formas de violencia estructural que les mantiene en la situación.

En todo caso, es mejor evitar exponerse. Eso se logra a partir del ocultamiento, y la manera de no revelar la identidad es eludir el contacto con quienes comparten rasgos culturales que se manifiestan en la interacción:

[Es mejor, LG] estar solo. Luego dicen cosas que no son, cosas de mi familia (Mauricio, nueve años).

La exposición, la manifestación y la libre declaración de cualidades del colectivo de pertenencia es un derecho. Se trata de derechos culturales, en particular el de preservar su identidad cultural (lo que implica su

reconocimiento y respeto) y el derecho a la no discriminación. Preferir estar solo para evitar la exposición tiene conexión con la segregación, pero en este caso elegida. Como los otros casos de resignificación, se trata de una acción que se ajusta a estructuras que se sostienen en la asimetría social en la cual han aprendido a relacionarse.

Lo anterior requiere nuestra reflexión en el ámbito educativo, en tanto que la escuela es una institución en que se lleva a cabo la reproducción social; pero también un espacio en el que se puede generar el cambio.

La posibilidad de cambio requiere de la toma de consciencia. Una vez que hicimos visible la problemática (discriminación étnica en la escuela), fue necesario reconocer la capacidad de agencia de niñas y niños. Esto a través del análisis de sus actos en las transacciones con sus pares.

Aunque vulnerados en un contexto de desigualdad social, las niñas y los niños son actores en el sistema social del cual forman parte. Existe la posibilidad de diálogo entre culturas y de eso hablaremos en el próximo capítulo, puesto que durante las entrevistas los participantes se refirieron a la creación de espacios para sostenerse de forma mutua.

La conformación y el fortalecimiento de redes está directamente relacionada con la resistencia política, la cual es germen de la transformación social.

Capítulo 3.

Resistencia política

En los capítulos anteriores compartimos las maneras en que se materializó la discriminación estructural en las vidas de las niñas y los niños participantes en el proyecto de investigación del que damos cuenta en este libro. A través de sus discursos, pudimos percatarnos del modo en que la herencia colonial incide en el entramado de las relaciones sociales en México. Para confirmar la actualidad de la situación, en 2019 OXFAM presentó un informe al respecto titulado *Por mi raza hablará la desigualdad. El impacto de las características etno-raciales en la desigualdad de oportunidades en México*, en el cual se reportan datos que sostienen la presencia del clasismo y el racismo en el país.

También expusimos, en el segundo capítulo, la capacidad de agencia de las niñas, con base en los hallazgos en torno a las maneras en que afrontaron las situaciones en el espacio escolar; la búsqueda de apoyo, el ocultamiento, la agresión y la resignificación fueron las más recurridas. Al respecto, en el entorno en el que se llevó a cabo el estudio, la hostilidad es una cualidad de la interculturalidad, en particular cuando se trata de relaciones con grupos indígenas del país. En ese contexto situado, la búsqueda de apoyo fue dirigida a docentes que en ese momento no estuvieron en posibilidad de responder; el ocultamiento les fue útil para evitar intercambios adversos; la agresión se dio en términos de una respuesta inmediata al actuar en defensa propia (y de su grupo de pertenencia); y la resignificación se sostuvo en lo aprendido a través de la socialización en un medio de desigualdad: la posibilidad de verse en ventaja al compararse con quienes ocupaban lugares iguales o inferiores en el esquema de la estratificación social.

No obstante, en el proceso analítico advertimos una quinta forma de afrontar las situaciones de discriminación en la escuela, una que vale examinar en un capítulo especial debido a su esperanzador potencial: la creación de espacios de contención, en donde niñas y niños mantuvieron interacciones que pusieron en el centro el marcador étnico de la lengua. Esto nos permitió vislumbrar la presencia de la resistencia política, de la cual hablaremos en los siguientes apartados; primero con su definición y, luego, la descripción de las posibilidades latentes en ella.

¿QUÉ ES LA RESISTENCIA POLÍTICA?

Al igual que *estrés*, el término *resistencia* ha sido retomado de su uso en las ciencias exactas, en particular de la física. La teoría de la valoración de Richard Lazarus tiene como fundamento la noción de estrés, si se considera que es el equilibrio entre la fuerza y la relajación lo que produce el bienestar del individuo. Las situaciones estresantes son aquellas en las que el bienestar se ve (o puede verse) trastocado, y son las emociones las que funcionan como amplificadores (de lo que el individuo cree y valora) en las situaciones que le provocan malestar. Desde esa teoría, las emociones son parte fundamental de los procesos cognitivos de la valoración, el afrontamiento y la resignificación.

El origen etimológico del término *emoción* (en latín, *emotio*) se vincula con motor, movimiento. En el paradigma de la propuesta teórica de Lazarus, el individuo es actor. Esto es relevante porque se le concibe como quien no solo es influenciado por el entorno, sino que puede ejercer influencia en él.

Aunque las nociones teóricas del psicólogo estadounidense fueron útiles en la primera parte del análisis de las situaciones de discriminación vividas por las niñas y los niños participantes en el estudio, no permiten la indagación de prospectivas, la cual es la intención de una investigación social de corte crítico. Por lo que recurrimos a la teoría del reconocimiento del filósofo y sociólogo alemán Axel Honneth.

