



Boletín de Antropología

ISSN: 0120-2510

ISSN: 2390-027X

Universidad de Antioquia

Guajardo Rodríguez, Casandra
Educación intercultural en escuelas multiculturales urbanas:
estudio etnográfico en un centro escolar de la Ciudad de México¹
Boletín de Antropología, vol. 35, núm. 59, 2020, -Junio, pp. 82-107
Universidad de Antioquia

DOI: 10.17533/udea.boan.v35n59a06

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55766196006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH  redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Educación intercultural en escuelas multiculturales urbanas: estudio etnográfico en un centro escolar de la Ciudad de México¹

Casandra Guajardo Rodríguez

Asistente del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación

Maestra en Investigación y Desarrollo de la Educación, Universidad Iberoamericana (Ciudad de México, México)

Dirección electrónica: casandra.guajardo@gmail.com

Guajardo Rodríguez, Casandra (2020). "Educación intercultural en escuelas multiculturales urbanas: estudio etnográfico en un centro escolar de Ciudad de México". En: *Boletín de Antropología*. Universidad de Antioquia, Medellín, vol. 35, N.º 59, pp. 82-107.

DOI: <http://dx.doi.org/10.17533/udea.boan.v35n59a06>

Texto recibido: 21/05/2019; aprobación final: 22/10/2019

Resumen. En el documento se presentan los resultados de un estudio desarrollado en México sobre educación intercultural en contextos multiculturales urbanos. El objetivo se centró en comprender cómo se vive la diversidad sociocultural de los miembros de la comunidad educativa de una escuela primaria pública caracterizada por su diversidad sociocultural y etno-lingüística. Lo anterior se realizó mediante el análisis de las interacciones y de las estrategias pedagógicas implementadas por docentes y otros profesionales de la educación para el reconocimiento de la diversidad sociocultural en escuelas de la Ciudad de México.

Palabras clave: educación intercultural, multiculturalidad, escuelas urbanas, discriminación, racismo.

1 La investigación se desarrolló en el marco de los estudios de la Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación (MIDE) de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México.

Intercultural Education in Urban Multicultural Schools: An Ethnographic Study of a School in Mexico City

Abstract. The document presents the results of a study developed in Mexico on intercultural education in urban multicultural contexts. The objective was to understand how the sociocultural diversity of the members of the educational community of a public elementary school is characterized by its sociocultural and ethno-linguistic diversity. This was done through the analysis of the interactions and pedagogical strategies implemented by teachers and other education professionals for the recognition of sociocultural diversity in the schools of Mexico City.

Keywords: Intercultural education, multiculturalism, urban schools, discrimination, racism.

Educação intercultural nas escolas multinacionais urbanas: estudo etnográfico em um centro escolar da Cidade do México.

Resumo: No documento se apresentam os resultados de um estudo desenvolvido no México sobre educação intercultural em contextos multiculturais urbanos. O objetivo se centrou em compreender como se vive a diversidade sociocultural dos membros da comunidade educativa de uma escola de ensino básico público caracterizado por sua diversidade sociocultural e etnolinguística. O anterior se realizou através da análise das interações e das estratégias pedagógicas estabelecidas por professores e outros profissionais da educação para o reconhecimento da diversidade sociocultural da Cidade do México.

Palavras-chave: Educação intercultural, multiculturalidade, escolas urbanas, discriminação, racismo.

Éducation interculturelle dans les écoles multiculturelles urbaines : étude ethnographique dans une école de Mexico.

Résumé : Cet article présente les résultats d'une étude réalisée au Mexique sur l'éducation interculturelle dans des contextes multiculturels urbains. L'objectif était de comprendre comment la diversité socioculturelle des membres de la communauté éducative d'une école primaire publique caractérisée par sa diversité socioculturelle et ethnolinguistique est vécue. Cela a été fait par l'analyse des interactions et des stratégies pédagogiques mises en œuvre par les enseignants et autres professionnels de l'éducation pour la reconnaissance de la diversité socioculturelle dans les écoles de Mexico.

Mots-clés : éducation interculturelle, multiculturalisme, écoles urbaines, discrimination, racisme.

Introducción

En México nos encontramos frente a un fenómeno en el que coexisten en un mismo territorio nacional, en una misma entidad, en un municipio, en un barrio y en un mismo espacio escolar, niños y niñas que pertenecen a diversos sectores sociales y a diversas culturas. Frente a esto, el país se encuentra ante una gran paradoja respecto a los múltiples esfuerzos que apuestan a favor de la diversidad y al desarrollo de políticas sociales para su atención, mientras persisten de manera contundente conflictos derivados de la invisibilización (Martínez, 2016), la discriminación y el racismo hacia grupos originarios indígenas y migrantes transnacionales.

La discriminación y el racismo en el país se encuentran en discusión, en la mayoría de casos se niegan, encubren o justifican; los grupos indígenas y migrantes a su llegada a la ciudad son desvalorizados y gran parte de las instituciones educativas se orientan a la eliminación y al desdibujamiento de su identidad cultural y lingüística. Estos procesos de transculturación² son comunes y normalizados en escuelas de la ciudad, ya que basan sus estrategias en un currículum monocultural, enseñan los mismos contenidos y sin realizar las mínimas adecuaciones, aun cuando asistan estudiantes que no dominan el castellano, como son los niños indígenas monolingües y los extranjeros.

Las relaciones de poder y dominio, que dependen en primer lugar de la fuerte desigualdad socioeconómica que caracteriza la sociedad mexicana y que se refuerzan en el ámbito sociocultural, persisten y obstaculizan el paso a enfoques interculturales y bilingües en escenarios educativos. La escuela es un espacio que reproduce las desigualdades y las asimetrías socioeconómicas y culturales entre los alumnos (Bourdieu y Passeron, 1981).

La escuela, como escenario multicultural, es partícipe de la promoción de actitudes de discriminación, de invisibilización y en muchos casos, fomenta procesos de aculturación mediante estrategias asimilacionistas (Czarny, 2002). La escuela promueve modelos socioculturales y prácticas pedagógicas que homogenizan las identidades y proponen la búsqueda de transformación y abandono de la cultura originaria.

La invisibilización como expresión de discriminación y negación de la diversidad, se dirige principalmente a los grupos que, de forma histórica, han experimentado rechazo y desvalorización de sus prácticas socioculturales, como la población indígena, afro-descendiente o los que migran de sus países a causa de conflictos políticos, económicos y sociales.

La investigación aquí presentada se enmarca en el eje temático de la educación intercultural en contextos multiculturales urbanos; se analizan los significados y las experiencias de los diferentes integrantes de la comunidad escolar en torno a la diversidad sociocultural de una escuela primaria urbana a la que asisten niños y niñas procedentes de diferentes regiones indígenas del país y de otros países como China, Venezuela, Argentina, Colombia y Estados Unidos. Se indagó la presencia de conflictos derivados de la discriminación asociada con aspectos socioculturales y se profundizó en las perspectivas y estrategias pedagógicas que implementan docentes, directivos y otros profesionales de la educación para dar una respuesta educativa pertinente desde un enfoque intercultural.

2 La noción de transculturación se define como el proceso de transición entre dos culturas y supone el proceso de integración inter-étnica, en donde ambas culturas se encuentran “activas” en un grupo o comunidad (Ortiz, 1945).

El estudio se desarrolló en Ciudad de México, megalópolis multicultural que cuenta con una población de 8.8 millones de habitantes procedentes de todas las regiones del país y del mundo. Presenta una profunda estratificación y segmentación socioeconómica que contribuye a fragmentar la sociedad en diferentes grupos, clases y estratos. En consecuencia, la ciudad se caracteriza por sus múltiples diversidades, entre las cuales, el origen étnico es, sin lugar a dudas, uno de los aspectos más indiscutibles, pero menos asumido por la población urbana.

Orientaciones conceptuales

Algunas nociones como *discriminación*, *racismo*, *multiculturalidad* e *interculturalidad*, fungieron como las categorías clave para la comprensión del problema de investigación y la interpretación de los hallazgos. En la fase de análisis se añadieron otros conceptos que coadyuvaban a dar un mayor sentido a los significados de la comunidad escolar.

El estudio se caracterizó por ser de tipo inductivo, lo cual implicó un proceso dinámico entre el trabajo de campo, la definición de categorías y la selección de referentes conceptuales; los aquí descritos orientaron los primeros hallazgos de la investigación.

