
CAPÍTULO 4

PARTICIPACIÓN CIUDADANA JUVENIL TRIQUI

*Leticia Vega Hoyos*¹

*Rafael Gutiérrez*²

INTRODUCCIÓN

La comprensión de la ciudadanía en la institución escolar mexicana, basada en una concepción de estatus, enfrenta varios cambios socioculturales, económicos y políticos, que le han exigido transitar hacia una concepción de ciudadanía de proceso; es decir, a pensar, valorar y formar una ciudadanía activa, responsable, crítica, implicada en la construcción de procesos sociales y asuntos políticos y culturales de una manera interactiva y comprometida con la familia, comunidad, Estado o nación.

Durante mucho tiempo la escuela ha compartido una noción de ciudadanía de estatus en la que el reconocimiento de esta misma viene condicionado por la pertenencia a la mayoría de edad o

¹ UPN, correo electrónico: letyvegah7@yahoo.com.mx

² UNAM, correo electrónico: psiqmental@yahoo.com

a cierta identidad nacional. Se trata de un concepto de ciudadanía excluyente, pues no reconoce las prácticas ciudadanas de los escolares menores de 18 años de edad ni la diversidad de sus ciudadanías étnicas. Cuando la institución escolar reconoce y fomenta la participación de los niños, lo hace desde una concepción occidental de la niñez que homogeneiza la diversidad cultural y restringe la participación ciudadana de los niños a la mera expresión de sus opiniones en todos los asuntos que les competen, pero alejados del mundo problemático de los adultos.

Durante las últimas dos décadas han ocurrido cambios importantes en la concepción de México como un país que reconoce su diversidad cultural y se plantea la necesidad de desarrollar una educación intercultural.

El papel de la escuela para consolidar tal reconocimiento y desarrollo educativo, resulta clave si logra asimilar plenamente una noción de la ciudadanía como proceso, más específicamente si instrumenta y promueve la formación de una ciudadanía democrática e intercultural dentro y fuera de la escuela. La ciudadanía democrática que se concibe para México apunta hacia una convivencia armónica y pacífica, basada en la igualdad y equidad de todas las personas, sean mujeres, hombres o pertenezcan a un grupo cultural u otro, así como en sus derechos humanos y fundamentales. Esta ciudadanía implica la participación comprometida, creativa y crítica de todas las personas en asuntos relacionados con la comunidad local, nacional, regional y global. El acento de ciudadanía intercultural que debe ponerse a la ciudadanía democrática, implica un reconocimiento a la diversidad cultural y lingüística del territorio mexicano, a través no sólo del conocimiento de otras culturas, sino de un diálogo auténtico que comprende el conocimiento mutuo entre personas y grupos culturales, lo que puede denominarse competencia comunicativa intercultural (diálogo auténtico que comprenda un conocimiento mutuo entre personas y culturas, y se basa en la asunción de la existencia de una simetría cultural, Meléndez, 2011). Todo lo anterior basado en el respeto y en el marco de una cultura democrática.

Todo esto supone virajes importantes en las concepciones de la ciudadanía y de la niñez asumidas tradicionalmente por la institución escolar y, por lo tanto, implica resolver innumerables problemas, entre los que destaca el desconocimiento y exclusión de las ciudadanías étnicas. A continuación se expone el caso de la participación ciudadana de los niños indígenas que se involucran activamente con los demás miembros de su comunidad en el enfrentamiento de problemas colectivos, lo cual pasa inadvertido y queda excluido como una expresión de la ciudadanía étnica para los profesores y demás autoridades magisteriales; en lugar de ello, esa participación es reconocida como contraria al desarrollo natural y académico de la niñez. Todo esto ocurre en un contexto donde el sistema educativo está en tránsito hacia una concepción de ciudadanía de proceso de carácter democrático e intercultural, proponiendo contenidos educativos y ejercicios de formación ciudadana y de la diversidad cultural, pero en la práctica sigue excluyendo la ciudadanía étnica.

EL COLECTIVO Y PARTICIPACIÓN JUVENIL

En el periodo 2004-2009, se mantuvo contacto continuo con una comunidad indígena triqui compuesta de 60 familias que residían en el Distrito Federal. Casi todos los triquis que conocimos se empleaban en el comercio ambulante. Adultos, jóvenes y niños participaban en la venta callejera de accesorios tejidos o hilvanados en chaquira, así como de gorras, bufandas, guantes, etcétera. La mayoría de los integrantes del colectivo provenían de la zona baja del estado de Oaxaca. En esa época se estimaba que 49% de la población total triqui residía en la Ciudad de México y en su zona conurbada. Las causas de su migración a la ciudad son diversas, pero la pobreza destaca por su constancia (INI, 2006; CDHDF, 2008).

La comunidad triqui estaba asentada en un terreno de la Delegación Iztapalapa, que había invadido hace diez años. Durante todo ese tiempo el colectivo había demostrado una gran capacidad

de autoorganización a través de asambleas comunitarias. Mediante éstas organizó e instaló el campamento de casas de cartón y lámina y cercó el terreno con una malla de alambre para mayor seguridad, consiguió servicio de luz y agua potable, normó la convivencia social de la comunidad del campamento, organizó el trabajo de hombres, mujeres y niños en el comercio ambulante, vigiló y defendió el acantonamiento de los desalojos gubernamentales y organizó marchas en los espacios públicos para protestar contra la injusticia, discriminación, corrupción y negligencia de las autoridades gubernamentales. Además, la capacidad de autogestión de los triquis los llevó a constituirse como una organización de la sociedad civil (OSC) para acceder a los recursos gubernamentales contra la pobreza y negociar la compra del predio invadido con las autoridades delegacionales, así como la construcción de viviendas dignas, el respeto a su trabajo en las calles, la prestación de servicios de educación y salud para toda su comunidad (Vega, 2007).

En las asambleas comunitarias los triquis se autoorganizaban para regular la vida social, política y económica de su comunidad. Se procuraba llevar a la práctica los acuerdos en asamblea, por las mismas familias que participan en ellas. Estos acuerdos regían la vida doméstica, social e institucional de la comunidad. A partir del colectivo se dilucidaba sobre la asistencia escolar de los hijos, las actividades laborales o la adquisición y distribución de algunos recursos de salud o la adquisición de becas. Pero, sobre todo, con base en las asambleas se organizaban y supervisaban, dos acciones colectivas: *a*) El tequio, las faenas comunitarias de apoyo al campamento tanto en su mantenimiento, defensa y seguridad, y *b*) la participación comunitaria en actividades públicas y gestiones políticas, ante autoridades y representantes políticos, para demandar y hacer efectivo el cumplimiento de recursos básicos para su subsistencia y trascendencia como colectivo indígena en la ciudad (Vega, 2007).

El Tequio. En las asambleas se organizaban distintas tareas en las que los jóvenes participaban activamente, que tenían que ver con la defensa del campamento. Una muchacha de 14 años comenta:

Cuando hay problemas (de desalojo) en el campamento la gente grita así: “apoyo” Y ya salen todos a ver... luego también es peligroso porque van los granaderos, me acuerdo de un día que no fui a la escuela, es que todos estábamos adentro así como encerrados y que gritan “apoyo” y todos salimos así con palos, cuchillos, piedras y en la calle había granaderos en caballos, en carros, camionetas y atrancamos la puerta del campamento... creo que querían quemar las chozas (Vega, Diario de investigación de campo, 2007).