El abordaje de las relaciones interculturales desde una teoría crítica de la sociedad nos permite llevar al plano práctico la definición del Consejo Regional Indígena de Cauca (compartida en el primer capítulo), la cual sostiene que la interculturalidad es la posibilidad de diálogo entre culturas, un proyecto político para pensar en la construcción de sociedades diferentes. En particular, la propuesta de Axel Honneth nos brinda ideas que se vinculan con las resistencias de pueblos indígenas en Latinoamérica, trasciende el reconocimiento de la identidad cultural y aludiendo a las condiciones sociales para que las interacciones se den en términos de reciprocidad.

De acuerdo con las nociones fundamentales del pensador alemán, ese tipo de intercambios tendrían lugar si las relaciones se dan en concordancia a una perspectiva normativa que signe la vida social: las disposiciones que sostengan comportamientos que pongan en el centro el cuidado de la dignidad humana. Sin observar una situación como problemática para el mantenimiento del entendimiento de sí mismo (identidad), el individuo actuará en consecuencia, precisamente por su capacidad de agencia.

Para referirse a las situaciones en las que sea lesionado el entendimiento que la persona tiene de sí misma, por actitudes o comportamientos de otras, Honneth hace uso de la palabra *menosprecio*. Se trata de un reconocimiento escatimado que deriva de una experiencia de injusticia. Por ello, el camino a ser recorrido para el logro del reconocimiento implica un proceso conflictivo, el cual inicia con emociones que producen malestar.

La experimentación de emociones, como la ira, la indignación y la vergüenza, vislumbra el potencial de la resistencia. Sin embargo, la indignación ante las situaciones de humillación debe ir más allá de los elementos morales para que tenga lugar la resistencia: es necesario darse cuenta de los componentes políticos de la situación, y eso dependerá del medio social en el que se encuentra el individuo. Si la persona no tiene conciencia de sus derechos, entonces no resiente la ofensa en esos términos.

Como vimos en el segundo capítulo de este libro, las actuaciones de las niñas y los niños participantes en la investigación derivan de la ofensa hacia ellos y los suyos. Esto es importante porque en ambas comunidades (mazahua y mixteca) las familias han participado en programas dirigidos a grupos indígenas, lo que da cuenta de sus procesos de socialización, incluido el ejercicio de los derechos de las comunidades indígenas en el contexto de la migración (al estado de Nuevo León). En el caso de las niñas mixtecas, se sumaron los contenidos del programa de educación indígena que es parte del currículum escolar de la escuela a la que asisten.

Emociones como la vergüenza y la ira estuvieron presentes en sus discursos, lo que los llevó a actuar debido a ello, con acciones tales como el ocultamiento y la agresión. Aunque la mayoría de sus actuaciones fueron apenas reacciones individuales a las situaciones de discriminación vividas en la escuela, también hicieron referencia a otra forma de afrontamiento que, a pesar de que en un primer momento nombramos contención por la noción común de la palabra cuyos componentes léxicos son *con-* (junto) y *-tener* (sujetar), ahora la señalamos como resistencia política.

La resistencia política es la forma que toma la lucha por el reconocimiento (proceso conflictivo) y, de acuerdo con Honneth, presenta cuatro cualidades: 1) los objetivos son colectivos, no individuales; 2) se habla del tema, al compartirse experiencias y generar mutua comprensión; 3) se recuperan lazos afectivos; y 4) se busca una articulación que haga visible la lucha.

Toca revisar de qué modo observamos estos aspectos en los resultados del proceso investigativo compartido y por qué trasciende la contención entre pares.

Los objetivos son colectivos, no individuales

Cuando niñas y niños participantes compartieron sus experiencias, tanto de discriminación como de afrontamiento, fue común que los discursos fueran elaborados con la primera persona del plural. Aquí algunos ejemplos retomados de lo expuesto:

- A veces dicen que somos indios...
- Nosotros, como vendemos flores...
- Una amiga... una amiga nos dice cosas...
- Se siente feo porque nos dicen cosas...
- Somos del pueblo. Hablamos otro idioma...
- Le decimos a la maestra...
- Es que, si vamos y les decimos...
- Y a veces nos vamos por acá y nos los risqueamos...

Aunque las experiencias se vivan de manera individual en las interacciones, relacionan las ofensas con aspectos compartidos con el colectivo. De ahí que el reconocimiento no se busque en términos de la visibilidad de cualidades individuales, sino de aquellos elementos que les hacen diferentes en términos grupales.

Al respecto, podemos compartir un ejemplo derivado de un estudio anterior. Se trataba de Milena, una niña que, en su intento por ser respetada por el resto de sus pares escolares, se esforzaba de forma individual: con bonita letra en los trabajos escolares, con un peinado como sus compañeras, con lápices y plumas que consideraba de un valor superior a lo que se esperaba que usara, y con el comportamiento como ella veía de las «niñas mestizas» (presumidas), además de negar su pertenencia al colectivo. Sin embargo, nada de eso le valía para evitar pasar situaciones de discriminación.

Es fundamental actuar desde el conocimiento de que las experiencias son colectivas y las intenciones se vinculan con aspectos culturales compartidos. Para ello, se requiere de la comunicación.