Discriminación y racismo

La discriminación se expresa al transformar la diferencia en desigualdad, en asimetría de poder o dominio y al propiciar la negación de oportunidades en cualquier ámbito o sector de la sociedad. Se ejerce mediante la desigualdad de trato y la anulación u omisión de derechos por pertenecer a algún grupo de diversidad social, género, sexo, preferencias sexuales, religión, diversidad étnica o cultural, de capacidades, entre otras, (Restrepo, 2007; Rodríguez, 2012).

En términos normativos, la Ley Federal para prevenir y eliminar la Discriminación (2018) publicada en el Diario Oficial de la Federación, define la discriminación como:

toda distinción, exclusión, restricción o preferencia que, por acción u omisión, con intención o sin ella, no sea objetiva, racional ni proporcional y tenga por objeto o resultado obstaculizar, restringir, impedir, menoscabar o anular el reconocimiento, goce, o ejercicio de los derechos humanos y libertades, cuando se base en uno o más de los siguientes motivos: el origen étnico o nacional, el color de piel, la cultura, el sexo, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, económica, de salud o jurídica, la religión, la apariencia física, las características genéticas, la situación migratoria, el embarazo, la lengua, las opiniones, las preferencias sexuales, la identidad o filiación política, el estado civil, la situación familiar, las responsabilidades familiares, el idioma, los antecedentes penales o cualquier otro motivo. (CONAPRED, 2018: 19)

Por otra parte, el racismo forma parte de los distintos tipos de discriminación y se asocia a los rasgos de un sujeto; este se origina a raíz de las adscripciones raciales delimitadas por la pertenencia a un grupo específico (Restrepo, 2007). Este tipo de discriminación generalmente se presenta articulada a otros, por ejemplo, por estrato socioeconómico y lengua.

En ocasiones, el racismo se expresa deliberadamente y de forma explícita, es visible y se reconoce abiertamente por quienes lo ejercen y por quienes lo reciben –*racismo manifiesto*–. Esta forma de ejercer racismo se dirige consientemente hacia un sujeto o grupo y, además de encontrarse en el discurso, se localiza en comportamientos fácilmente identificados.

El *racismo latente*, en cambio, opera solo en los discursos, pero es difícilmente identificado tanto por el sujeto que lo impulsa, como por el que lo recibe; se mantiene oculto, pero se ha naturalizado al grado de maniobrar desde el inconsciente, logrando procesos de diferenciación y exclusión históricas. “Este tipo de racismo es mucho más efectivo pues en su operación silenciosa garantiza efectos en el mantenimiento de asimetrías estructurales entre poblaciones e individuos sin generar las resistencias que se pueden producir cuando es explícita” (Restrepo, 2007: 7).

El autor señala que el racismo, además de ejercerse de un sujeto a otro, se introyecta y se dirige hacia uno mismo –racismo introyectado o *endorracismo*–, en múltiples casos se expresa mediante la interiorización de la infravaloración y negación de lo propio.

Desde la perspectiva de Schmelkes (2009), el racismo es la asociación entre pobreza económica y pobreza cultural e intelectual; es decir, a los sujetos a los que se ha marginado de forma histórica, como es el caso de los grupos indígenas, se les considera incapaces de participar activamente en la sociedad y son considerados culturalmente inferiores por los grupos dominantes mestizos, por lo que se impiden los beneficios económicos, educativos, laborales.

Los conceptos de discriminación y racismo definen un panorama de cómo se establecen prácticas de exclusión y segregación asociadas a la diversidad sociocultural; por ello, resulta pertinente explorar el concepto de multiculturalidad como una de las cualidades inherentes a nuestro país y que, además se intensificó en los últimos años a partir de los movimientos migratorios internos y entre naciones.

Multiculturalidad

La multiculturalidad es una noción descriptiva de una sociedad y se refiere a la coexistencia de personas o grupos culturalmente diferentes en espacios o territorios determinados (Schmelkes, 2004); el concepto en sí mismo no hace referencia ni sugerencia al tipo de relación entre estos.

En el caso de México, se reconoció como un país multicultural y plurilingüe a nivel constitucional en 1992; sin embargo, este hecho no transformó las relaciones

entre los miembros de la cultura dominante mestiza y de las culturas originarias; hasta la fecha, las relaciones entre los grupos socioculturales en nuestro país, se gestan desde el prejuicio, la discriminación y el racismo (Schmelkes, 2009).

En este sentido, en los contextos de multiculturalidad se establecen relaciones asimétricas en aspectos económico, social, político, educativo y valorativo, basadas en el poder y discriminación de unas culturas a otras.

Entre ellas, la asimetría valorativa representa el mayor obstáculo para instaurar en la sociedad una visión que trascienda de la multiculturalidad a la interculturalidad; este tipo de asimetría se refiere a la existencia de sectores sociales que consideran su cultura como superior frente a otras, generalmente provenientes de un sector que posee un mayor poder económico o político; este factor origina el racismo y la discriminación histórica que ha prevalecido hacia los grupos indígenas y migrantes en nuestro país.

En un entorno multicultural, se reconoce al otro como diferente, pero se le aparta, se le segrega, se le desdibuja, se le oculta o se le asimila para que forme parte de la cultura hegemónica.

Perspectivas de la interculturalidad

Los modelos educativos para el reconocimiento de la diversidad sociocultural se han transformado para adaptarse a las necesidades de contextos y momentos históricos determinados. En América Latina y en particular en México, se transitó del modelo asimilacionista al bilingüe bicultural y compensatorio, y posteriormente se aterrizó en la educación intercultural y bilingüe, que continúa vigente, aunque con algunas tensiones y desencuentros con el modelo de educación inclusiva.

El *asimilacionismo* fue uno de los modelos creados en contextos de migración como Estados Unidos, Europa y principalmente España. Este fue adaptado por los sistemas educativos como un modelo que pretendía desdibujar las diferencias culturales y trasladarlas al terreno de lo privado, buscaba acercar a los individuos al modelo hegemónico y eliminar la diferencia con apoyos para lograr su adaptación al lugar de acogida (Dietz, Mateos, Jiménez, y Mendoza, 2009). La educación asimiladora perseguía el ideal único y homogéneo de nación, lo cual implicaba la eliminación de la diversidad lingüística y de las culturas autóctonas en México (Lebrato, 2016). Desde esta perspectiva, la multiculturalidad era vista desde una mirada de retraso y subdesarrollo.

El *modelo bilingüe bicultural* de los años 80 pretendía, desde una postura paternalista, apostar por la conservación de la cultura de origen e, incluso, otorgar la oportunidad de la enseñanza formal en la lengua originaria, pero acercando, a su vez, al individuo al modelo nacional hegemónico como gesto de desarrollo, de manera que el sujeto pudiera estar en un ir y venir entre la cultura dominante y la cultura de origen. Este modelo se adoptó en sociedades con grupos indígenas, como

es el caso de México, y se otorgó un valor a las culturas originarias, pero continuó la visión de la cultura dominante hegemónica como ideal.

El *modelo compensatorio* buscaba otorgar a las minorías un apoyo de tipo asistencial que promoviera una regularización para abatir el rezago educativo de las poblaciones consideradas vulnerables. Dicha perspectiva, que en el fondo refleja una postura racista al asumir que la pertenencia a una cultura originaria es sinónimo de desventaja, ha sido profundamente criticada al pretender brindar un servicio especializado a los sujetos pertenecientes a una cultura indígena.

Estos modelos que han sido adoptados y adaptados al contexto de América Latina, no son cosa del pasado, permanecen vigentes en los sistemas educativos de nuestro país y, particularmente, en los contextos urbanos. No obstante, a partir de las demandas de la población y de la ruptura de dichos modelos, se incorpora la educación intercultural y bilingüe a nivel institucional, con el fin de eliminar las asimetrías y las relaciones de poder entre una cultura y otra.

La diferencia esencial entre la multiculturalidad e interculturalidad radica en la puesta en marcha de acciones y propuestas concretas; si bien es un avance que a nivel constitucional México se reconozca como un país pluricultural y plurilingüe, no es suficiente con atribuir una categoría descriptiva que no subsana los conflictos y las relaciones asimétricas entre la diversidad cultural nacional (Schmelkes, 2004).

Desde su aparición en Francia en 1975, el concepto de interculturalidad se insertó en el campo de las acciones sociales y educativas (Abdallah, 2001); sin embargo, no tuvo que pasar mucho tiempo para ampliar el abanico disciplinario y, con ello, sus enfoques y significados.

Desde la mirada de Abdallah (2001), Dietz y Mateos (2011), López (2009), Gasché (2004), Walsh (2009), Sartorello (2009) y Jiménez (2009), el concepto de interculturalidad tiene un carácter polisémico. Si bien el término nació en occidente a raíz de una necesidad específica de migración, se establecieron particularidades en el traslado y adaptación a los contextos anglosajón y latinoamericano. De acuerdo a los actores, las instituciones y a los sectores se conciben distintas perspectivas y enfoques del modelo.

