

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO
SUBDIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO



“SER DIFERENTE”

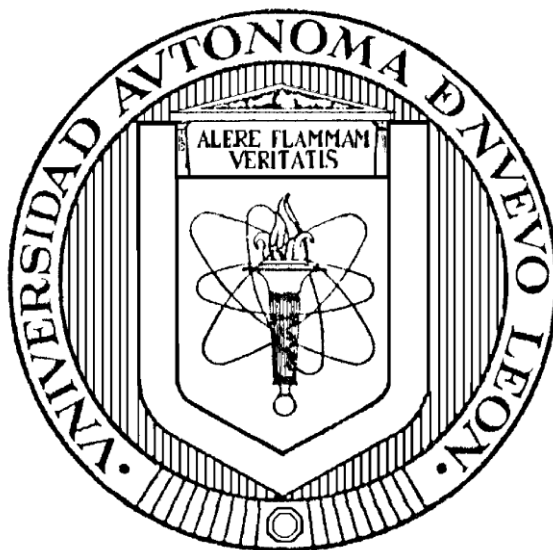
**PROYECTO PARA EL RECONOCIMIENTO Y PROMOCIÓN DE LA
DIVERSIDAD CULTURAL ENTRE JÓVENES DE SECUNDARIA A TRAVÉS
DEL ARTE**

**TRABAJO DE TITULACIÓN PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRÍA EN TRABAJO SOCIAL
CON ORIENTACIÓN EN PROYECTOS SOCIALES**

**PRESENTA
RIGEL GETZAMANI LAZO CANTÚ**

JULIO, 2019

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO
SUBDIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO



“SER DIFERENTE”

**PROYECTO PARA EL RECONOCIMIENTO Y PROMOCIÓN DE LA
DIVERSIDAD CULTURAL ENTRE JÓVENES DE SECUNDARIA A TRAVÉS
DEL ARTE**

**TRABAJO DE TITULACIÓN PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRÍA EN TRABAJO SOCIAL
CON ORIENTACIÓN EN PROYECTOS SOCIALES**

PRESENTA

RIGEL GETZAMANI LAZO CANTÚ

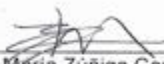
ASESOR: DR. ALEJANDRO FRANCISCO ROMÁN MACEDO

JULIO, 2019

Los suscritos miembros de la Comisión del Proyecto de Maestría del
Lic. Rigel Getzamani Lazo Cantú
Hacen constar que han evaluado el **"Ser diferente" Proyecto para el reconocimiento y promoción de la diversidad cultural entre jóvenes de secundaria a través del arte** y han dictaminado lo siguiente:

	APROBADO	REPROBADO	FIRMA
Dr. Alejandro Francisco Román Macedo	☒	☐	
Dra. Sagrario Garay Villegas	☒	☐	
MTS. Maria del Carmen Farias Campero	☒	☐	

En vista de lo cual, hemos decidido APROBAR este proyecto y damos nuestro consentimiento para que sea sustentado en examen de grado de la Maestría en Trabajo Social con Orientación en Proyectos Sociales.

Vo.Bo. 
Dra. María Zúñiga Coronado
Subdirectora de Estudios de Posgrado
Fac. de Trabajo Social y Desarrollo Humano, U.A.N.L.



San Nicolás de los Garza N.L., a 14 de Noviembre de 2018

AGRADECIMIENTOS

Agradezco primeramente a mis padres, Gloria y Gilberto, por ser mi principal apoyo y siempre han respaldado las decisiones más trascendentales que he tomado a lo largo de mi vida. Su amor, confianza y consejo, han sido fundamentales en mi desarrollo profesional, académico, pero sobretodo en mi crecimiento humano, sin importar la distancia.

A mis hermanos, Karinman y Deneb, porque son personas que me inspiran a luchar y convertirme en un ejemplo de superación para ellos.

Agradezco al Dr. Alejandro Francisco Román Macedo, por apoyarme desde el primer día de la maestría y por guiarme durante todo este trayecto, con paciencia y siempre encontrando la manera de motivarme cuando más complicado se veía el camino.

Asimismo, agradezco a la Dra. Sagrario Garay y a la Maestra Carmen Farías, por sus observaciones y apoyo brindado en la elaboración del presente documento.

Quisiera dar un especial agradecimiento a la Profesora Petra y a todos los muchachos del 3ro A y B (generación 2017) de la escuela secundaria número 46 Gral. Lázaro Cárdenas, porque sin su apoyo y participación, este proyecto no hubiera podido realizarse.

De igual forma, no podría dejar de lado a mis compañeros de maestría, con los cuales compartí este enriquecedor camino que no solo me hizo crecer en el ámbito académico, sino en el humano, cultivando amistades que trascendieron fuera de las aulas.