Además de tareas de defensa, los niños y jóvenes hacen grupos para faenas de limpieza del campamento y se incorporan a otras donde también participa el resto de la comunidad: en la organización de asambleas o en las guardias desplegadas, donde niños y adolescentes se desvelan y toman turnos para cuidar. Una adolescente triqui dice:

Luego debemos quedarnos en el campamento para limpiar todo, sacar la basura, la de nosotros y las que nos dejan, nos avientan los de otros campamentos, ellos creen que aquí es basurero, que es para que dejen su basura y pues no... no es... por eso luego nos debemos de quedar a que todo esté limpio, ese día no vamos a la escuela, solo avisamos (Vega, Diario de investigación de campo, 2007).

El trabajo infantil. El trabajo productivo o remunerado desempeñado por adultos, jóvenes y niños triquis, también se gestiona y supervisa en las asambleas comunitarias. Representa una actividad comunitaria fundamental a partir de la cual se ayudan las familias y apoyan a su comunidad. A través de las asambleas, los triquis organizan socialmente el trabajo de los miembros de la comunidad. Por ejemplo, el colectivo organiza los lugares de venta, la carga de mercancía en las camionetas de la comunidad para el traslado de las diferentes familias a sus respectivos lugares de venta, que los niños permanezcan acompañados/supervisados por los adultos, etcétera. Los niños se involucran activamente en la venta de sus productos

y artesanías, no sólo los fines de semana y periodos vacacionales, frecuentemente cuando hay días feriados o puentes escolares por días festivos, ellos buscan ir a trabajar ya que les entusiasma juntar la cuota que deben completar para llevar a su pueblo. Les gusta mucho regresar a su pueblo a visitar al resto de su familia y comunidad y convivir en las festividades que ellos celebran, pero sobre todo les complace llevar la ayuda económica comprometida. Niños y jóvenes prefieren hacer la visita hasta tener el apoyo económico completo. De hecho en los últimos tiempos, eran los niños y jóvenes quienes habían cooperado con mayor cantidad de dinero. Esto es reportado con mucho orgullo por los niños, cuyas madres refieren que niños y niñas se afanan en la venta cuando hay que llevar la cooperación al pueblo:

Todavía no terminan de vender los tres chicles que les quedan de la cajita y ya me están pidiendo la otra para abrirla y vender más, ya hasta tienen el dinero completo y de todas formas me están rogando para que les dé una caja nueva, sino hasta se enojan (Vega, Diario de investigación de campo, 2007).

Al mismo tiempo, ellos disponen de su parte de lo ganado en la venta:

... si ya no tengo dinero, los sábados me voy a trabajar con mi papá, me paro a las cinco de la mañana, compro lo que quiero para mí y lo demás lo guardo, luego mi mamá no tiene dinero para comida y yo saco de ahí y le doy (Vega, Diario de investigación de campo, 2007).

Las manifestaciones callejeras. La lucha por espacios para la vivienda y el trabajo en vía pública llevó al colectivo triqui a volcarse en manifestaciones por los espacios públicos para protestar y demandar respuestas gubernamentales favorables. En las marchas participaban activamente casi todos los miembros del colectivo, es decir, mujeres y hombres de todas las edades (adultos, jóvenes, adolescentes y niños), casi siempre los varones adultos encabeza-

ban y lideraban el evento yendo al frente. Durante las marchas, los muchachos se dedicaban a llevar mantas o banderas con consignas o logotipos de las organizaciones, de la misma forma gritaban las consignas necesarias al ritmo marcado por el líder de la marcha. Al respecto, un informante triqui de 15 años de edad comenta:

Cuando yo me preparo para ir, nos salimos muy temprano, no desayuno o no me baño, pienso que a lo que voy es a mejorar la comunidad. Otros piensan que ojalá se arme la bronca para tirar algunos madrazos... los palos de las banderas se pueden usar para defenderse (Vega y Gutiérrez, Diario de investigación de campo, 2009).

La participación de los jóvenes triquis no se ha restringido al apoyo político para el mejoramiento de su colectivo, ya que participan en la demanda pública y política de otros grupos indígenas en la ciudad, que también buscan acceder a vivienda y lugares de venta o denunciar injusticias y discriminación a los indígenas en general. Su disposición para apoyar las demandas de justicia de los pueblos indígenas, expresa el deseo de ser reconocidos, valorados y respetados en su propio país. Al respecto, un adolescente triqui me dijo: “Marcos tiene que ser como Benito Juárez, para que los indígenas regresen al poder y todos vuelvan a ver cómo los indígenas son los más importantes de México” (Vega y Gutiérrez, Diario de investigación de campo, 2009).

Cuando leemos sobre la participación de los muchachos triquis, podemos coincidir con la idea de que se trata de un caso de ciudadanía de proceso de carácter étnico, un involucramiento voluntario y consciente en distintas acciones colectivas para tomar parte en los asuntos de interés público. De acuerdo con varios autores, se trata de una participación ciudadana genuina porque tanto niños como muchachos comprenden las intenciones del proyecto, ellos saben quién tomó las decisiones sobre su participación (el tequio) y por qué; ellos tienen un papel significativo (no decorativo), se ofrecen como voluntarios para el proyecto después de que se les explica

claramente y sus opiniones se toman en serio. Aquí los muchachos desarrollan ciertas competencias o capacidades de participación activa en la vida político-social del movimiento indígena mexicano así como en la construcción de su identidad e interés público (Smith, 2007, p. 5; Liebel, 2007).

La ciudadanía étnica de los niños triquis no es un caso aislado, lo mismo hacen otros niños y muchachos indígenas del país. Al respecto, destaca el caso de los niños de Loxicha, Oaxaca, reportado por Smith (2007). En este caso la participación de niños se da en una acción colectiva zapoteca destinada a poner en libertad a presos políticos pertenecientes a la comunidad indígena. Aquí ellos participaban en plantones, acampaban en las calles con sus familiares y asistían a las manifestaciones. Algunos niños habían incorporado a sus cantos las consignas que gritaban en las marchas contra las autoridades e injusticias, incluso algunos las usaban espontáneamente cuando veían a las autoridades policiales.

Otro caso parecido es el reportado por Corona y Pérez (2006) en la comunidad de Tepoztlán, Morelos. En esta comunidad rural, de fuerte tradición indígena, niños y adolescentes participaron en una serie de movilizaciones organizadas por la comunidad para rechazar la edificación de un complejo turístico en tierras comunales. Los niños participaban en bloqueos de calles, manifestaciones, asambleas generales y guardias nocturnas. Al ser entrevistados varios muchachos priorizaron el bien colectivo antes que los privilegios particulares para resolver los problemas en la comunidad. Además las respuestas de los entrevistados sugieren que todos ellos participaban en las marchas, plantones, bloqueos, etcétera, porque asumían que eran acciones para mejorar a toda la comunidad.