Los enfoques más representativos en México son la interculturalidad crítica (Walsh, 2009) (Sartorello, 2009) (López, 2009) (Gasché, 2008) y la interculturalidad para todos o para el mundo (Schmelkes, 2004) (Tubino, 2005) (Betancourt, 2004) (Aguado, 2003) (Olivé, 2011).

La *interculturalidad crítica* se encuentra estrechamente ligada a la problemática de desigualdad derivada de la invisibilización y el desconocimiento de grupos originarios en México y América Latina. Esta perspectiva cuestiona las relaciones de asimetría entre indígenas y no indígenas fomentadas principalmente por las omisiones de la política gubernamental, y se instauró mediante movimientos de los pueblos originarios que removieron las sociedades latinoamericanas.

La interculturalidad desde este enfoque parte de una demanda para legitimar la autonomía de los pueblos, de sus elementos organizacionales, culturales y de sus saberes comunitarios, busca romper con la hegemonía y el conocimiento eurocéntrico y es un llamado al reconocimiento de otras formas de conocer y otras cosmovisiones que permitan enriquecer el conocimiento y *el saber del mundo* (Gasché, Bertely y Podestá, 2008).

En otro sentido, desde principios del siglo XXI en México, se ha impulsado el desarrollo e implementación de una *interculturalidad para todos*, lo cual representa otra perspectiva dirigida tanto a los grupos indígenas nacionales, como a los grupos no indígenas. Para efectos del estudio, se consideró esta perspectiva debido a que se enfoca en las relaciones socioculturales y permite identificar y analizar las interacciones en los contextos urbanos y de migración –grupos indígenas, no indígenas, migrantes–.

El argumento señalado por autores como Olivé (2001), Aguado (2003), Betancourt (2004), Schmelkes (2004) y Tubino (2005), es que no deben perderse de vista los grupos que históricamente discriminan y potencian relaciones asimétricas y de profunda desigualdad, por lo que la interculturalidad debe ser un concepto abarcativo y que se dirija a la población en general.

Bajo este enfoque, la interculturalidad para todos implica el establecimiento de relaciones horizontales y armónicas entre las personas de diferentes adscripciones socioculturales, relaciones basadas en el respeto y desde posiciones de igualdad. Busca eliminar las desigualdades estructurales y asumir que la diversidad enriquece a la sociedad y es necesaria para enaltecer a la humanidad y no para problematizarla. Desde esta mirada, se busca que la multiculturalidad trascienda y se transforme en una cultura democrática (Schmelkes, 2003) en donde todos tengan un lugar y sean reconocidos de la misma manera. En este enfoque, se busca que no solo se visibilice a la población indígena para empoderarla, sino que, además, movilice a la sociedad en general para construir valores de respeto y aprecio entre todos.

En esta perspectiva se sugiere que la interculturalidad permee de forma transversal a todas las instituciones, a todos los sectores, a todos los niveles educativos y se introyecte en todos los sistemas de conocimiento, ya que solo de esta forma podría haber una verdadera transformación social (Tubino, 2008).

Desde este foco, el sujeto es visto como un ser independiente, libre y responsable, inscrito en una comunidad de semejantes pero con libertad de movimiento y agencia, por lo cual los grupos no son producto ni son definidos por su cultura, sino que son protagonistas del dinamismo y la existencia de la misma; el sujeto la construye, la moldea y la transforma, y, como consecuencia, descarta la idea de una cultura purista y abre paso a la dialéctica identidad/alteridad en términos epistemológicos, culturales e identitarios.

Aproximaciones metodológicas

Para profundizar y dar significado a las concepciones en torno a la diversidad sociocultural de la comunidad escolar, se llevó a cabo un estudio etnográfico en una escuela primaria ubicada en el centro de Ciudad de México. La escuela se caracterizó por la presencia de niñas y niños procedentes de diferentes zonas rurales e indígenas de México y de otros países como China, Venezuela, Colombia, Estados Unidos y Argentina.

Se hicieron visitas semanales por un período de siete meses en las que se realizó observación participante en distintos momentos y espacios de la institución –aula, festividades, momentos de recreación y descanso, entradas y salidas de la escuela, reuniones con familias, sesiones de planeación docente con los y las profesoras– y talleres dirigidos a estas últimas a cargo de profesionales de Educación Especial. Cada observación fue documentada en un diario de campo con descripciones densas (Geertz, 2006), y además se realizaron 25 entrevistas con la comunidad escolar –estudiantes, docentes y familias–, se consultaron documentos normativos y de planeación de docentes de educación especial, y, finalmente, se realizaron intervenciones educativas con enfoque intercultural en cinco sesiones de trabajo con estudiantes de primero y cuarto de primaria, con el propósito de propiciar intercambios y de develar las concepciones en torno a la diversidad sociocultural al interior de la comunidad.

Para la aproximación a las preguntas de investigación, el estudio se centró en las siguientes unidades de observación:

Interacciones en la comunidad educativa: esta dimensión implicó una aproximación a las dinámicas cotidianas para identificar elementos de participación e interacción en equipos de trabajo, en actividades en el contexto escolar y en las festividades organizadas por la escuela. En este sentido, se reconocieron los procesos y herramientas que, tanto familias como niños provenientes de otros países y entidades, ponen en juego a su llegada a Ciudad de México para integrarse a la cotidianidad.

- *Estrategias para el reconocimiento de la diversidad sociocultural:* se exploraron las políticas vigentes que permean los discursos y los materiales que tiene la escuela para el diseño de estrategias didácticas, y se identificaron las perspectivas que subyacen al diseño de estrategias de intervención para dicho fin mediante entrevistas y observaciones.
- El tiempo al interior de la institución propició una profunda cercanía con los sujetos y facilitó la construcción del conocimiento resultante de la investigación. La etnografía, como un análisis descriptivo de escenarios o grupos culturales, permitió recrear y documentar las creencias, prácticas, objetos del entorno, concepciones, formas de conocimiento y comportamientos de los grupos con relación a su origen y a sus culturas (Goetz y LeCompte, 1988).

Hallazgos de investigación

En el presente apartado se añadió el análisis del contexto a partir del escenario circundante de las historias de familias de la comunidad educativa y las relaciones que estas conservan con su lugar de origen, así como las relaciones con su actual entorno.

Contexto de la escuela primaria Benito Juárez

La escuela Primaria Benito Juárez³ se constituye por una población de familias provenientes de los estados de Oaxaca, Estado de México, Puebla, Guerrero y Chiapas, así como familias migrantes originarias de China, Venezuela, Colombia, Argentina y Estados Unidos. La escuela se ubica en la colonia Centro de Ciudad de México de la alcaldía Cuauhtémoc.



Figura 1. Ubicación de la alcaldía Cuauhtémoc al interior de Ciudad de México

Fuente: <https://www.gifex.com/America-del-Norte/MapaMexico/Ciudad-de-Mexico-DF/Cuauhtemoc/index.html>

En esta zona de la ciudad se observa una gran cantidad de gente en movimiento, hay un tránsito numeroso de personas y de automóviles en todas sus calles. El centro se caracteriza por los amplios movimientos de comercio; al caminar por las calles, se encuentra un gran número de locales improvisados para venta de dulces y

3 El nombre de la escuela ha sido modificado para mantener el anonimato de los informantes.

botanas, puestos informales de venta de periódicos, artesanías, aguas, refrescos, y quienes no cuentan con un espacio para la venta, llevan carretas de cacahuates, semillas de calabaza o un pequeño paquete de dulces y cigarros sueltos en las manos. Se percibe un ambiente de pobreza económica importante que se refleja en jóvenes y adultos en situación de calle, algunos de ellos piden diariamente a los negocios matutinos una pieza de pan o algo de beber.

La colonia también es caracterizada por la violencia, la delincuencia y el tránsito de drogas, situación que forma parte de la vida de los estudiantes, sus familias, los docentes y las autoridades. En algunos entornos familiares, el consumo de sustancias es parte de la cotidianidad.

La alcaldía Cuauhtémoc, y en particular la zona centro, es conocida por sus grandes movimientos migratorios internos y externos, provenientes principalmente de regiones asiáticas como China y del centro y sur de América.