Se habla del tema

Si no se habla al respecto de lo vivido, podría pensarse que solo sucede a quien lo experimenta. *Conversar* es un verbo cuya estructura gramatical hace referencia a la conformación del colectivo: *con* (juntos) -*versar* (dar vueltas). A través del diálogo se da un giro a las situaciones que dejan de ser miradas como individuales para ser observadas como experiencias comunes.

Durante el trabajo de campo con las niñas participantes, fue evidente que habían tenido comunicaciones previas en torno al tema que nos reunía. La confianza expresada a través de las miradas y las referencias en plural nos permitieron darnos cuenta de ello. Cuando no fue así, los silencios fueron la respuesta durante las sesiones de entrevistas. Para Honneth, la resistencia política es posible siempre y cuando tenga lugar una gramática colectiva por la que se compartan experiencias de menosprecio, lo que llevaría a la recuperación de lazos afectivos.

Se recuperan lazos afectivos

La desarticulación es uno de los daños originados por las condiciones de menosprecio. Al sentir el rechazo vinculado con atributos compartidos, se abre la posibilidad de buscar la resolución de la situación a través de la transformación individual (Lazarus lo llama forma de afrontamiento centrada en el sujeto). Recordemos el caso de Milena expuesto en los párrafos anteriores. Ella imitaba los comportamientos de las «niñas mestizas» y eso derivaba en el rechazo de sus pares de la comunidad mixteca; no encontraba aceptación con ninguno de los grupos.

La palabra genera mutua comprensión y esta encauza a la solidaridad. Solo con este elemento del reconocimiento (valoración por parte de los miembros del grupo) sería posible la organización y visibilidad de la lucha.

El reconocimiento a las capacidades de algunas niñas de las comunidades mazahua y mixteca, quienes tienen un mayor dominio de la lengua materna, estuvo presente durante las entrevistas. Al respecto, realizaron menciones como:

- Ella sí sabe [hablar mixteco, LG] y me dice cómo. Ella sí sabe, pero tiene pena de hablar con la gente. Dice que se siente diferente, ¿verdad? Me dijo la otra vez con sus amigas (Miranda, nueve años, refiriéndose a Mirthala).
- Ella sí sabe hablar mucho en mixteco. Ella nos enseñó a hablar a nosotras. Es que ella habla de otra boca, habla diferente (Mirna, 10 años, en referencia a Micaela).

- A mí me gusta cómo se habla el mazahua. Con todos mis amigos que tengo ahí [en la cuadra, LG] hablamos mazahua (Marcela, 10 años).

«Ella sí sabe» denota el valor otorgado a un conocimiento, en este caso de la lengua mixteca. Sin embargo, llama la atención la doble afirmación recurrente. En ambos casos se hace énfasis en un saber que ha sido desestimado de manera sistemática. Al tiempo que en otros estudios se ha reportado la recomendación de las familias de no hablar la lengua indígena (con el fin de salvaguardar de situaciones de discriminación a niñas y niños), Miranda y Mirna ratifican la estimación de las habilidades de Mirthala y Micaela al hablar el idioma mixteco.

Aquí situaremos nuestra atención en el conocimiento y transmisión de la lengua. Además de señalar el conocimiento, se advierte una acción de difusión de esa manifestación cultural. Estas acciones se dan entre amistades. Ella lo habla en un entorno particular, «pero tiene pena de hablar con la gente». En el texto, la conjunción adversativa (*pero*) está colocada entre la elocuencia (posibilidad de soltura que da el conocimiento) y la vergüenza. «La gente» son todas esas personas externas al círculo cercano (sus pares del colectivo mixteco). La diferencia, como hemos expuesto antes, no se da en términos de aprecio a la diversidad cultural, sino en un contexto de la desigualdad social.

Por otro lado, Marcela hizo referencia a otra actuación vinculada con la práctica de la lengua mazahua: hablarla con los pares en un espacio seguro, en donde la acción es presentada con dos complementos circunstanciales que conviene analizar, de compañía y de lugar.

El relato en torno a los amigos de la cuadra (calle, manzana) alude los pares etarios del colectivo indígena. La mención de «la cuadra» es con relación a las familias que viven congregadas debido a gestiones que llevaron a cabo con la entonces Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (hoy Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas) y el Instituto de Vivienda del Estado de Nuevo León. Eso tuvo lugar a partir de un programa dirigido a grupos indígenas urbanos la primera década de los 2000. Al respecto, en un grupo focal en el que participaron

padres y madres de familia, comentaron la importancia de vivir de ese modo, para cuidarse mutuamente.

El cuidado mutuo al que hicieron referencia las personas adultas de las familias se mencionó en términos de seguridad patrimonial. Sin embargo, para el caso de las niñas y los niños también lo ha sido en términos de seguridad afectiva. Con sus pares y en ese espacio les es posible ser hablantes de lengua indígena con libertad, al ejercer su derecho a comunicarse con el uso de esa manifestación de su identidad cultural. Si en el espacio escolar fue señalado en términos de desvalorización social, es disfrutado («me gusta») en espacios de seguridad y confianza.