En otras partes del continente también encontramos participaciones similares de muchachos indígenas, incluso existen formas de participación protagónicas. Según Liebel (2009), hay culturas ancestrales en las que los niños tenían y aún tienen, “derechos muy amplios”. Por ejemplo, niños de las comunidades en los Andes de Bolivia o Perú pueden llegar a tener el honor de convertirse en al-

caldesa o alcalde electo a la edad de tan sólo 10 o 12 años, y no “de mentirita”, como disfrazándose de príncipe o princesa, sino en serio, sin que sea un obstáculo el no tener el sufragio establecido por ley.

La participación ciudadana de niños y muchachos indígenas se da como parte integral de la vida comunitaria, sobre todo en aquellas acciones orientadas a resolver problemas familiares y colectivos. Esto tiene que ver con una tradición comunitaria de los pueblos indígenas, la cual acostumbra incluir a los niños desde temprana edad en todas las actividades que son relevantes para su comunidad, incluido el quehacer político. Se trata de una costumbre arraigada entre muchos pueblos mesoamericanos, en la que resulta fundamental el trabajo coordinado de niños, adolescentes, jóvenes, adultos y ancianos. Lo que los muchachos hacen de manera acoplada entre generaciones contribuye al bienestar de la familia y de la comunidad.

DESCONOCIMIENTO Y EXCLUSIÓN DE LA CIUDADANÍA ÉTNICA

La participación conjunta de jóvenes y adultos para contribuir al bienestar familiar y de la comunidad triqui, es parte de su ciudadanía étnica; constituye un recurso cultural y articulador de la vida social que permite la continuidad de la comunidad indígena triqui en distintos ambientes. En los contextos urbanos la participación ciudadana indígena suele sostener relaciones tensas con distintas instituciones del Estado moderno, entre las que destaca la escuela. Las autoridades escolares van a rechazar la participación de los niños en el tequio, el trabajo infantil y las manifestaciones callejeras. Al respecto, una maestra de los niños triquis se queja del tequio:

Son cuestiones culturales o de educación. Es muy común que si es para fiesta pues falta (el muchacho/a), si hay faena pues falta. Si es la fiesta de su pueblo se van a la fiesta del pueblo, si hay mitin... se reúnen, si tienen que

trabajar urgentemente, si hay que vender no pus (*sic*) también... y aquí es donde se atrasan los niños (Vega, Diario de investigación de campo, 2007).

Otros maestros de los triquis, consideran que el tequio es una costumbre de comunidades atrasadas, es algo que no permite a la comunidad abrirse y por ende, evolucionar, progresar. Otro maestro dice que los colectivos indígenas son “comunidades cerradas” y considera de alto riesgo el trabajo de niños y adolescentes triquis y sobre todo, peligrosa su participación en las manifestaciones callejeras. Más aún, para algunos maestros la existencia de esas prácticas pone en entredicho la calidad moral de los padres de familia como buenos cuidadores: “tienen unos padres irresponsables que los explotan, que viven a expensas de los demás, que los enseñan inclusive a ellos a vivir a expensas de los demás, a pedir limosna, a faltar constantemente a clases, a no preocuparse” (Vega, Diario de investigación de campo, 2007).

Una opinión similar la expresa un funcionario del magisterio en el Distrito Federal:

Lamento la presencia de niños en la marcha, creemos como gobierno que los niños deben estar al margen de estas luchas políticas... no se puede usar a los niños en las marchas de protesta como escudos, los padres son los responsables si los menores sufren alguna contingencia. Hacemos un llamado a los pueblos indígenas para que depongan esta actitud de obligarlos a los niños a participar de estos movimientos, primero está la preservación de sus vidas (Vega y Gutiérrez, Diario de investigación de campo, 2009).

En un evento oficial un funcionario del sector educativo con influencia nacional comentó:

Estamos muy preocupados por la participación de niños, niñas y adolescentes en las marchas de protesta que realizan diversos sectores sociales y políticos en el país. Es absolutamente inaceptable, independientemente de las circunstancias y razones que lleven a convocar una marcha, la ex-

posición de niños, niñas y adolescentes a situaciones de riesgo, violencia, vulnerabilidad y desprotección, como consecuencia de un conflicto entre adultos (Vega y Gutiérrez, Diario de investigación de campo, 2009).

Desde diferentes posiciones magisteriales, la participación ciudadana de niños y muchachos indígenas en acciones colectivas con los adultos es desconocida como expresión de una ciudadanía étnica. Ahí, muchos profesores sólo ven costumbres de comunidades indígenas atrasadas, cerradas, practicadas por padres irresponsables y explotadores que así ponen en peligro la vida de sus hijos y les atrasan académicamente. Las autoridades escolares asumen que la participación en el trabajo y en actos políticos durante la niñez y la adolescencia, contraviene lo esperado para dichas etapas de la vida, las cuales deben desarrollarse en el hogar y en la escuela, lejos del mundo problemático de los adultos (la lucha por la subsistencia y contra la discriminación, el derecho a la educación, la salud, etcétera), (Liebel y Sadi, 2012).

La niñez y adolescencia indígenas vistas sin ciudadanía, suelen ser reconocidas por el magisterio como etapas naturales y pasajeras del desarrollo humano. Varios autores señalan que los profesores visualizan a los niños y adolescentes, sean o no indígenas, únicamente como sujetos en formación, aprendices, es decir, con fuertes necesidades educativas. Este énfasis en la niñez y la adolescencia como momentos pasajeros y “formativos”, responde a una visión magisterial de los menores de edad como individuos a los que hay que orientar, controlar, aconsejar o disciplinar (Saucedo, 2006). Desde esta concepción se suele asumir: que todos los niños, incluidos los indígenas, son únicamente “aprendices”, y que se debe discutir dentro de este marco escolar su actuar y pensar; además, de igual manera pondera a la institución escolar (no a su hogar ni comunidad o pueblo indígena) como centro de sus relaciones sociales. Siendo el alumno el concepto clave en esta visión, la concepción de niño queda circunscrita a ese papel. La idea que se tiene sobre los niños desde esta perspectiva, la de sujetos en formación, “alum-

nos/aprendices”, se concentra en “alfabetizar” y “educar” al indio y no indio para transformarlos en ciudadanos mexicanos modernos que no obstruyan el desarrollo de la nación, sino por el contrario, que contribuyan a su progreso; no interesa el análisis de las condiciones socioculturales indígenas, ni abordar la especificidad de los muchachos indígenas que participan en el sistema educativo. Tampoco toma con seriedad la actualidad de los niños indígenas, quienes viven con intensidad las experiencias de su presente y se esfuerzan por integrar elementos de su condición como indígenas al contexto escolar.

De la ciudadanía de estatus a la de proceso

Desconocer la ciudadanía étnica de los niños triquis no es excepcional en México, por lo menos hasta antes de la última década del siglo XX, el Estado nunca había mencionado constitucionalmente a los pueblos indígenas como parte integrante de la nación mexicana. Actualmente el Estado mexicano no reconoce las ciudadanías colectivas, comunitarias o de los pueblos indígenas. Sólo en lo individual, la Constitución mexicana concede ciudadanía a los integrantes mayores de edad de los pueblos indígenas y del resto de la nación,³ excluyendo así a quienes son menores de edad e individualizando derechos cuya esencia es colectiva y cuya unidad como sujeto jurídico es el pueblo (De la Peña, 1995). Esto se explica porque la legislación mexicana, como muchas otras de Latinoamérica, sólo reconoce garantías individuales. Se trata de una ciudadanía de estatus, la cual fue definida por Marshall en 1949: “la ciudadanía es aquel estatus que se concede a los miembros de pleno derecho de una comunidad” (Marshall y Bottomore, 1998, p. 37).