De acuerdo a los testimonios de los docentes y las familias, el grupo de madres y padres de la escuela se encuentra en un nivel socioeconómico bajo; algunas familias mexicanas originarias de pueblos indígenas se dedican al comercio informal con la venta de artesanías u otros productos, también hay familias mexicanas y de otras nacionalidades que son empleadas en tiendas, restaurantes, puestos ambulantes o en oficinas cercanas. Gran parte de los padres y madres cantoneses trabajan para negocios ubicados en el mercado de Tepito o restaurantes de comida aleñaos.

El nivel de escolaridad de los padres y madres es heterogéneo; mientras que los grupos no indígenas alcanzan niveles de preparatoria y nivel universitario, las madres y padres indígenas y cantoneses en ocasiones no concluyen la primaria o la secundaria.

En cuanto a las viviendas de los estudiantes, gran parte de la comunidad habita en la cercanía de la escuela; en el caso de la población china, viven en edificios, mientras que las familias indígenas viven en unidades o asentamientos en calles cercanas a la zona.

La mayoría de alumnos y alumnas cuentan con reducidos momentos de descanso; desde que inicia el día, se encuentran en la escuela y, posterior a la jornada, algunos de ellos se trasladan a los comercios o espacios de trabajo de sus padres para ayudarles en sus empleos.

De forma particular, en la escuela primaria Benito Juárez se identificaron 37 alumnos y alumnas pertenecientes a distintos grupos étnicos: 20 de ellos hijos de padres hablantes de alguna lengua indígena, 17 de origen chino y migrantes nacidos en otros países de América Latina y Estados Unidos (con padres mexicanos); sin embargo, estos últimos no se encuentran contabilizados en la estadística de la escuela porque se considera una población que no requiere atención.

Al interior de la escuela, la presencia de niños y familias migrantes internacionales es más evidente por las diferencias físicas, el idioma o el acento extranjero, mientras que los grupos originarios son invisibilizados por un fenómeno de oculta-

miento, de rechazo por la propia cultura y por la similitud del aspecto físico y del idioma español, que en muchos casos es su segunda lengua.

La comunidad escolar se compone de una compleja diversidad de diversidades, no solo por la presencia de familias, niños y niñas adscritos a grupos indígenas y migrantes, sino porque en su interior existen grandes diferencias en cuanto a las experiencias en la ciudad y en la manera de vivir los elementos culturales propios y ajenos.

En la Figura 2 se muestra la caracterización de los distintos grupos presentes en la comunidad escolar. La agrupación se estableció a través del lugar de origen, la relación con sus raíces, su cultura e identidad; las lenguas maternas y segundas lenguas, el autorreconocimiento y las preferencias en cuanto a su estilo de vida. Los grupos se construyeron mediante los testimonios de las familias, los docentes y las observaciones en clase que, además, coadyuvaron a la interpretación de las concepciones en torno a la diversidad.

Figura 2. Caracterización de niños y niñas al interior de la escuela

GRUPO	ORIGEN	ASCENDENCIA	LENGUAS	VÍNCULOS LUGAR DE ORIGEN	AUTORRECONOCIMIENTO	ESTILOS DE VIDA
1	Oaxaca, Guerrero, Ciudad de México	Triquis, zapotecos	Población triqui conserva su lengua, el resto español.	Frecuentan el pueblo y a sus familias.	Reconocen su origen y lengua. Hay un aprecio de lo propio.	Prefieren el estilo de vida de sus pueblos frente al de la ciudad.
2	Ciudad de México	Nahua, tzeltal, totonaco, hñahñu	No conservan su lengua, solo hablan español.	No frecuentan el pueblo.	Rechazo y ocultamiento de su origen. Racismo introyectado.	Prefieren el estilo de vida de la ciudad.
3	Cantón, China	Cantón, China	Cantonés y mandarín.	Residen recientemente en México.	Reconocen su identidad, pero no comparten rasgos culturales.	Conservan elementos culturales de Cantón.
4	México	Cantón, China	Cantonés, mandarín y español.	Algunos visitan y otros no conocen su pueblo.	Reconocen y valoran su origen y comparten rasgos culturales.	Híbrida. Prefieren el estilo de vida de México.
5	Ciudad de México	México, Ciudad de México	Español y adicionales como inglés. Una niña habla mandarín.	Algunos niños o niñas son piezas claves de apoyo. Gran apertura a la diversidad.		
6 ⁴	Venezuela, Colombia, Argentina y Estados Unidos	Venezuela, Colombia, Argentina y México.	Español e inglés.	Residen en México recientemente.	No se pudo profundizar debido a que no autorizaron entrevistas a profundidad por motivos migratorios.	

Fuente: elaboración propia.

4 En este grupo no se profundiza debido a que no autorizaron su participación en el estudio por no contar con documentos que legalicen su estancia en el país.

En el primer grupo se encuentran niños y niñas nacidas en alguna región del país o en Ciudad de México, pero sus familias son originarias de alguna comunidad indígena. La familia nuclear reside en la ciudad, pero conservan una relación dinámica con su cultura de origen, por lo que generalmente son niños y niñas bilingües.⁵ Este grupo tiene una preferencia marcada por el estilo de vida de su comunidad en contraste con el ritmo y estilo de la ciudad, y, aunque solo los niños y niñas triquis dominan la lengua indígena, los demás se comprometen a aprenderla al interior de su familia. Este grupo es caracterizado principalmente por las familias triquis y zapotecas.

El segundo grupo se compone de niños y niñas nacidas en la ciudad, con padres o abuelos pertenecientes a algún grupo indígena, pero a diferencia de los primeros, sus familias se han distanciado de las costumbres y tradiciones indígenas. En consecuencia, ellos no conservan rasgos que los adscriba a algún grupo originario e, incluso, suele haber una negación de lo propio. Los niños y las niñas de este grupo prefieren la ciudad frente al estilo de vida del pueblo y cuando visitan a sus familias, se les considera ajenos a la comunidad. En este grupo es común encontrar familias de origen nahua, tzeltal, totonaco y hñahñu.

En el tercer grupo se ubican estudiantes nacidos en Cantón (China), que recientemente residen en México. Este grupo conserva su idioma y se encuentra en proceso de aprendizaje del español como segunda lengua. A estos estudiantes los recibe la escuela sin contar con estrategias de apoyo adaptables a sus necesidades y, generalmente, son ellos quienes las construyen con el paso del tiempo.

En el cuarto grupo se encuentran estudiantes nacidos en México, hijos e hijas de familias cantonesas. Algunos de ellos viajan a China para aprender el idioma y otros tantos aprenden su lengua materna en casa; son estudiantes bilingües y con una notable hibridación cultural. A estos niños y niñas se les percibe confiados y desenvueltos en la escuela, dialogan con los demás, resuelven las tareas sin dificultad y aquellos que conocen China, por experiencia propia o por testimonios de sus padres, comparten abiertamente las diferencias entre uno y otro lugar.

El quinto grupo está conformado por niños y niñas nacidas en Ciudad de México, aparentemente no tienen ninguna relación familiar con lo indígena ni con algún país extranjero, en ocasiones se utiliza el concepto de mestizo para referir a este grupo. Estos niños y niñas tienen relaciones con el resto de compañeros y, por lo general, se muestran empáticos y con actitudes de protección hacia los que requieren algún apoyo de traducción para comprender las consignas en las clases.

El sexto grupo lo componen los niños y las niñas provenientes de países del centro y sur de América, y aunque no se profundizó en torno a sus concepciones

5 Los grupos indígenas, aunque conocen la lengua de sus padres, lo hacen de manera incipiente, el español ha formado parte de su comunicación cotidiana y espontánea y, por lo tanto, su lengua materna queda subordinada ante la lengua dominante (López y Jung, 2003).

frente a la diversidad, se identificó que es un grupo que no recibe ningún tipo de estrategia pedagógica para su reconocimiento por el hecho de ser considerados culturalmente similares a los mexicanos.

Cada uno de estos grupos concibe la multiculturalidad de forma distinta e interactúa de acuerdo con su historia y experiencia a su llegada a Ciudad de México. Cabe mencionar que la frontera entre los grupos no es rígida; por el contrario, es flexible y traza puentes entre unos y otros.

Interacciones en la comunidad escolar

Como se mencionó con anterioridad, las interacciones entre los miembros de la comunidad escolar varían de acuerdo a los grupos y a las particularidades de sus miembros. Para comprender la forma en cómo se gestan las relaciones, fue necesario el diálogo cercano con las familias, los estudiantes y las y los docentes, así como la observación permanente en la vida cotidiana escolar.