El análisis nos lleva a la interpretación de que la libre expresión en lenguas indígenas y la transferencia de saberes en torno a ellas son posibles en ambientes de seguridad y confianza. Por ello, la contención puede ser entendida como una forma de afrontamiento. Se trata de la creación de espacios contenedores de la identidad cultural, lugares seguros circundados de experiencias de menosprecio.

Asimismo, la contención es potencial de articulación con otros núcleos sociales que valoren las experiencias. En este caso, las experiencias de las niñas indígenas que valoran la transmisión y práctica de la lengua materna.

Se busca una articulación que haga visible la lucha

Congregarse para el aprendizaje de la lengua y crear espacios en torno a lo común fueron, hasta el momento de las entrevistas, actividades que se dieron en el ámbito de lo privado. Sin embargo, el apoyo entre pares representa una forma emergente y transformadora de afrontamiento, ya que la recuperación de la lengua indígena les brinda la posibilidad de interpretar el mundo desde una visión distinta a la dominante.

El hecho de verse a sí mismos como hablantes de una lengua diferente al español, de reconocer su valor como medio de comunicación con padres y abuelos, y de identificar que su participación en actividades comunitarias les permite desarrollar habilidades tanto psicomotrices como sociales (como el trabajo colaborativo), contribuye a fortalecerse

para enfrentar situaciones de discriminación. No obstante, para llegar a estas comprensiones, es necesario que existan condiciones contextuales que propicien la reflexión. Tal como se ha expuesto en apartados anteriores, estas condiciones no han sido propias de sus entornos cotidianos, por lo que se requiere atender la situación desde el conocimiento y la comprensión.

Al respecto, compartiremos la siguiente anécdota. Durante el trabajo de campo, niñas y niños se recomendaban participar en el estudio «porque platican cosas bonitas» (Milagros, ocho años). Esas intercesiones facilitaron los diálogos. Los espacios de las entrevistas individuales y grupales fueron ensayos de articulación con entidades externas al grupo de pertenencia, en este caso la entrevistadora.

Además, hay otra forma de articulación: la divulgación de los conocimientos generados en colaboración con las niñas y los niños, así como familias y escuelas participantes en el estudio. La investigación desde el paradigma crítico tiene como propósito fundamental la transformación social. Dicha transformación se vuelve posible en la medida en que los hallazgos puedan ser comunicados con pertinencia y al hacer ver la relevancia en el contexto social en el que se insertan.

La resistencia política es esperanza, en tanto que encierra un poder latente en el ámbito de los movimientos que llevan a la transformación de la sociedad. Al respecto, es necesario preguntarnos por las posibilidades en entornos de desigualdad a los que se suma el adultocentrismo. En ese sentido, los espacios de contención creados por niñas y niños son indicios del ejercicio de sus derechos y posible participación en la defensa de su dignidad individual o como miembros de colectivos indígenas. Es fundamental, por tanto, afianzar las formas de articulación. La articulación podría iniciar con la escucha como semilla.

Alfredo Carballeda, reconocido trabajador social argentino, ha compartido reflexiones en relación con la escucha en los procesos de intervención social. Al respecto, sostiene que esta acción implica la atención

en los significados de la palabra en los contextos específicos en que se llevan a cabo estas acciones que, para el caso de las niñas indígenas en escuelas multiculturales, requiere la observancia de su agencia en la generación de espacios paralelos a programas institucionales.

¿CUÁLES SON LOS FRUTOS DE LA RESISTENCIA POLÍTICA?

Iniciaremos este apartado con la siguiente cita tomada del discurso de una de las niñas participantes en el estudio, en la cual comparte su interés de que una de sus amigas conozca a su familia:

Quiero que conozca a mi familia, cómo somos, de dónde venimos... que venden flores, que somos del pueblo... (María, nueve años).

Los aspectos de identidad que hemos analizado antes están presentes en sus palabras, desde el lugar de origen hasta la actividad económica a la que se dedican. Conocer es una acción previa al aprecio. El aprecio es resultado de la estimación, lo que conforma el núcleo del reconocimiento social. Al nombrar esos aspectos identitarios, María hizo énfasis en aspectos de la diferencia cultural: «cómo somos».

La motivación en la lucha por el reconocimiento, cuya forma es la resistencia política, se encuentra en la intención de que las interacciones se den en términos de mutua estimación. De ahí que sea relevante considerar que niñas y niños participantes tienen conciencia de la desigualdad que permea el contexto social en el que se desarrollan e interactúan, en particular la escuela.

Hasta el momento en que el trabajo de campo fue realizado (2014-2015), fue estrategia de la comunidad mazahua (participante en el estudio) mantener oculta la identidad indígena de niñas y niños en el espacio escolar. Para ello, padres y madres de familia solicitaron a las autoridades que no se incluyera el programa de intervención educativa con niñas y niños indígenas en el currículum. Mientras que el caso de las niñas mixtecas era diferente: el programa de intervención referido

había tenido presencia en múltiples ciclos lectivos, y las convocatorias para expresarse en lengua indígena eran de común conocimiento, y se sabía que familias de otros grupos indígenas formaban parte de la comunidad escolar.