³ Si bien la Constitución habla de pueblos indígenas y de sus comunidades, no precisa ese nuevo sujeto de derechos, ni como pueblo ni como comunidad. Por el contrario, ese sujeto colectivo es diluido por la misma Constitución al asignar la titularidad de los derechos a “los integrantes” de los pueblos indígenas.

La ciudadanía como estatus es sinónimo de pertenencia a la nación: quien es ciudadano mexicano es miembro de la nación, tiene los mismos derechos y obligaciones de todos los ciudadanos mexicanos. Este modelo de ciudadanía se define en términos de estatus como un conjunto de derechos civiles, políticos y sociales que garantiza el bienestar de los individuos y ratifica su plena vinculación y pertenencia a la nación. La ciudadanía de estatus, condicionada al reconocimiento, pertenencia o fidelidad a determinada identidad nacional o edad, acaba por convertirse en un factor de exclusión social. Si los derechos fundamentales se asientan sobre un concepto de ciudadanía excluyente, en el que no entran o no participan los indígenas como una ciudadanía colectiva, ni los niños en lo individual, entonces la ciudadanía de estatus se convierte, inevitablemente en categoría de exclusión. El déficit en la ciudadanía, la no pertenencia a la sociedad política de mayor de edad, se traduce así en déficit en los derechos fundamentales (civiles, políticos y sociales) que lleva aparejados esa pertenencia. De alguna manera, podríamos decir que en México la participación en las decisiones públicas es total para todos los que son mayores de edad, pero no para los niños.

Son varios los procesos sociales que rebasan y cuestionan a la ciudadanía de estatus, de los que destaca la presencia creciente de migrantes indígenas en las ciudades y la activa participación de los movimientos indígenas, cuya integración demanda reconocimiento y respeto a su ciudadanía colectiva y diversidad cultural, en lo jurídico, en lo educativo, en lo económico, en lo social y en lo político (De la Peña, 1995). Desde los años 1980, ciertas organizaciones indígenas independientes articulan un discurso en el que la etnicidad y la resistencia cultural se definían como componentes básicos en la lucha por los derechos sociales, cívicos y políticos. Sin cuestionar la validez de los derechos civiles y políticos, estas organizaciones étnicas critican que tales derechos deban ser definidos únicamente en términos de un sujeto individual, defienden la legitimidad del sujeto comunal y hacen demandas de carácter agrario, político y cultural, que incluyen el reconocimiento de las lenguas indígenas

como vehículos válidos para la comunicación nacional, la educación bilingüe obligatoria y, lo que es más fundamental, el derecho a definir un universo de valores humanos y metas individuales y colectivas, así como los medios para alcanzarlas (Sámano, Durand y Gómez, 2000).

En respuesta a las demandas culturales indígenas, hubo una serie de cambios importantes en México, que obligaron al sistema educativo a comenzar la transición de una concepción de ciudadanía de estatus a otra de proceso, es decir, a iniciar la formación de una ciudadanía democrática e intercultural: en el año 1992 el Estado mexicano reforma la Constitución para incluir, en su Artículo 4º, la definición del país como multicultural y plurilingüe;⁴ en el año 1997 la educación primaria destinada a poblaciones indígenas cambia su denominación, de educación bilingüe bicultural a educación intercultural bilingüe; en el año 2001, se crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, que por primera vez plantea la educación intercultural para toda la población y la educación culturalmente pertinente para los indígenas en todos los niveles educativos; en el año 2003 se expide la Ley de Derechos Lingüísticos, que entre otras cosas, reconoce el derecho de la población indígena a la educación bilingüe, independientemente del nivel educativo o del tipo de escuela al que asista (Schmelkes, 2003), y más recientemente, la transformación educativa, planteada en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, junto con los objetivos señalados en el Programa Sectorial de Educación, donde los planes de estudios para la educación básica incluyen contenidos para la atención a la diversidad y la importancia de la interculturalidad (SEP, 2007).

Las acciones anteriores se acompañan de una conceptualización del Estado que intenta dar forma a las aspiraciones de una convivencia intercultural en la escuela pública. De acuerdo con Meléndez

⁴ Actualmente y como consecuencia de otra reforma constitucional en el año 2001, esta definición aparece en el Artículo 2º Constitucional.

(2011), dadas las características del contexto mexicano, el modelo de formación ciudadana escolar deberá tender a la legitimización de la variabilidad y multiplicidad cultural y el respeto a la identidad étnica, ya que no obstante el actual reconocimiento de la existencia de múltiples lenguas y etnias –lo que es, sin duda, una conquista jurídico-pública del movimiento indígena independiente y democrático–, los objetivos educativos establecidos por las leyes y constituciones no serán posibles mientras no se integren auténticamente las propias comunidades indígenas.

La formación para la ciudadanía intercultural

Hasta ahora el desconocimiento y la exclusión de la ciudadanía étnica no sólo ocurre entre los profesores y demás autoridades magisteriales de los niños indígenas o en la Constitución Política mexicana, también los encontramos en la formación para la ciudadanía intercultural, por ejemplo, en el programa de Cívica y Ética de las escuelas secundarias públicas de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y en los ejercicios de participación ciudadana infantil organizados por el Instituto Federal Electoral (IFE), la SEP y la UNICEF. En ambos casos se desconoce y excluye la participación de la ciudadanía étnica de los niños.

El programa de formación de Cívica y Ética

El sistema educativo mexicano está transitando de una concepción de ciudadanía de estatus a una de proceso, de una educación monocultural a una intercultural. Varios autores han señalado que ese tránsito tiene alcances muy limitados en cuanto a que sigue excluyendo la participación de la ciudadanía étnica de los niños. Por ejemplo en uno de los diagnósticos de la situación de la Formación para la Ciudadanía en México, realizado en diez secundarias generales de sostenimiento público de los estados de México, Tlaxcala y Morelos, y que incluyó municipios donde más de 50% de la pobla-

ción de cinco años o más hablaba alguna lengua indígena, se revela que la conceptualización y práctica del currículum de formación cívica y ética (FCyE) de la escuela pública en México, refleja un nivel de transición hacia una ciudadanía democrática e intercultural en el alumnado y en el contexto escolar mismo, donde aún falta mucho por hacer. Por ejemplo:

- Las políticas educativas están altamente cargadas de principios democráticos y, sin embargo, la práctica se encuentra anquilosada en procesos verticales e inequitativos.
- En el currículum, la interculturalidad es un tema abordado ampliamente. No obstante, se operativiza dentro de un objetivo en acciones que desvirtúan sus propósitos más esenciales, porque proyecta que la interculturalidad, más que estar relacionada con la ciudadanía, sólo se refiere a la erradicación de las brechas sociales.
- Se observa también que, aunque en las estrategias y líneas de acción se apela a que la educación intercultural es para todos, hay una mayor cantidad de acciones para la población indígena que para la no indígena.
- Asimismo, se observa una tendencia de entender lo intercultural más desde lo lingüístico que desde lo cultural. La interculturalidad es vista aún como un tema emergente y con ciertos matices de folclore, lo que puede limitar un desarrollo real de sus procesos.
- Se insiste en la importancia del sentido de pertenencia a lo local y lo global, pero nunca se visualiza lo latinoamericano ni el fomento de las múltiples pertenencias. Los términos ‘Comunicación intercultural’ y ‘Juicio crítico’ no aparecen como tales en los programas de estudio.
- La participación ciudadana es, junto con la democracia y los derechos humanos, el tópico más abordado en el programa de FCyE. El enfoque que caracteriza a la participación es que se ha de desarrollar en un ambiente democrático, aunque

se observa que la Participación Ciudadana se plantea sobre todo con proyecciones macros y no tanto en acciones concretas en la escuela como, por ejemplo, cómo llevar a cabo una asamblea en la escuela o nuevas estrategias para elegir al jefe de grupo (consenso).