En torno a ello, se identificó que las relaciones entre la comunidad de niños y niñas en una primera mirada son simétricas; sin embargo, existen algunos matices en la participación y en los roles de liderazgo que, en gran medida, son ocupados por los niños mestizos, hijos de cantoneses nacidos en la ciudad y niños o niñas que se han alejado de su origen indígena. Las dificultades para la comunicación por motivos de idioma pueden representar un obstáculo para tener presencia al interior y fuera del aula, y sobre todo en actividades escolares (Figura 3, esquina superior derecha), mientras que la apertura de los niños y niñas de algunos grupos empoderados juega un papel determinante en la forma en cómo se relacionan con los otros, así como su presencia en la comunidad de estudiantes.

En momentos de juego espontáneo, ya sea en el patio o en clase de deportes, se observa una dinámica distinta en la que todos y todas tienen oportunidades de volverse protagonistas, por lo que en ocasiones se recupera la simetría entre los niños y niñas (Figura 3, esquina superior izquierda). En estos momentos de esparcimiento se percibe un ambiente escolar cálido, se logra entrever una relación cercana entre los miembros de la comunidad, ya que es un espacio en el que se comparte el almuerzo, juegos, risas y charlas.

En este momento de juego libre, se observan grupos de amigos que se unen entre sí, corren, se separan y se unen en nuevos grupos. En ocasiones se reúnen los niños cantoneses para almorzar o jugar juntos, también hay niños que se quedan solos caminando sin un rumbo fijo o comiendo en un rincón observando a los demás y, aunque existen estos casos de segregación, no se encontró una asociación directa con la diversidad sociocultural, sino en mayor medida con la diversidad funcional.

Entre el estudiantado se desarrollan actitudes de cuidado y protección, sobre todo hacia aquellos que son considerados vulnerables por motivos de alguna discapacidad motriz o por los obstáculos que les representa el idioma. Las niñas y niños

que muestran una mayor adaptación al entorno escolar, que son principalmente los grupos mestizos, brindan apoyo a los niños y niñas cantonesas a su recién llegada a la escuela. Por el contrario, a los grupos indígenas que muestran un rezago en la adquisición de la lectura y la escritura, no se les apoya porque hay un desconocimiento del motivo por el cual no aprendan al mismo ritmo que el resto de compañeros, a estos niños y niñas bilingües nacionales, se asigna un apoyo especializado por parte de algún docente (Figura 3, espacio superior central).

En el hallazgo antes descrito, la invisibilización juega un papel muy importante, pues los niños y niñas identifican la diversidad a través de los rasgos más visibles como son el idioma y el aspecto físico; por ende, desconocen el motivo por el cual un niño mexicano enfrenta dificultades de la misma naturaleza que los niños y las niñas chinas.

De manera general, entre la comunidad de niños y niñas, no se perciben conflictos y tensiones explícitos, aunque en ocasiones existen actos diferenciados entre unos y otros, lo cual podrían denotar interacciones basadas en discriminación (Restrepo, 2007).

En el caso de las familias no se observa un vínculo cercano de apoyo o solidaridad. Si bien existen casos de familias mestizas que forman parte de las asociaciones que representan a la comunidad y que mantienen constante diálogo con el resto, las madres y padres se reúnen de acuerdo a la pertenencia cultural de manera general; es decir, triquis con triquis, cantoneses con cantoneses, mestizos con mestizos, etc. En esta dinámica resulta evidente que los grupos familiares que no reconocen su origen frente a los demás o que ocultan su propia identidad, suelen mantener mayor distancia de los otros (Figura 3, esquina inferior izquierda) de forma segregada. De acuerdo a lo anterior, quienes tienen mayor vínculo con el resto, son las familias no indígenas o mestizas.

El vínculo entre familias y docentes depende en gran medida de cómo la escuela los recibe. Nuevamente, las familias mestizas tienen mejor relación con la escuela porque, al parecer, tienen una mayor adaptación. Por su parte, las familias triquis tienen un vínculo que se fortaleció en los últimos años a raíz de su demanda por ser reconocidas en las festividades y en los proyectos escolares. Otros grupos indígenas con poca presencia no tienen relación alguna con la escuela y las familias chinas, aunque son consideradas herméticas por poseer herramientas limitadas de comunicación, tienen cercanía a partir de los eventos sobre la cultura china que han sido organizados por las y los docentes (Figura 3, espacio inferior central).

Las autoridades de la escuela reciben a los padres de familia bajo condiciones de diferenciación y discriminación, mientras que a las familias cantonesas se les permite el acceso a la escuela sin necesidad de un citatorio, a las familias indígenas se les aplica la norma de forma rigurosa: sin citatorio no es posible que ingresen a la escuela.

Dicho vínculo colectivo entre docente y familias se establece principalmente por las reuniones para la firma de calificaciones, en las cuales las madres cantoneñas se comunican con traductores electrónicos o con ayuda de alguno de sus hijos mayores que dominan ambos idiomas. Las madres que son originarias de algún pueblo indígena, prefieren no consultar dudas en público y, en lugar de ello, se aproximan a los y las profesoras al finalizar las sesiones.

Otros espacios de relación son las reuniones de acción afirmativa que organizan las y los docentes de educación especial y en las que se retoman temáticas interculturales. Para dichas actividades solo se convoca a las familias indígenas a pesar de ser un espacio para todos, bajo indicaciones de autoridades educativas (Figura 3, esquina inferior derecha). En estos espacios se devela que el enfoque de interculturalidad que los docentes ponen en marcha, se encuentra asociado al empoderamiento identitario de los grupos originarios y no se abre el espacio a otras familias no indígenas y extranjeras.

En la siguiente figura se ilustran las interacciones entre los miembros de la comunidad escolar descritas en párrafos previos, los números representan los grupos de la Figura 2 y se colocaron de acuerdo a la organización y las interacciones al interior de la comunidad escolar.

Las interacciones establecidas por los miembros de la comunidad muestran de forma implícita las distintas concepciones que se tienen en torno a la diversidad sociocultural; no se percibe discriminación y racismo manifiestos, pero existen algunos actos de diferenciación entre los grupos.

La organización de actividades y la misma estructura de la escuela impide una cohesión entre las familias. Los espacios para compartir se ciñen a la apertura de la puerta por las mañanas, festividades y reuniones informativas. Por su parte, el vínculo que la escuela genera con las familias es intencionalmente limitado debido a que la presencia de madres y padres es considerado problemático, por lo que se imponen limitaciones importantes para su participación activa para la organización de la escuela.

Por ende, las acciones implementadas en la escuela, representan un elemento importante para propiciar el intercambio entre los miembros de la comunidad educativa, siendo un escenario en donde confluyen los mismos y que, por lo mismo, fue de gran relevancia hacer un análisis de las estrategias impulsadas por los profesionales de la educación involucrados.

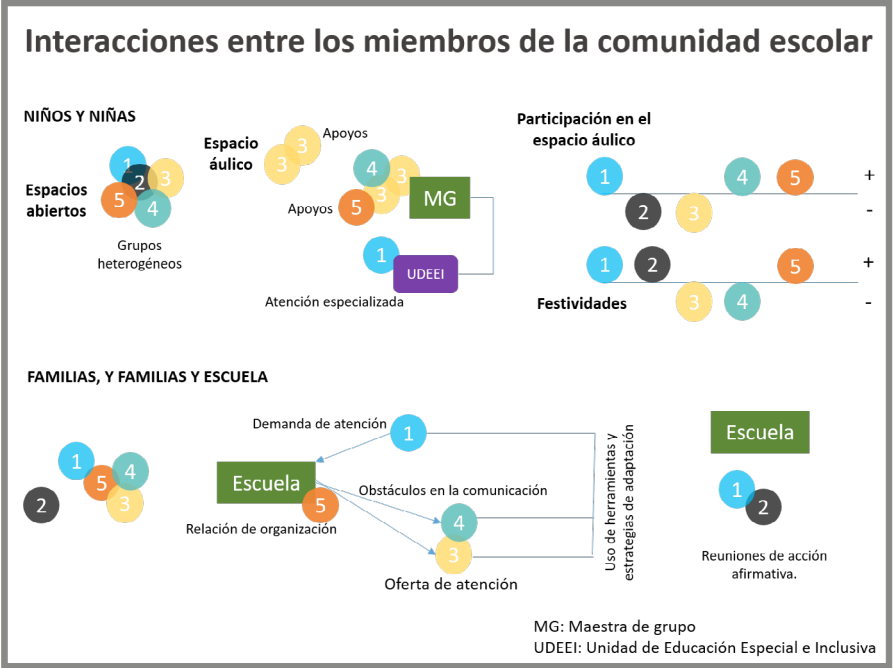


Figura 3. Interacciones entre los miembros de la comunidad escolar

Fuente: elaboración propia.