Como ya mencionamos, en ambos casos la contención como forma de afrontamiento compartió una característica: la posibilidad de practicar con libertad la lengua familiar en espacios seguros, entre pares del colectivo. Aunque estas acciones podrían ser interpretadas como no políticas por desarrollarse en ámbitos privados, una mirada crítica permite cuestionar dicha noción. Estas prácticas son profundamente políticas, en tanto que implican actos de discernimiento que confrontan las dinámicas sociales imperantes y problematizan las interacciones en contextos marcados por relaciones interculturales hostiles.

En este sentido, niñas y niños participantes señalaron con su acción un camino fundamental para la educación intercultural: la necesidad de examinar de forma crítica las estructuras sociales y someterlas a juicio, en un ejercicio de reflexión que permita construir una teoría crítica de la sociedad.

Si bien, el propósito inicial de esta investigación fue generar conocimiento que visibilizara la discriminación y formas de afrontamiento en el espacio escolar, el paradigma que la sustenta nos condujo a reflexionar en torno a una necesaria segunda etapa del proceso: convocar a la construcción colectiva de propuestas orientadas a la transformación social. Al respecto, tres ideas que han germinado de la semilla compartida por las niñas y los niños son: 1) crear espacios de comunicación, 2) reconocer el marco desde el cual hablamos y actuamos, y 3) situarnos como aprendices permanentes.

La creación de espacios de comunicación en la escuela demanda una intencionalidad deliberada, así como la asignación consciente de tiempo para su desarrollo. Aunque en ocasiones pueda percibirse como una inversión de tiempo poco productiva en relación con los contenidos curriculares, este proceso constituye un requisito fundamental dentro del ámbito escolar para abordar temas que generan incomodidad o tensión. Dicha incomodidad, lejos de ser un obstáculo, puede fungir como

catalizadora para la generación de ideas innovadoras y el diseño de acciones transformadoras. Es importante que esta comunicación (y acciones subsecuentes) considere a todos los actores, desde autoridades escolares hasta las familias, y quienes realizamos trabajo investigativo en relación con el tema de la interculturalidad en la educación.

La incomodidad antes referida es el conflicto, y en ese sentido se necesita que en el proceso pueda reconocerse el marco desde el cual hablamos y actuamos. Esto implica un análisis profundo de nuestras ideas, creencias y conocimientos en torno a la desigualdad y la discriminación. En consecuencia, es probable que debamos aprender a escuchar desde perspectivas diferentes, lo que conlleva la necesidad de transformar nuestros paradigmas al trabajar con niñeces indígenas. Si bien, la interculturalidad se concibe, por lo general, como un programa orientado a fomentar la armonía en las relaciones, el contexto en el que nos desenvolvemos está permeado por desigualdades sociales y procesos discriminatorios. Por esa razón, resulta fundamental cuestionar nuestras posturas e ideas, en función de la socialización previa que hemos experimentado, para posibilitar una praxis crítica y sensible.

Por último, hay que recordar que siempre estamos en el proceso de mejorar y aprender cosas nuevas. Dado que nuestro trabajo se inserta en el campo educativo, estamos en un proceso continuo de actualización y transformación, impulsado por los cambios sociales y el conocimiento de las perspectivas teóricas que surgen de nuestras propias experiencias y diálogos e intercambios con otros actores cometidos en el estudio de estos problemas.

Responder a lo expresado por niñas y niños, en el que estamos implicados todos los actores sociales, es un compromiso consecuente a la toma de conciencia. Conocemos las condiciones de desigualdad social y las situaciones de discriminación, hemos hablado de las formas de afrontamiento en un contexto de relaciones hostiles y, por tanto, es necesario entablar acción en torno a las posibilidades. Hablarlo es una primera acción.

La tarea derivada es fomentar encuentros en los que la convivencia no sea anunciada en términos idealistas (en que se asume la interculturalidad como relaciones armónicas), sino de mutuo reconocimiento a partir del valor dado a la otra persona por el conocimiento generado en esos encuentros. Si la resistencia política es la lucha por el reconocimiento, entonces es inevitable asumir el conflicto. Esta tensión es apenas la semilla de lo que se requiere para ver sus frutos.

La interculturalidad como posibilidad esboza esfuerzos colectivos en vías de construir sociedades igualitarias, plurales y justas. Para ello, es necesario primero poner en evidencia las formas que toma la discriminación (racismo, clasismo, exclusión) en los grupos indígenas, de manera situada. Este trabajo es un aporte para el tratamiento de la diversidad étnico-cultural que el estado de Nuevo León demanda, en tanto que existe la obligación de cuidar los derechos sustantivos de la niñez.

Reflexiones no concluyentes

La acción de concluir trae a la mente la idea de finalización. Por eso, presentamos las últimas páginas de este libro como un conjunto de reflexiones no concluyentes, consideraciones que inviten a nuevos inicios. Tomamos como premisa que la labor educativa es una espiral en la que la exploración de nuevas posibilidades es una llave maestra para construir otras formas de relación en el espacio escolar. Solo rastreando las huellas de nuestro hacer cotidiano es factible elegir otros caminos. Para ello, en primera instancia, habrá que establecer intenciones.