- En el programa de estudios no se hace mención de ningún modelo que dinamice los contenidos del programa, aunque sí se observan relaciones entre las dimensiones de Ciudadanía, Interculturalidad, Competencias ciudadanas y Participación. Aunque en México todos los componentes del modelo están abordados en el currículum de Formación Cívica (FC), hay diferentes enfoques en los distintos documentos del currículum. La falta de correspondencia de los enfoques en los diversos documentos que lo conforman puede repercutir en la claridad sobre el fin último de la FC.
- La noción más destacada de lo que es un buen ciudadano está ligada al cuidado del medio ambiente. El alumnado se siente más cómodo siendo un ciudadano que cuida el medio ambiente, que un ciudadano que participa en un partido político. Meléndez (2011) considera que el hecho de que el alumnado considere a un buen ciudadano como el que cuida el medio ambiente, por encima de otros temas, se debe a que quizá esto no lo compromete políticamente con asuntos más delicados y, como se ha visto en la teoría, el alumnado que pertenece a democracias en transición limita su participación sobre temas políticos.
- El alumnado que pertenece a comunidades donde la mayoría habla una lengua indígena, percibe mayor discriminación respecto a la manera de vestir o a la lengua que se habla, que el alumnado que pertenece a localidades donde la mayoría es hispanoparlante.
- Los niveles de conocimiento y comprensión de la democracia por parte del alumnado son bajos, a pesar de que la democracia es uno de los temas en los que más se profundiza

tanto en el programa de FCyE de 2006 como en el de 1999. Según Meléndez (2011), algunas causas de estos bajos niveles pueden ser las metodologías empleadas para su enseñanza y el contexto, que no está actuando como fijador de los aprendizajes.

- El alumnado sabe que la participación es una herramienta para el bien común, pero por el momento se mueve por intereses más individuales.
- La participación escolar se posiciona en primer lugar, seguida de la participación en acciones relacionadas con el medio ambiente y la participación en la comunidad; sin embargo, los niveles de participación en general son muy bajos. Esto, a pesar de ser la participación uno de los contenidos más abordados en el programa de FCyE junto con la democracia y los derechos humanos.
- El Plan de Estudios sí está influyendo en el alumnado, ya que está participando más en la escuela que en ningún otro lugar, pero dicha influencia debería enfatizarse, sobre todo, en actividades académicas (votaciones de jefe de grupo, etcétera). La participación resulta un elemento polémico en el estudio, dado que es un tema ampliamente abordado en el programa de FCyE. Sin embargo, menciona Meléndez (2011) que es un tema abordado más en un nivel macro que en un nivel aterrizado en la realidad del alumnado. En la encuesta, las acciones de mayor participación del alumnado están en la escuela, sobre todo en actividades deportivas y culturales.

Meléndez (2011) concluye que hay resultados muy bajos en conocimiento y comprensión de la democracia, participación y cuestiones de interculturalidad ya que, aunque estén muy consideradas en los planes y programas, los aprendizajes no se ven reflejados en los resultados del alumnado. Lo anterior lleva a concluir que a pesar de que el hecho de que estos contenidos estén en el currículum de FC, no son suficientes para que el alumnado se apropie de ellos, es decir,

el contexto escolar y de la comunidad tienen que reforzarlos o sea, debe existir a la par de la presencia de los contenidos de estudio una cultura democrática escolar y en el contexto, que permita fijar y vivenciar los aprendizajes de la FC. Con base en este panorama, Meléndez (2011) sugiere:

- Ofrecer desde las instancias de la comunidad actividades de participación, específicamente acciones de Aprendizaje-Servicio, donde se observen beneficios recíprocos, tanto para el alumnado como para la comunidad, atravesados por procesos reflexivos en los que se pongan en evidencia los aprendizajes del alumnado y las mejoras en la comunidad.
- Plantear los contenidos a través de metodologías participativas. Es decir, no debe presentarse simplemente un listado de tópicos sobre la democracia, sino acciones donde se ejercite ese contenido.
- Democratizar procesos tales como la organización escolar, la gestión pedagógica, la construcción del aprendizaje, la formación continua del profesorado, la organización cotidiana del trabajo de aula (la escuela debe dar las pautas, para que este último suceda), a través de acciones como la promoción del consenso y del disenso y la participación horizontal (igualitaria y equitativa), entre otras acciones.
- Impulsar al alumnado a expresar continuamente su opinión en clase, a través de estrategias como la argumentación, el consenso y el disenso para fortalecer y desarrollar el juicio crítico. Impulsando el juicio crítico se procurará al mismo tiempo impactar por efecto dominó en el conocimiento y comprensión de la democracia.
- Impulsar la discusión sobre temas políticos en el aula, en donde el profesorado tenga el apoyo del mismo centro para el impulso de estos temas.
- Promover metodologías centradas en el alumnado (metodologías participativas), donde éste se pueda expresar, para

cambiar el hecho de que no se participa porque las metodologías están centradas en el profesorado.

A pesar de las grandes problemáticas que se presentan en la FC en México, se está apostando fuertemente por la articulación de los mecanismos que la conforman, a través de un currículum fortalecido en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica. Sin embargo, al día de hoy, los resultados esperados de esta apuesta son algo que no se evidencia claramente en el transcurrir cotidiano de la sociedad en general y quizá tampoco se ha evidenciado claramente en su alumnado; es decir, no se ve que se reconozca a la ciudadanía étnica de los niños ni que haya cesado su exclusión.

Los ejercicios oficiales de participación de la ciudadanía infantil

La concepción occidental de la niñez asume que ésta es una etapa natural del desarrollo humano que debe vivirse, protegerse y educarse en el hogar y la escuela, lejos del mundo de los adultos (la política, la economía, etcétera). Esta visión “occidental” de la niñez y de la adolescencia se ha venido fortaleciendo en el magisterio y en muchas otras instituciones relacionadas con la protección y atención de niños y muchachos (DIF Nacional, la CNDH, INEGI, IFE, y diversas organizaciones de la sociedad civil), sobre todo a partir de la ratificación de la Convención de los Derechos de los Niños (CDN) en el año 1990. La CDN es un instrumento jurídico de carácter vinculante que establece obligaciones para los Estados Partes, a fin de garantizar el goce y ejercicio de los derechos de las niñas y los niños a la libre expresión (Art. 13 de la CDN); el derecho a la información (Art. 17 de la CDN); el derecho a que sean tomadas en cuenta sus opiniones y propuestas (Art. 12 de la CDN) y el derecho a la asociación (Art. 15 de la CDN).