Estrategias para reconocimiento de la diversidad sociocultural

Para profundizar en las estrategias diseñadas al interior de la escuela Benito Juárez, se emprendió un análisis de las políticas mexicanas vigentes en torno a la diversidad sociocultural por el hecho de formar parte de los discursos subyacentes. Para ello, se consultaron los documentos prescriptivos que dotan de herramientas a los docentes

para brindar una respuesta educativa acorde al modelo de educación inclusiva y el enfoque de educación intercultural y bilingüe.

Las políticas puestas en marcha en el período 2013-2018 se centran en el modelo de educación inclusiva como una solución ante el desafío de la discriminación, exclusión, privación de derechos y desigualdad de oportunidades de los grupos considerados vulnerables o en *situación de indefensión* en nuestra sociedad. Esta propuesta se consolidó con una mirada desde el déficit que atribuye de forma inherente la vulnerabilidad o debilidad a las distintas manifestaciones de la diversidad.

Otro elemento a resaltar es la perspectiva que se otorgó a la interculturalidad al interior de los documentos de trabajo para las escuelas. En primera instancia, en estos se considera que la inclusión cobija a la interculturalidad y, en segundo término en relación a cuestiones culturales, el enfoque se asocia únicamente a las comunidades dispersas, a la modalidad indígena en las escuelas, a las escuelas marginadas y a la educación comunitaria. Todos estos programas se sustentaron bajo una perspectiva compensatoria y paternalista (Dietz y Mateos, 2011).

En esta lógica fue notoria la ausencia de propuestas y políticas orientadas a los contextos urbanos, persistió la perspectiva de Educación Intercultural y Bilingüe asociada a los grupos indígenas de forma reduccionista, como si todos habitaran sus lugares de origen. Lo anterior tuvo importantes repercusiones y dificultades al momento de diseñar propuestas educativas concretas para las escuelas de la ciudad.

Las políticas educativas en ese período hacen referencia de la interculturalidad sin esclarecer la perspectiva, se deja afuera la complejidad y polisemia del concepto. Los esfuerzos señalan a la población indígena como si se tratara de una población homogénea y esencialista, y se omite en gran medida las diferencias al interior de cada uno de estos grupos.

En el discurso de la escuela Benito Juárez se usan los discursos del modelo de educación inclusiva e intercultural; sin embargo, todavía se prioriza el trabajo con la población con discapacidad o con conductas disruptivas. El trabajo con temas de reconocimiento de la diversidad cultural se enfoca únicamente a la organización de eventos, celebraciones folklóricas y de proyectos esporádicos en los que se reduce la cultura a las manifestaciones visibles de los estudiantes (Tubino, 2005).

Las festividades organizadas por la escuela, en gran medida, poseen rasgos de integracionismo; se considera que los alumnos provenientes de otros países deben adaptarse a las costumbres y tradiciones mexicanas, y se concibe un resultado de éxito el que los niños y niñas de China participen en las danzas tradicionales locales.

Sobre las culturas indígenas, los y las profesoras tienen una idea estática, pues en ocasiones se tipifica a los alumnos como parte de una misma comunidad indígena y, por lo tanto, se cree que cualquier imagen y rasgo cultural originario debe ser identificado por los alumnos, cuando en realidad alude a un grupo indígena específico. Al interior de las actividades se recurre a material audiovisual sin un

análisis profundo de la pertenencia sociocultural de los grupos. Cuando ello ocurre, los niños y las niñas son los que aclaran que no todos los nahuas son iguales y que las lenguas cambian de un lugar a otro, igual que la vestimenta y las tradiciones.

Las actividades con enfoque intercultural e inclusivo se consideran una responsabilidad de las y los docentes de educación especial; no obstante, al no contar con suficiente tiempo para abarcar varios temas, se despliegan demasiados contenidos en un período corto de tiempo y no hay continuidad en otros espacios curriculares. En pocas ocasiones se da seguimiento por parte de la docente titular de grupo, pero no logra convertirse en un aprendizaje significativo; en un período corto de tiempo, los estudiantes no logran recordar los temas o las culturas originarias abordadas en clase.

Cabe mencionar que la escuela ha implementado estrategias pedagógicas que logran empoderar a los grupos mediante el reconocimiento de la identidad de los niños y niñas, lo que destaca de dichas estrategias es que no parten del señalamiento y la hipervisibilización, sino que se utilizan herramientas y métodos que promueven el aprecio a otras manifestaciones culturales.

Como parte de los aspectos operativos de la educación intercultural, se señala la participación de la familia en la organización escolar; sin embargo, esto no ocurre dado lo expuesto en el apartado anterior. Bajo esta lógica, la planeación atiende en gran medida las necesidades percibidas por parte de las y los docentes, sin tomar en cuenta el punto de vista o las expectativas de las familias o los alumnos.

Por lo anterior, la escuela opera de forma inversa a las expectativas de las familias: organiza proyectos para fortalecer la cultura cantonesa, siendo que estos grupos prefieren que la escuela enseñe aspectos culturales de México, pues en casa se fortalece la lengua y cultura propias. Por otro lado, para la organización de eventos asociados a las culturas originarias, es necesario que las familias lo soliciten, cuando en realidad estos grupos expresan abiertamente que les gustaría que la escuela fuera responsable en torno al reconocimiento de su cultura y su lengua.

Lo anterior significa que la escuela privilegia el reconocimiento de la cultura extranjera en contraste con las culturas nacionales; en palabras de Restrepo (2007), este acto denota endorracismo y diferenciación. Dicho énfasis repercute en gran medida en el reconocimiento de la diversidad por parte de los estudiantes: los eventos organizados para los niños chinos quedan en su memoria por un período mayor de tiempo y los detalles de los eventos realizados en torno a las culturas nacionales no son recordados.

Por último, cabe resaltar que, entre las acciones y estrategias de reconocimiento por parte de las y los docentes y autoridades, se considera que los elementos culturales de los cantoneses forman parte de su presente, mientras que las culturas indígenas se perciben como parte del pasado y que es necesario rescatar como elementos históricos de las culturas mexicanas.

¿Cómo se vive la diversidad sociocultural en la comunidad educativa?

La diversidad sociocultural es un fenómeno poco visibilizado por la comunidad escolar, el silencio la dota de un significado negativo y como un rasgo que debe ocultarse, y en algunos casos se convierte en causa de vergüenza porque va en contrasentido de pertenecer a la mayoría.

La visión de la diversidad sociocultural varía de un grupo a otro; mientras que los que tienen un mayor empoderamiento identitario son más conscientes de la diversidad, los que niegan lo propio, la invisibilizan de su entorno. A la mayoría de niños y niñas chinas, hayan o no nacido en México, les es complejo mirar la diferencia en los otros y no suelen compartir sus elementos culturales por temor al señalamiento.

Para la comunidad de estudiantes es difícil poder nombrar lo que los hace diferentes; la multiculturalidad es una categoría oculta y, por lo tanto, para los alumnos es complicado poder mirarla, asumirla y apreciarla.

Si bien parte de las familias de origen indígena se han alejado de las manifestaciones materiales y simbólicas de su cultura,⁶ esperan que la escuela secunde el rol de empoderamiento de los estudiantes, es por ello que esta juega un papel determinante para el reconocimiento de la diversidad sociocultural o para su invisibilización.

Bajo esta perspectiva, se observa que la escuela limita en gran medida el reconocimiento de los gestos más profundos de la cultura e identidad de los niños en tanto no hay espacios y oportunidades de intercambio intercultural; en la comunidad se da por hecho que entre todos comparten los mismos elementos culturales e identitarios. Como menciona Czarny (2002), el propósito y el efecto del tránsito por la escuela es la homogenización de la población y promueve fuertes procesos de transculturación. Este proceso de transformación de la identidad de los niños no siempre representa un gesto negativo, ya que forma parte del constante dinamismo de estar en contacto con otros; el matiz se encuentra entre aquellos grupos que muestran un mayor empoderamiento y que integran elementos ajenos a su cultura de forma autónoma y aquellos que han vivido un proceso de imposición mediante

6 Se reconoce que el concepto de cultura tiene múltiples significados; sin embargo, para efectos de la investigación se tomó como referencia a Díaz-Couder (1998), quien la define a partir de varios niveles: *cultura material*: como aquellos elementos tangibles de la cotidianidad; *cultura como saber tradicional*: que refiere a los conocimientos tradicionales que permiten la relación con los recursos naturales; *la cultura como instituciones y organización social*: que consiste en las instituciones que dirigen la vida colectiva; *cultura como visión del mundo*: todo aquello que da sentido a las creencias, saberes y valores; y *la cultura como prácticas comunicativas*: que son los elementos comunicativos que subyacen a la construcción de significados de la cultura.

prácticas de discriminación que los orillan a optar por el olvido de lo propio y la incorporación de lo ajeno (Bonfil, 1991).