La palabra *intención* contiene en su estructura una dirección (*in-* hacia adentro), por lo que la primera consideración que deseamos exponer es en torno a la introspección, al cuestionamiento de lo que hacemos a diario en la escuela. Es necesario que quienes nos dedicamos a la educación observemos el exterior, el contexto, a fin de analizar cómo ha dado forma a nuestro pensamiento y, por tanto, a nuestra actuación.

En la educación, todo acto es político. Es fundamental que contemplemos la diversidad y conversemos con relación a que no hay nadie que no sea diverso. ¿De qué forma lo somos? ¿Cómo nos damos cuenta de ello? ¿Qué cualidades presentan los espacios áulicos en los que nos relacionamos durante los procesos de enseñanza y aprendizaje? ¿Qué enseñamos a través de nuestro discurso? ¿Qué aprendemos en ese ambiente de múltiples pensamientos? Desde esa perspectiva, el rasgo de la interculturalidad es uno entre tantos que conforman el entramado de los espacios escolares.

En el proceso metodológico del estudio presentado en este documento consideramos sus limitaciones, en particular las que implican

las investigaciones con un enfoque cualitativo. Aunque no existió la intención de generalizar sus resultados, otros trabajos nos han permitido observar situaciones similares: la discriminación social es un problema que necesita y urge ser problematizado, a través de diferentes acciones que van más allá de la investigación básica. Por esa razón, otra de nuestras reflexiones recae en la importancia de enunciar la palabra *intención* desde una mirada práctica, es decir, de su concepción como intento. Probar otras formas de abordaje de temas que pueden resultarnos difíciles.

Por ejemplo, pensamos en la conformación de espacios en los que circule la palabra entre docentes, en la cual la praxis, es decir, la concreción, la materialización de nuestra vida cotidiana sea puesta en la mesa para observarla y comentarla: aprender de la acción a partir de la reflexión, como invitó de forma reiterada a hacerlo Paulo Freire. En particular, nos referimos a su propuesta en «La lucha no se acaba, se reinventa», capítulo del libro *El grito manso*, en el que fueron sistematizadas algunas de sus aportaciones en uno de los últimos seminarios que realizó. Él habla de las actitudes de quienes ejercemos la docencia, en específico cuando nuestra intención es la transformación de la realidad, la cual es una tarea titánica en contextos en los que la discusión y el conflicto son señalados como poco apropiados en las conversaciones.

La resistencia, dice Freire, se organiza haciendo evidente lo que sucede. En los primeros dos capítulos de este libro se mencionan declaraciones de niñas y niños que han vivido situaciones de discriminación en la escuela: su discurso está ahí, ¿qué haremos con eso? Su propuesta es pensar: si estamos en disposición de cambiar, si tenemos clara nuestra posición política, y si nos inclinamos a trabajar por ser coherentes en nuestro discurso y nuestra práctica. De manera contundente, menciona que el comienzo de la transformación es el cuestionamiento de nuestras ideas.

Esa transformación es movimiento, menciona el pedagogo brasileño. Se trata de mantener la apertura tanto al cambio como a la diferencia: «una pedagogía del movimiento es una pedagogía de apertura hacia el otro, el diferente». En ese sentido, el respeto y el entendimiento son pilares de las relaciones educativas, en tanto que el propósito es la eticidad,

de vivir las interacciones formativamente de ambos lados (docentes y estudiantes), al regular nuestros comportamientos y no solo con normativas que no se aplican en la cotidianidad escolar.

Partimos de la concepción de que, para que esos procesos de cambio tengan lugar, la creatividad es el elemento primario. Además, siempre presente el riesgo de equivocarnos; son los desaciertos los que nos permiten tomar nuevas decisiones, unas que no respondan a estrategias educativas que se ajusten a programas de inclusión, sino que se tornen proyectos de educación intercultural crítica en la que las primeras personas cuestionadas sean quienes ejercemos la docencia.

La creación es también lo que hablamos, lo que compartimos, por lo que reiteramos la necesidad de espacios de reflexión: primero entre docentes y luego con niñas y niños, así como con las familias. Para ello, podría recurrirse a propuestas que aborden las temáticas de manera directa, pero a través de instrumentos que den lugar a la circulación de la palabra. Por ejemplo, la mediación lectora. La lectura como aliada en el análisis de la realidad nos permitiría elaborar cavilaciones que nos lleven al replanteamiento de nuestras ideas y convicciones.

Generar ambientes para la participación política en la escuela es una forma de iniciar procesos democráticos en este espacio de formación. En ocasiones, como han señalado Manfred Liebel y Philip Meade, el adultocentrismo no permite valorar las acciones políticas que niñas y niños ya llevan a cabo, como las de los espacios de contención y aprendizaje de la lengua señalados en el capítulo 3 de este libro. ¿Cómo podemos colaborar en la amplificación de esas voces que ya están expresándose?

Insistimos, la primera acción es observarnos y reconsiderar. Este trabajo nos ha llevado a continuar repensando la trama de la herencia colonial. De ese modo, se abre la posibilidad de que en el futuro abordemos el proceso analítico a partir de aportaciones de teóricas latinoamericanas, quienes han cuestionado ese discurso. Por otro lado, vimos pertinente dar seguimiento y abonar a las discusiones en torno a la pertinencia de la teoría del reconocimiento de Axel Honneth para el abordaje de las relaciones interculturales en el contexto de América Latina. Él mismo ha sido crítico en relación de su propuesta inicial, hablando, por

ejemplo, del reconocimiento anticipado durante la entrevista que entabló con Frances Hernández, Benno Herzog y Mauricio Revelo en 2017.