A partir de esa década, el Estado mexicano comenzó a adecuar sus legislaciones para hacerlas compatibles con la CDN. En este contexto algunas agencias de las Naciones Unidas, como la UNICEF, en colaboración con agencias gubernamentales (IFE, SEP, CNDH, entre

otros), se han dado a la tarea de crear los contextos de la democracia representativa apropiados para la participación ciudadana infantil conforme a la visión occidental de la niñez. De acuerdo con el estudio de Caballero (2008), quien ha documentado la instrumentación de la Consulta Infantil durante el periodo 1997-2006 los ejercicios de las consultas infantiles y juveniles en México, se han iniciado como sigue:

- A partir de 1997 en México surgió un interés por dar voz a los infantes acerca de los problemas sociales que les aquejaban. Sin embargo, este proceso, que fue planeado y ejecutado en 30 días, se centró en fomentar en los niños el aprendizaje de los derechos y las obligaciones cívicos, para que, en su oportunidad, puedan ejercerlos y cumplirlos de manera responsable, libre, consciente e informada, entre otros, y únicamente convocó a menores de seis a 12 años, con los cuales se trabajaron grupos de enfoque para conocer su opinión acerca de la redacción de los derechos, el formato y los materiales. Algunos de los errores del proceso fueron que estos menores tuvieron que jerarquizar los derechos de la niñez, según su propia percepción y sin considerar que éstos son irrenunciables; de la misma forma, no consideró la participación de los adolescentes, ni el no haber logrado una cobertura amplia en zonas rurales e indígenas (Caballero, 2008).
- En el año 2000, el IFE en colaboración con diversas instituciones públicas y privadas, intentó ejecutar un proceso con perfil lúdico y publicitario. A diferencia de la elección de 1997, en la consulta del año 2000 se contó con tiempo de preparación y se buscaba realizar diferencias de género, etnia, raza y religión en una relación transversal, aunque esto no pudo ser reflejado en los análisis finales presentados después del ejercicio. También se incorporó a diversas instituciones en el diseño, ejecución y seguimiento de la consulta y se establecieron grupos de enfoque para contextualizar el diseño de

las boletas y analizar los problemas cotidianos desde la perspectiva infantil. Una mejora más fue el tener una cobertura más amplia que en la realizada en 1997, para ello se instalaron 14,307 casillas; no obstante la representatividad de las diversas realidades infantiles fue un elemento cuestionable al considerar que 81% de ellas fueron ubicadas en contextos urbanos, 17.2% en contextos rurales, sólo % en comunidades indígenas y el resto como casillas itinerantes; aunado a lo anterior, en las boletas desarrolladas para la consulta sólo se registró la edad, el sexo y el nivel educativo, dejando de lado el origen étnico como categoría de análisis en los resultados (Elizondo, Rodríguez y Fernández, 2003).

- Para el año 2003 se retoma el método ya ejecutado y probado y se incluyen nuevos elementos como simplificar el diseño de las boletas con dos objetivos fundamentales: profundizar en los temas contemplados en el año 2000, por lo cual ahora se consideran intereses y tópicos específicos en cada grupo de edad (violencia para niñas y niños de 6 a 9 años, derechos a la información en niños y niñas de 10 a 13 años, y discriminación para jóvenes de 14 a 17 años); y hacer más ágil la participación y más confiables las respuestas. De la misma forma busca incorporar a los sectores que habían sido excluidos por su condición social o geográfica: indígenas, campesinos, migrantes, entre otros (IFE, enero de 2003). Al igual que el año anterior, ello sólo quedó en planeación, pues los resultados obtenidos no se desagregan en dichas categorías.
- Para el año 2006 se modifica el método de trabajo, en esta ocasión se deja de lado a las organizaciones de la sociedad civil y otras instituciones, lo que ellas consideran un retroceso en este tipo de ejercicios (Van Dijk, 2007) y se privilegia a las instituciones educativas como responsables de la organización del ejercicio infantil y juvenil y del procesamiento de los resultados de su centro escolar (regresando al método y objetivos diseñados en 1997). A diferencia de los dos años

anteriores, este ejercicio nuevamente regresó a ser una votación para elegir aquellas acciones que prefieren los alumnos a fin de mejorar el ambiente escolar y la convivencia democrática, dejando de lado el protagonismo de niños y jóvenes. Al igual que en años anteriores, la representación indígena fue mínima, pues para este caso menos de 2% de las escuelas que aceptaron realizar el ejercicio fueron indígenas (181 escuelas, de las cuales 71 fueron de Veracruz, 28 de Hidalgo, 28 de Guerrero, 21 de Chiapas, 18 de México), (IFE, septiembre de 2006).

- Este proceso se realizó también en el ejercicio del año 2009, en el cual se abordaron los temas Igualdad/Equidad de Género (niños/niñas de primero a tercero de primaria), Convivencia democrática (niños/niñas de cuarto a sexto de primaria) y Seguridad/resolución pacífica de conflictos (todos los grados de secundaria); al igual que en el ejercicio precedente sólo 2% de las escuelas participantes son indígenas (IFE, 2009).
- En 2012, se retoma el método de trabajo de los años 2000 y 2003 para realizar un nuevo ejercicio cuyo eje temático fue la “democracia y vida digna”, y fue articulada con los contenidos de “protección, confianza, libertad y sentido de pertenencia”, (IFE, junio del 2012). Al igual que en otras versiones de este ejercicio, no se toma en cuenta el origen étnico de las y los participantes.⁵

En conclusión, si bien los diversos ejercicios realizados muestran las percepciones de los niños y jóvenes, no consideran el origen étnico de los participantes, pues aunque se haga una distribución de escuelas participantes en los años 2006 y 2009 describiendo planteles indígenas, este porcentaje de escuelas es mínimo e insuficiente, además de que con ello no garantiza que las y los estudiantes se auto-adscriban como indígenas, aun dentro de zonas y escuelas

⁵ <http://www.2000agro.com.mx/sectorrural/consulta-infantil-margina-a-mas-de-7-millones-de-ninos-jornaleros/>

indígenas; por otro lado, no se logra identificar a aquellos niños y jóvenes que se autoidentifican como indígenas, aunque no cursen su educación pública en escuelas indígenas. Asimismo, en todas las consultas se habla de grupos de enfoque realizados con los niños, ellos sólo se utilizan para formular o validar las preguntas de las boletas que se utilizan en cada ejercicio, poco se analiza cualitativamente el contenido para contextualizar los resultados obtenidos por las consultas.

No se observa un mecanismo de seguimiento ni de integración de un programa de trabajo puntual y sistemático para dar seguimiento a los resultados de cada ejercicio infantil y juvenil. Sólo en el año 2012 se procede a la entrega de los resultados a los candidatos presidenciales para su incorporación en las agendas de trabajo para el diseño de políticas públicas encaminadas a mejorar la condición de la población objetivo. Si bien cada institución ha retomado los resultados de cada ejercicio para fundamentar diversas acciones encaminadas a mejorar la condición de esta población, no se puede demostrar si estas acciones son respuesta puntual a los resultados de las consultas o sólo forman parte de sus responsabilidades institucionales.