En el caso de las familias ocurre algo similar. Por un lado, hay quienes a pesar de su llegada a la ciudad hace algunas décadas, decidieron conservar en gran medida elementos socioculturales y simbólicos de su cultura y, por el otro, hay familias que a su llegada abandonaron los rasgos socioculturales de origen, perdieron el sentido y valor por el estilo de vida de sus comunidades, dejaron la lengua para sustituirla por el español y abandonaron su vestimenta por ropa que ellos mismos denominan “formal”.

En este último grupo se reconoce la presencia de *endorracismo*, ya que se introyecta la desvalorización que han recibido de los grupos dominantes y se manifiesta en el ocultamiento de lo propio (Restrepo, 2007). Cabe aclarar que no se concibe que la pérdida y abandono de la cultura originaria sea producto de una decisión personal, sino que tiene una profunda relación con los múltiples actos de discriminación estructural, manifiesta y latente que han vivido las familias a su llegada a la ciudad.

Una diferencia significativa entre indígenas y cantoneses es que ningún estudiante que pertenece a los grupos indígenas conoce la lengua de su familia, a reserva de algunos de origen triqui. Aprender el idioma indígena no se considera como un aspecto útil para la vida y que deba formar parte de la educación familiar, incluso hay casos en donde alguno de los padres prohíbe la enseñanza de la lengua. Por el contrario, el grupo de niños chinos, nacidos o no en México, utilizan el cantonés como lengua materna, dialogan con sus padres en cantonés y la enseñanza del mandarín se realiza formalmente en casa.

El grupo de niños y niñas chinas atraviesan por un proceso intersubjetivo de auto-afirmación (Gasché, 2004), fortalecen en palabra y en actos su cultura y, en consecuencia, el que se enfrenten a una cultura dominante no debilita la propia.

La negación de lo propio dificulta el reconocimiento de los otros, mientras que el empoderamiento identitario facilita la apertura y el valor de la diversidad y en la selección autónoma de gestos y representaciones culturales más apropiadas para desenvolverse en la cotidianidad.

En el caso de las y los docentes y autoridades educativas, su concepción acerca de la diversidad y la interculturalidad se determina en gran medida por los documentos normativos y prescriptivos emitidos por la Secretaría de Educación Pública; construyen sus significados en reuniones mensuales de planeación que funcionan como espacios de construcción de códigos comunes para el diseño de sus planeaciones y estrategias educativas. De esta forma, así como las políticas educativas enfatizan la diferencia a través de una mirada esencialista de la cultura e invisibilizan la riqueza de la diversidad (Tubino, 2005), la mirada de los y las profesoras y las autoridades de la escuela suele tipificar y homogeneizar las identidades de los estudiantes.

Por otro lado, existe una ambivalencia y un brinco abrupto que va de la invisibilización a la hipervisibilización, lo cual fue resaltado por Ramírez (2017) en su estudio; ambas formas son señaladas como discriminación de acuerdo con Restrepo (2007), ya que representan actos de diferenciación que tienen efectos en el silencio y el ocultamiento de la identidad (Beheran, 2009).

La invisibilización es un fenómeno que provoca que la diversidad se diluya. Los niños y niñas de origen indígena y cantonés se niegan a compartir parte de su identidad familiar. La hipervisibilización señala y presiona a los alumnos a mostrar sus rasgos identitarios y compartir su lengua originaria. Ante esto, el resultado es sentirse evidenciados y señalados frente a todos y, en consecuencia, provoca el ocultamiento.

Posterior a algunos esfuerzos realizados por la escuela y en particular por la figura de educación especial y los programas federales del período 2013-2018, la diversidad sociocultural comenzó a ser visible debido a las ventajas compensatorias que se obtienen a su favor. Si bien Ramírez (2017) reportó que la presencia de grupos indígenas y migrantes se concebía como un obstáculo que provocaba tensiones entre el colectivo docente, hoy en día se enaltece como un rasgo que convierte a la escuela en *inclusiva*. No obstante, la diversidad que se enfatiza es la visible y palpable con los sentidos; los significados profundos son invisibilizados y la población que atraviesa por procesos de mestizaje pasa desapercibida.

En la comunidad escolar no existe un racismo manifiesto hacia algún grupo en particular; sin embargo, en los discursos se encuentra latente y se expresa mediante estereotipos positivos y negativos. A las niñas y niños chinos se les concibe como sujetos que aprenden por sí mismos y que tienen un sentido profundo de responsabilidad, se considera normal que muestren dificultades en el proceso de adquisición de la lectura y la escritura por encontrarse en un período de adaptación. En contraste, a los niños y niñas indígenas que muestran un elevado desempeño escolar, se les señala como algo extraordinario e inusual, y aquellos estudiantes que no logran avances significativos al mismo ritmo que sus compañeros, se les estigmatiza y se les asigna el apoyo de educación especial.

Lo anterior muestra cómo los estereotipos propician la asociación del origen o cultura con las cualidades cognitivas de los estudiantes y, mediante ello, se construyen expectativas diferenciadas de un grupo a otro. Esto se identifica como otro rasgo característico de racismo de acuerdo con Schmelkes (2009).

En resumen, el reconocimiento de diversidad sociocultural se concibe de manera distinta por cada uno de los miembros y grupos de la comunidad y se vincula con la relación que se tiene en torno a lo propio. En la escuela, la diversidad es un fenómeno al que se responde, aunque todavía representa un reto importante el hecho de poner en marcha estrategias pedagógicas pertinentes que propicien el aprecio y que conviertan la diversidad en una ventaja pedagógica que puede aprovecharse en los distintos espacios curriculares.

La comunidad se queda en un nivel de multiculturalidad, aún hay elementos que pretenden desdibujar las diferencias y que buscan la adaptación de los grupos a la cotidianidad para que no representen un desafío o dificultad.

Conclusión

A manera de conclusión, la investigación confirma que los actos diferenciados y el racismo y endorracismo se encuentran latentes e implícitos al interior de la comunidad educativa estudiada. Las políticas y los planteamientos que fungen como documentos base de las estrategias pedagógicas implementadas son predominantemente asimilacionistas que, a su vez, perpetúan asimetrías y relaciones de poder entre los grupos socioculturales inmersos en la escuela (Czarny, 2002; Raesfeld, 2008 Moreno, 2017).

La escuela mexicana como reflejo de una sociedad nacional idealizada como uniforme, es uno de los espacios en donde se promueven modelos socioculturales que hacen un símil de las identidades de sus miembros. La diversidad aún se considera un rasgo negativo que dificulta el trabajo escolar y, en el imaginario colectivo, se concibe que, para reducir la brecha de la desigualdad en el entorno escolar, se requiere del abandono de las culturas originarias, el aprendizaje óptimo del castellano y adaptarse de manera adecuada a la inercia de la escuela, el entorno y la ciudad.

La diversidad sociocultural y lingüística se diluye entre otros tipos de diversidades y no existe una propuesta clara que atienda las demandas de esta población en particular; se parte de una idea que engloba y reúne a los diferentes tipos de diversidad en las mismas necesidades educativas.

La comunidad vive distintas aristas. Por un lado, se invisibiliza la diversidad sociocultural y con ello se omiten las manifestaciones más íntimas de las culturas ahí presentes y, por otro, la diversidad que se identifica es hipervisibilizada y se aprovecha ante los medios y las autoridades para mostrar el rostro “inclusivo” de la escuela. Así, la escuela se beneficia de las expresiones culturales materiales y visibles, y las explota mediante estrategias folklorizantes que solo muestran algunos rasgos como la vestimenta, la alimentación y las danzas (Guajardo, 2018).

Como resultado de lo anterior, en la comunidad se tiene una visión limitada de la diversidad sociocultural; quienes muestran mayor apertura y reconocimiento de la misma, son aquellos con mayor empoderamiento, aquellos que resaltan, viven y comparten su propia diversidad con los demás. No obstante, la diversidad es un fenómeno invisible para la mayoría, lo cual se enfatiza en los grupos que niegan lo propio, que ocultan y minimizan el origen de sus familias, que no comparten ni se comunican con el resto de la comunidad.

La escuela, en particular, parece ser un espacio al que las familias mexicanas delegan el fortalecimiento de la identidad de sus hijos. Esta, aunque atraviesa por distintos momentos de reconocimiento de la diversidad, se conduce en muchas ocasiones bajo una mirada que define a los niños y niñas de forma estática. Se ignora

que existen grandes transformaciones socioculturales con el paso del tiempo y que al interior de cada uno de los grupos existe una profunda complejidad.