Con lo anterior, deseamos compartir que estamos también en ese proceso de aprender de la experiencia. A partir de ella compartimos algunos títulos de los que nos hemos valido para la elaboración de este libro, con el conocimiento de que hay más trabajos que aportan a la discusión y problematización del tema tratado. Además, es posible consultar también el trabajo académico que dio lugar a este texto, el cual encontrarán también en las lecturas sugeridas. En este se describen a profundidad los antecedentes que llevaron al planteamiento del problema, así como los fundamentos metodológicos que derivaron en los discursos de niñas y niños.

Cerramos estas reflexiones con el firme propósito de colaborar en proyectos de educación intercultural crítica, con la discusión de lo que aquí presentamos. Que la apertura y actitud de cambio sean el faro para continuar hablando de interculturalidad y resistencia política en la escuela.

Lecturas sugeridas

- Amariles González, Ximena (2019). «Interculturalidad crítica en América Latina: abriendo caminos», *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, no. 8, pp. 227-237.
- Basail Rodríguez, Alain (2022). «Interculturalidad crítica y crítica del interculturalismo», *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, vol. 20, no. 1. Recuperado de <https://doi.org/10.29043/liminar.v20i1.905>
- Becka, Michelle (2013). Reconocimiento como base de la interculturalidad: hacia una práctica transformadora. En Schreijäck, Thomas (ed.) *Glaubenskommunikation in Lateinamerika*. Münster.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Carballeda, Alfredo (s. f.). *La escucha como proceso: una perspectiva desde la intervención social*.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2025). *Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social. Oaxaca 2025*. Recuperado de https://www.coneval.org.mx/Evaluacionds/PP/IEPDS/Paginas/Informes_Evaluacion.aspx
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2023). *Ficha temática: Discriminación en contra de la población y pueblos indígenas*. CONAPRED. Recuperado de <https://sindis.conapred.org.mx/estadisticas/fichas-tematicas/>
- Freire, Paulo (2003). *El grito de manso*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Gallegos-Cantú, Luz (2017). *Discriminación étnica en la escuela: voces y silencios de una infancia vulnerada* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Nuevo León, San Nicolás de los Garza, N. L. Recuperado de <http://eprints.uanl.mx/14009/>

- García, Fernando (s. f.). *El trabajo infantil indígena: algunas reflexiones*. Recuperado de <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/193/1/BFLACSO-AMP4-O4-Garcia.pdf>
- Giménez, Gilberto (2005). La concepción simbólica de la cultura. En *Teoría y análisis de la cultura*. México, D. F.: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, pp. 67-87.
- Hernández Francesc, Herzog, Benno y Revelo Martins, Maurício (2017). «La educación y la teoría del reconocimiento: Entrevista a Axel Honneth», *Educação & Realidade*, vol. 42, no. 1, pp. 395-406. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/3172/317251255020/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2022). *Estadísticas a propósito del Día Internacional de los Pueblos Indígenas*. (Comunicado de prensa núm. 430/22). Recuperado de <https://www.inegi.org.mx>
- Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2018). *Diario Oficial de la Federación*, del 20 de junio de 2018. Recuperado de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDLPI.pdf>
- Liebel, Manfred, Martínez Muñoz, Marta y Meade, Philip (2023). *Protagonismo infantil popular: Derechos desde abajo y participación política*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo: Bajo Tierra Ediciones.
- Lozano Andrade, Inés (2005). «Los significados de los alumnos hacia la escuela secundaria en México», *Revista Iberoamericana de Educación* vol. 35, no. 9.
- Puiggrós, Adriana (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire Educación para la integración iberoamericana*. Unidad Editorial. Recuperado de https://bibliotecarepositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/15365/1/puiggrós_de_simón_rodríguez_a_paulo_freire.pdf
- Rebelo, Maurício, Hernández Francesc y Herzog, Benno (2017). «La sociología de la educación y la teoría del reconocimiento de Axel Honneth», *Revista de Sociología de la Educación*, vol. 10, no. 1, pp. 80-89. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5998193>
- Revuelta, Beatriz y Hernández-Arencibia, Raynier (2019). «La teoría de Axel Honneth sobre justicia social, reconocimiento y experiencias del sujeto en las sociedades contemporáneas», *Cinta de moebio*,