En general estos ejercicios sólo se observan como actividades lúdicas vistosas, pues no tienen mayor relevancia en el diseño de políticas públicas; sin embargo, son insumos importantes para fundamentar diversos trabajos académicos, programas e intervenciones puntuales a favor de la población infantil y juvenil de diversos contextos nacionales.

Los dispositivos de las consultas infantiles/juveniles, no sólo enfrentan limitaciones de entrada, desapercibiendo otras formas de participación infantil espontánea que se expresan desde otros marcos culturales y sociales y que por lo mismo suelen quedar fuera de las expresiones preestablecidas y acotadas por y en ciertos espacios institucionales. También, como se puede apreciar, es precisamente en espacios culturales extremos como éste, que los dispositivos para la formación ciudadana infantil y juvenil, no obstante que preten-

den ser inclusivos de la diversidad cultural existente en el país, en el hecho concreto soslayan la presencia y participación infantil y juvenil de la variabilidad cultural indígena, al no garantizar mínimamente su identificación y análisis dentro de los ejercicios formales de participación social infantil ni en sus informes oficiales.

CONCLUSIONES

El sistema educativo de México se encuentra en una etapa de transición hacia una educación intercultural, producto tanto de las vanguardias globales que influyen en su propio discurso, así como de los movimientos indígenas independientes y democráticos. El discurso del Estado se acompaña de una conceptualización que intenta dar forma a las aspiraciones de una ciudadanía democrática e intercultural y encarnarla en las diferentes instituciones del Estado (SEP e IFE), sobre todo en aquellas que directamente tienen la función primordial de incidir directamente en la modelización y reproducción de prácticas de ejercicio democrático en la formación de las generaciones más jóvenes del país.

Como se ha podido apreciar es precisamente en esas instituciones, donde los dispositivos para la formación ciudadana infantil y juvenil y el discurso del multiculturalismo liberal dice que son inclusivos de las ciudadanías étnicas existentes en el país, donde en el hecho concreto desconocen y soslayan la participación ciudadana de los niños indígenas. Semejante desconocimiento y exclusión se ha traducido en un proceso de transición neo indigenista en el que de acuerdo con Schmelkes (2003):

- a) La calidad de la educación destinada a las poblaciones indígenas es un problema serio. La investigación educativa realizada en el país habla de la necesidad de abordar los contenidos educativos desde la perspectiva de las poblaciones indígenas; de la dificultad que representa para los niños indígenas el

enfrentarse a una metodología escolar tradicional que poco tiene que ver con sus formas culturales de aprender, entre otras.

- b) Existe un número importante de indígenas que están siendo atendidos educativamente por escuelas regulares. Esto ocurre en todos los niveles educativos, incluso en los de preescolar y primaria, en los que sí existe un subsistema educativo diferente para población indígena. El sistema educativo regular no atiende a los indígenas en tanto tales, ni es consciente ni sensible de su diversidad lingüística y cultural. A menudo, la escuela es sitio de reproducción de actitudes discriminatorias y racistas. Es necesario que directivos y docentes de escuelas regulares de todos los niveles educativos estén capacitados y cuenten con los instrumentos necesarios para poder reconocer y respetar la multiculturalidad como una ventaja pedagógica, así como para poder establecer espacios en los que se vivan relaciones interculturales basadas en el respeto y conducentes a la valoración de la diversidad.
- c) Las lenguas indígenas se encuentran, en su gran mayoría, en proceso de desplazamiento como consecuencia de muchos factores dentro de los cuales la escuela no es la excepción. Muchos maestros de escuelas indígenas hablan una lengua distinta o una variante distante de la que se habla en la comunidad donde trabajan. Muchos otros, incluso siendo hablantes de la lengua de la comunidad, no la utilizan en la escuela. En la inmensa mayoría de los casos, y a pesar de que las disposiciones de la educación intercultural bilingüe dicen lo contrario, la lengua indígena se utiliza con fines instrumentales, para facilitar el acceso al español y se deja de usar una vez que éste se adquiere de manera suficiente como para continuar el proceso educativo. Los maestros indígenas no saben escribir su lengua y por lo mismo, no la enseñan en forma escrita, la investigación existente documenta con alguna claridad este problema. También indica la necesidad de

un desarrollo mucho mayor de la investigación en lingüística aplicada que facilite y favorezca la formación de docentes para el bilingüismo pleno. El fortalecimiento de las lenguas indígenas, vehículos idóneos para la plena expresión de su cultura, requiere por tanto de importantes desarrollos y profundas innovaciones.

- d) Uno de los retos más importantes a todos los niveles, pero de manera particular en la educación básica, se refiere a la educación intercultural para toda la población. Al respecto, desde los inicios de la década pasada Schmelkes (2003) estaba señalando la necesidad de una reforma curricular que condujera a un plan y programa de estudios que transversalmente recogiera la riqueza de la diversidad cultural del país. El propósito consistía en que todos los alumnos accedieran a los aportes de los conocimientos, valores, producción artística y cosmovisión de los 62 pueblos indígenas que habitan en nuestro país, descubriendo la riqueza cultural del país en el que viven y que, como consecuencia de ello, se aprendiera a respetar y valorar a los culturalmente diferentes. El currículum intercultural para todos señalaba, deberá permitir desmontar actitudes discriminatorias y racistas en toda la población nacional. Aún tales procesos están en un lento y conflictivo tránsito.
- e) La incorporación de contenidos étnicos al currículum nacional difícilmente puede realizarse sin la participación de los grupos indígenas. Su desarrollo exige un intenso proceso de consulta, que está en marcha, con los pueblos, quienes deben definir qué de su cultura quieren hacer extensivo al resto de la población.
- f) Ninguna reforma educativa se encuentra completa si no incluye al magisterio, su formación y su actualización permanente. En el caso de los maestros indígenas, el reto es especialmente difícil debido a los problemas para consolidar una pertinente formación inicial para ellos. Los maestros indíge-

nas tradicionalmente han sido reclutados con el bachillerato concluido. Posteriormente se ha establecido la obligación, una vez en servicio, de cursar la licenciatura semiescolarizada en educación indígena que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional, cuya licenciatura es nacional y no ha incorporado el conocimiento de la lengua (recientemente, los maestros se incorporan también a las escuelas normales y universidades interculturales). De acuerdo con Baronnet (2013), a la fecha todas estas problemáticas han persistido en la instrumentación de la interculturalidad en la atención educativa bilingüe a las comunidades indígenas por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), y también recientemente en las secundarias y bachilleratos comunitarios, como en las nuevas universidades y normales interculturales, donde en un progresivo contexto de desvalorización y desplazamiento de los usos comunitarios en los hechos de las prácticas sociales cotidianas, no se detienen las lógicas de desprestigio de las lenguas originarias, ni la deslealtad lingüística de los propios hablantes que se resisten a la enseñanza de la lectoescritura en el aula por medio de ellas, fundamentalmente por la discriminación asociada a su uso.