Finalmente, se considera que la investigación aquí presentada aporta un análisis que permite comprender la diversidad de diversidades, la historia de los sujetos y su relación con su origen, así como sus concepciones sobre su llegada a la ciudad. Se abarcó gran parte de la diversidad cultural nacional e internacional y a los sujetos originarios de la ciudad.

Derivado de los resultados de investigación, se consideró necesaria la continuidad del estudio en nuevos espacios escolares para profundizar en el análisis sobre el reconocimiento de la diversidad de diversidades, en las relaciones de poder que subyacen a las interacciones y conflictividades al interior de las comunidades educativas, en la historia de los sujetos y su relación con el origen familiar, así como los factores que confluyen en los procesos de reconfiguración identitaria por la que atraviesan niños y niñas de comunidades multiculturales urbanas.

Referencias bibliográficas

- Abdallah, Martine (2001). *La educación intercultural*. Colección Idea-Books, Barcelona.
- Aguado, Teresa (2003). *Pedagogía intercultural*. McGraw-Hill, Madrid.
- Bertely, María (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós, México.
- Betancourt, Raúl (2004). *Sobre el concepto de interculturalidad*. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe-SEP, México
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia, Barcelona.
- Czarny, Gabriela (2002). “La interculturalidad como práctica escolar invisible. Presentado”. En: *Foro Invisibilidad y conciencia: Migración interna de niñas y niños jornaleros agrícolas en México*. 26 y 27 de septiembre, México.
- Díaz-Couder, E. (1998). “Diversidad cultural y educación en Iberoamérica”. En: Revista Iberoamericana De Educación. N.º 17, pp.11-30. [En línea:] <https://rieoei.org/RIE/article/view/110> (Consultado el 4 de diciembre de 2018).
- Dietz, Gunther, y Mateos, Selene (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. CGEIB-SEP, México.
- Gasché, Jorge (2004). “Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: Un modelo sintáctico de cultura”. En: Gasché, Jorge, Bertely, María y Podestá, Rosario (eds.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Paidós, México.
- Geertz, Clifford (2006). *La interpretación de las culturas*. Editorial Gedisa, Barcelona.
- Gifex: mapas y mapa del mundo. “La delegación de Cuauhtémoc”. En: <https://www.gifex.com/America-del-Norte/MapaMexico/Ciudad-de-MexicoDF/Cuauhtemoc/index.html> (Consultado el 2 de enero de 2019)

- Guajardo Rodríguez, Casandra (2018). *Educación para la interculturalidad en contextos multiculturales urbanos: Estudio etnográfico en una escuela primaria de la Ciudad de México*. Tesis de maestría. Universidad Iberoamericana, México.
- Goetz, Judith y LeCompte, Margaret (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata, Madrid.
- Lebrato, Matthew J. (2016) “Diversidad epistemológica y praxis indígena en la educación superior intercultural en México. Un caso de estudio en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk.” En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 21, No. 70, pp. 785-807
- López, Luis, y Jung, Ingrid (2003). *Abriendo la escuela: lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. Ediciones Morata, España.
- López, Luis (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas*. Plural, México
- Martínez Canales, Alejandro (2016) “Dilemas de la educación intercultural: la experiencia de profesores bilingües en escuelas primarias del área metropolitana de Monterrey”. En: *Revista Diálogos sobre Educación*, vol. 7, N.º 13.. Universidad de Guadalajara.
- Moreno, Luz (2017). *Indigenous Children in Urban Schools in Jalisco, Mexico: An Ethnographic Study on Schooling Experiences*. Tesis de doctorado. Universidad de Cambridge, Inglaterra.
- Ortiz, Fernando (1945). “Por la integración cubana de blancos y negros”. En: *Revista Estudios Afro-cubanos*, N.º 5, La Habana, pp.222-224.
- Ramírez, Adriana (2017). *¿Visibles o invisibles? Interrogantes desde la práctica educativa ante los planteamientos de una educación intercultural*. Tesis de maestría. Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Rodríguez, Luis (2012). “Racismo y lucha contra el racismo. Notas sobre la estrategia integral española contra el racismo”. En: *Revista hispanoamericana de cultura*, vol. 265, N.º 1363, pp. 391-404.
- Walsh, Catherine (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. En: *Interculturalidad y Educación Intercultural*. Seminario llevado a cabo en el Instituto de Integración del Convenio Andrés Bello, Bolivia, 9-11 de marzo.

Referencias electrónicas

- Beheran, Mariana (2009). “Niños/as y jóvenes bolivianos/as en la ciudad de Buenos Aires. Escolaridad y experiencias formativas en el ámbito familiar”. En: *Estudios migratorios latinoamericanos*, N.º 67, pp. 375-396. [En línea:] https://www.academia.edu/1203532/Introducci%C3%B3n_experiencias_de_vida_de_migrantes_bolivianos_en_la_Argentina_actual. (Consultado el 12 de agosto de 2018).
- Bonfil, Guillermo (1991). “La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos”. En: *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. iv, N.º 12, pp. 165-204. [En línea:] <https://www.redalyc.org/pdf/316/31641209.pdf>. (Consultado el 06 de agosto de 2018).
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2014). *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación*. [En línea:] http://www.conapred.org.mx/leyes/LFPED_web_ACCSS.pdf. (Consultado el 21 de octubre de 2018).
- Díaz-Couder, Ernesto (1998). “Diversidad cultural y educación en Iberoamérica”. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, N.º 17, pp.11-30. [En línea:] <https://rieoei.org/RIE/article/view/110>. (Consultado el 04 de diciembre de 2018).

- Dietz, Gunther; Mateos, Selene; Jiménez, Yolanda y Mendoza, Guadalupe (2009). *Los estudios interculturales ante la diversidad cultural: Una propuesta conceptual*. Universidad Veracruzana, México. [En línea:] <http://www.uv.mx/uvi/cuerpo/introduccion.html>. (Consultado el 06 de agosto de 2018).
- Jiménez, Yolanda (2009). "Cultura comunitaria y escuela intercultural. Más allá de un contenido escolar". En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 15, N.º 45, pp. 649-653. [En línea:] <http://www.redalyc.org/pdf/140/14012507016.pdf>. (Consultado el 14 de noviembre de 2018).
- Olivé, León (2011). "Los retos de las sociedades multiculturales: interculturalismo y pluralismo". En: *Cuadernos intercambio*, N.º 9, pp. 207-227. [En línea:] <http://www.redalyc.org/pdf/4769/476948771005.pdf>. (Consultado el 04 de enero de 2018).
- Raesfeld, Lydia (2008). "Niños indígenas en escuelas multiculturales. Pachuca, Hidalgo". En: *Trayectorias*, vol. 11, N.º 28, pp. 38-57, [En línea:] <https://www.redalyc.org/html/607/60712751004/>. (Consultado el 06 de agosto de 2018).
- Restrepo, Eduardo (2007) *Racismo y discriminación*. [En línea:] <http://www.ram-n.net/restrepo/documentos/racismo.pdf>. (Consultado el 03 de enero de 2018).
- Sartorello, Stefano (2009). "Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas". En: *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 3, N.º 2, pp. 77-90. [En línea:] <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art5.pdf>. (Consultado el 06 de enero de 2018).
- Schmelkes, Sylvia (2003). "Educación intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes". En: *Revista Electrónica Sinéctica*, N.º 23, pp. 26-34, [En línea:] <http://www.redalyc.org/pdf/998/99815908005.pdf>. (Consultado el 06 de enero de 2018).
- Schmelkes, Sylvia (2004). "La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación". En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 9, N.º 20, pp. 9-13. [En línea:] <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002002.pdf>. (Consultado el 06 de enero de 2018).
- Schmelkes, Sylvia (2009). "Interculturalidad, democracia y formación valoral en México. En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 11, N.º 2, [En línea:] <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/233/749>. (Consultado el 06 de enero de 2018).
- Tubino, Fidel (2005). "La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos". En: *Cuadernos interculturales*, vol 3, N.º 5, p. 83-96. [En línea:] <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55200506>. (Consultado el 14 noviembre de 2018).
- Tubino, Fidel (2008). "No una sino varias ciudadanías: reflexiones desde América Latina". En: *Foro internacional educación, ciudadanía e interculturalidad*. Universidad politécnica salesiana de Ecuador, Quito. [En línea:] <http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/Fidel%20Tubino%20Ciudadanias.pdf>. (Consultado el 14 de enero de 2018).