- no. 66, pp. 333–346. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/101/10162215005/10162215005.pdf>
- Roccas, Sonia y Brewer Marilyn (2002). «Social Identity Complexity», *Personality and Social Psychology Review*, vol. 6, no. 2. Recuperado de https://journals.sagepub.com/doi/10.1207/S15327957PSPRO602_01
- Rodríguez García, José Antonio (2011). «La integración intercultural en España: el mestizaje constitucional democrático», *Migraciones Internacionales*, vol. 6, no. 2, pp. 193–214. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5420903>
- Rojas Martínez, Axel Alejandro (2005). «¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia. Programa de Educación Bilingüe e Intercultural del Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC, 2004», *Revista Colombiana de Educación*, no. 48, pp. 199–203. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635242011>
- Sauerwald, Gregor y Salas Astráin, Ricardo (eds.) (2017). *La cuestión del reconocimiento en América Latina: Perspectivas y problemas de la teoría político-social de Axel Honneth*. Zúrich: LIT Verlag.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Los fines de la educación en el siglo XXI*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114503/Los_Fines_de_la_Educacio_n_en_el_Siglo_XXI.PDF
- Solís, Patricio, Güémez, Bruno y Lorenzo, Virginia (2019). *Por mi raza hablara la desigualdad. El impacto de las características étnico-raciales en la desigualdad de oportunidades en México*. Recuperado de <https://oxfam-mexico.org/por-mi-raza-hablara-la-desigualdad-resumen-ejecutivo/>
- Tipa, Juris (2020). «Las prácticas corporales y el racismo colorista en el contexto mediático en México», *INTER DISCIPLINA*, vol. 8, no. 22, pp. 113–135. Recuperado de <https://doi.org/10.22201/cei-ich.24485705e.2020.22.76421>
- Tubino, Fidel (s. f.). *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. Recuperado de https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf
- (2005). «La interculturalidad crítica como proyecto ético-político». En *Encuentro continental de educadores agustinos*. Lima, del 24 al 28 de

- enero. Recuperado de <https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>
- Walsh, Catherine (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña, Jorge, Tapia, Luis y Walsh, Catherine (eds.) *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, pp. 75-96. Recuperado de <https://archive.org/details/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/page/76/mode/2up>
- Wences, María Isabel (2021). «Interculturalidad crítica y decolonialidad epistémica. Propuestas desde el pensamiento latinoamericano para un diálogo simétrico», *Methaodos. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 9, no. 1, pp. 152-165. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.17502/mrcs.v9i1.448>
- Zúñiga, Luis y Valencia López, Harold (2018). «La teoría del reconocimiento de Axel Honneth como teoría crítica de la sociedad capitalista contemporánea», *Reflexión Política*, vol. 20, no. 39, pp. 263-280. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/110/11058501016/html/>

DE LAS AUTORAS

LUZ VERÓNICA GALLEGOS CANTÚ

Pedagoga. Doctora en Filosofía con orientación en Trabajo Social y Políticas Públicas de Bienestar Social. Profesora de la Universidad Autónoma de Nuevo León, con intereses de investigación en educación social, interculturalidad y género. Ha publicado trabajos como *Creación de ambientes para educar con perspectiva de género. Una experiencia con infancias*, y *De historia oral, justicia social y estudios de género. Entrevista con la historiadora María Zebadúa Serra*.

VERONIKA SIEGLIN

Doctora en Sociología por la Universidad de Marburgo, Alemania. Profesora de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Forma parte del Sistema Nacional de Investigadores y de la Academia Mexicana de Ciencias. Sus áreas de investigación: sociología del trabajo, psicosociología y sociología del cuerpo. En 2021 dirigió un proyecto multidisciplinario e interinstitucional apoyado por CONACYT sobre salud psicofísica infantil y sus determinantes sociales.

**INTERCULTURALIDAD
Y RESISTENCIA POLÍTICA EN LA ESCUELA**

**INSTITUTO ESTATAL ELECTORAL
Y DE PARTICIPACIÓN CIUDADANA DE NUEVO LEÓN**

Este libro se imprimió y encuadernó
en papel bond ahuesado de 90 gramos para sus interiores
y couché brillante de 300 gramos para la portada,
en los talleres de El Regidor S. A. de C. V.,
durante el mes de septiembre de 2025.
La tirada constó de 700 ejemplares.

En su formación se utilizó la fuente FreightText Pro
y Upgrade en 12 puntos para el cuerpo del texto.

CUIDADO DE LA EDICIÓN

Cuauhtémoc Iglesias Ontiveros
Director de Capacitación Electoral

Mateo de Jesús Flores Flores
Jefe del Departamento Editorial

Alan Márquez Rodríguez
Analista Editorial

César Eduardo Alejandro Uribe
Corrector

Elena Herrera Martínez
Vanessa Esquivel Cáceres
Diseñadoras Editoriales

Descarga
este libro aquí:



5 de Mayo 975 Ote.,
Centro, Monterrey, N. L., México
81 1233 1515
www.ieepcnl.mx

     ieepcnl.mx

La zona metropolitana de Monterrey es un lugar de encuentros y desencuentros de culturas. A pesar de sufrir racismo, explotación y exterminio desde los orígenes de la colonización de estas tierras, los pueblos indígenas que las han habitado no solo han luchado por su subsistencia, sino por ser visibilizados y reconocidos como sujetos de derechos. Sus miembros más jóvenes no son la excepción: padecen discriminación por parte de sus pares en el ámbito escolar y, en ocasiones, falta de atención por parte de docentes y autoridades. *Interculturalidad y resistencia política en la escuela* presenta cómo las infancias indígenas afrontan la problemática y defienden tanto su identidad étnica como cultural.

ISBN 978-607-9000-19-6



9 786079 000196

5 de Mayo 975 Ote.,
Centro, Monterrey N. L., México
81 1233 1515
www.ieepcnl.mx