Los resultados anteriores, en la práctica corresponden a la continuidad de las políticas de aculturación e integración de los indígenas a un proyecto de nación homogénea, según Baronnet (2013):

En el contexto contemporáneo del multiculturalismo liberal, las iniciativas del Estado neoindigenista que pretende erigir la interculturalidad como eje curricular transversal a las asignaturas, corresponden en la práctica a la prolongación de las políticas de aculturación e integración de los indígenas a un proyecto de nación homogénea, en contradicción con las intenciones y con los intentos de reconocimiento de la diversidad cultural y de lucha contra el racismo en toda la sociedad (Baronnet, 2013, p.11).

El peligro de este discurso es que disfraza la unilateralidad y repite una política para indígenas desde el punto de vista mestizo y no una acción de intercambio equitativo entre culturas y comunidades lingüísticas diversas. Para enfrentar la situación anterior con algunas posibilidades de lograr ciertas mejoras resulta fundamental el reconocimiento y el respeto a las ciudadanías étnicas de niños, jóvenes y adultos, así como la integración plena de sus ciudadanías colectivas, por ejemplo en las decisiones que se toman para repartir el gasto público en general y en la educación en particular (Baronnet, 2013). Esto ayudaría al surgimiento de escuelas administradas por las propias organizaciones de los pueblos indígenas, con su propio programa de estudios y formas de enseñanza-aprendizaje.

REFERENCIAS

LIBROS

- Baronnet, B. y Tapia M. (2013). Introducción. Política, educación e interculturalidad. En Baronnet, B. y M. Tapia (Coords.), *Educación e interculturalidad, política y políticas* (pp. 9-16). México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM.
- Elizondo, A., Rodríguez L. y Fernández, A. (2003). *Una enseñanza de democracia: la Consulta Infantil y Juvenil 2000*. México: IFE/UPN.
- Liebel, M. (2007). Paternalismo, Participación y Protagonismo Infantil. En C. Y. Corona, y P. M. E. Linares (Coords.), *Participación infantil y juvenil en América Latina* (pp. 113-145). México, Valencia, España: Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad de Valencia.
- Liebel, M. (2009). Sobre la historia de los derechos de la infancia. En M. Liebel, y M. Martínez (Coords.) *Infancia y derechos humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica* (pp. 23-40). Lima, Perú: Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe.
- Marshall, T. y Bottomore, T. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Smith, A. M. (2007). Los niños de Loxicha, México: Exploración de algunas ideas sobre la niñez y de las reglas de participación. En C. Y. Corona y P. M. E. Linares (Coords.), *Participación infantil y juvenil en América Latina* (pp. 179-

210). México, Valencia: Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad de Valencia.

PERIÓDICOS Y REVISTAS

- De la Peña, G. (1995). Ciudadanía étnica y la construcción de los indios en el México contemporáneo. *RIFP*, 6, 116-140.
- Liebel, M. y Saadi, I. (2012). La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. *Desacatos*, 39, 123-140.
- Saucedo, C. L. (2006). Estudiantes de secundaria. Sus apropiaciones de recursos culturales para recrear su condición como jóvenes en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11, (29), 403-429.
- Van Dijk, S. (2007). Participación infantil. Una revisión desde la ciudadanía. *Tramas*, 28, 43-66.

FUENTES ELECTRÓNICAS

- Instituto Federal Electoral (28 de enero de 2003). *Proyecto Integral de la Consulta Infantil y Juvenil 2003*. Disponible en <http://www.ife.org.mx/documentos/DECEYEC/consulta2003/consulta.htm>
- Instituto Federal Electoral (septiembre del 2006). *Ejercicio Infantil y Juvenil 2006. Nuestra elección es participar por la escuela que queremos*. Disponible en http://www.ife.org.mx/docs/Internet/Biblioteca_Virtual_DECEYEC/deceyec_DECEYEC/docs_estaticos/Ejercicio_infantil_juvenil_2006.pdf
- Instituto Federal Electoral (2006). *Boletas finales*. Disponible en http://www.ife.org.mx/docs/Internet/Biblioteca_Virtual_DECEYEC/deceyec_DECEYEC/Ejercicio_Infantil_Juvenil_2006/EjercicioInfantilJuvenil2006_PDF/boletas_finales.pdf
- Instituto Federal Electoral (2009). *Ejercicio Infantil y Juvenil 2009. Informe final de resultados*. Disponible en http://www.ife.org.mx/docs/IFE-v2/ProcesosElectores/ProcesoElectoral2008-2009/Proceso2009-ActividadesPrevias/ComisionCapacitacionOrganizacionElectoral/estaticos/20agosto/4_Punto_13.pdf
- Instituto Federal Electoral (junio del 2012). *Resultados Nacionales de la Consulta Infantil y Juvenil 2012*. Disponible en http://www.ife.org.mx/documentos/DECEYEC/consultaInfantilJuvenil2012/Informe_ejecutivo_consulta2012.pdf
- Instituto Federal Electoral (abril del 2013). *Propuesta para definir una agenda pública. Consulta infantil y juvenil 2012 Democracia y Vida Digna*. Disponible en http://www.ife.org.mx/documentos/DECEYEC/consultaInfantilJuvenil2012/pdfs/Temas_agenda_Publica.pdf

OTRAS FUENTES

- Caballero, R. (2008). *El derecho político a la participación y su relación con los derechos de la infancia* (Tesis inédita de Maestría). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede México.
- Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (2008). *Informe especial sobre los derechos de las comunidades indígenas residentes en la Ciudad de México 2006-2007*. México: CDHDF, 75-80.
- Corona, C. Y. (2006). Todos como uno: la participación infantil en comunidades de tradición indígena. En RLCCI (Org.), *III Conferencia de la Red Latinoamericana y del Caribe de Childwatch Internacional*. México: RLCCI, pp. 1-9.
- Meléndez, M. (2011). *Formación para la ciudadanía en el alumnado de secundaria en México: Diagnóstico desde un modelo democrático e intercultural* (Tesis doctoral en pedagogía). Departamento de métodos de investigación y diagnóstico en educación. Barcelona, España: Facultad de Pedagogía.
- Sámano, M. A, Durand, C. y Gómez, G. (2000). Los acuerdos de San Andrés Larrainzar en el contexto de la declaración de los derechos de los pueblos americanos. Ponencia presentada en las *X Jornadas Lascasianas Internacionales*, celebradas en el Antiguo Colegio de Santo Tomás, Antigua, Guatemala, del 7 al 9 de marzo de 2000.
- Schmelkes, S. (2003). La Política de la educación bilingüe intercultural en México. Ponencia presentada en el *Seminario Internacional "Educación en la Diversidad: Experiencias y Desafíos desde la Educación Intercultural Bilingüe"*, organizado por el Instituto Internacional de Planificación Educativa de la UNESCO de Buenos Aires, y la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública de México, celebrado en la Ciudad de México, los días 10 y 11 de junio de 2003.
- Instituto Nacional Indigenista (2006). *Los pueblos indígenas de México: Triquis*. México: INI.
- SEP (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Vega, L. (2007). *Factores de la deserción escolar de niños, niñas y adolescentes triquis en la Ciudad de México* (Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo) Línea: Diversidad sociocultural y lingüística. México: UPN.