Finalmente, agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por brindarme la oportunidad de estudiar un posgrado y poder haber realizado una estancia en el extranjero como parte de éste.

Es posible que haya personas que no menciono, pero es difícil recordar a todos los que de una u otra manera fueron parte de esta etapa de mi vida, sin embargo, agradezco a todas ellas por sus palabras, consejos o apoyo brindado.

RESUMEN

Frente al considerable crecimiento demográfico de las comunidades indígenas en los centros urbanos de México, las poblaciones locales han desarrollado dinámicas que invisibilizan a estas comunidades y que normalizan las conductas discriminatorias. En el caso de la ciudad de Monterrey y su área metropolitana, estas situaciones la han colocado como el centro urbano que presenta los índices más altos de discriminación en el país. El siguiente proyecto se desarrolló con el propósito de hacer visible dichas situaciones para desarrollar con la población receptora actividades que contribuyeran a la sensibilización del tema y a la reducción de este tipo de conductas entre los jóvenes.

A diferencia de otros proyectos en los que se trabaja directamente con la población indígena para promover su inclusión, en éste, se planteo la necesidad de trabajar principalmente con la comunidad no indígena (en un contexto en el que, según datos censales, existe población indígena), ya que ésta es la que ejerce la discriminación y promueve el ocultamiento o rechazo de la identidad indígena de los jóvenes indígenas o con herencia indígena. Se consideró, que para promover la inclusión y revalorización de las identidades indígenas, se requiere de la participación de la población no indígena, la cual desconoce en gran medida su racismo y el efecto de sus actitudes discriminatorias.

En el caso de los jóvenes que se encuentran estudiando la secundaria, etapa en la que se desarrolla o fortalece su identidad, las conductas discriminatorias atentan contra este desarrollo, siendo esto evidente en el caso de los jóvenes indígenas, quienes al percibir su origen como algo negativo prefieren desvincularse de éste a modo de defensa y de integración, lo que contribuye a un proceso de homogenización social, en el que las diferencias culturales se tornan barreras que no permiten a los individuos formar parte de la sociedad a menos que estos se integren a lo que la mayoría establece como normal, por medio del rechazo o negación de los elementos culturales que los pudieran diferenciar de la sociedad receptora.

Durante un periodo de 6 meses, se trabajó con un grupo de jóvenes de nivel secundaria de la ciudad de Monterrey, temas de derechos humanos, pueblos indígenas y discriminación, con el propósito que a través de estos, los jóvenes analizaran y reconocieran las actitudes discriminatorias que se han normalizado en la sociedad y que comúnmente son ejercidas

en el ámbito escolar sin considerar el efecto que estas tienen en el desarrollo de la identidad de sus pares, principalmente de quienes provienen de familias de migrantes indígenas y que perciben su cultura como algo negativo ante el rechazo que se ejerce hacia las tradiciones indígenas, el color de piel y a las lenguas originarias.

Además de la promoción de la diversidad cultural, se buscó por medio de actividades artísticas, que los jóvenes encontraran nuevos medios de expresión y de apropiación del espacio público en el cual se desenvuelven, contribuyendo a transformarlos a través no únicamente de imágenes, pero de un discurso a través de la imagen.

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN.....	ii
CAPÍTULO 1.....	13
Planteamiento del problema.....	13
1.1 Fundamentación del proyecto.....	15
1.2 Objetivos.....	18
1.2.1 Objetivo General	19
1.2.2 Objetivos Específicos	19
CAPÍTULO 2.....	21
Marco Teórico.....	21
2.1 Interculturalidad.....	21
2.2 Arte y jóvenes	32
2.3 Marco jurídico	40
CAPÍTULO 3.....	46
Diagnóstico Institucional.....	46
3.1 Zihuame Mochilla A.C.....	46
3.2 Lugar	47
3.3 Población.....	48
CAPÍTULO 4.....	50
Metodología.....	50
4.1 Diagnóstico.....	52
4.2 Modelo de intervención	55
4.2.1 Naturaleza del modelo de intervención	57
4.3 Operacionalización.....	59
4.3.1 Actividades.....	59
CAPÍTULO 5.....	73
Evaluación.....	73
5.1 Evaluación con enfoque cuantitativo.....	73
5.1.1 Diversidad Cultural.....	74
5.1.2 Interculturalidad	76
5.1.3 Discriminación.....	77
5.1.4 Prejuicio.....	78
5.2 Evaluación con enfoque cuantitativo.....	79
5.2.1 Entrevistas.....	79
5.2.2 Cuestionario estandarizado escala tipo Likert.....	82
CAPÍTULO 6.....	99

<i>Conclusiones</i>	99
6.1 Recomendaciones	103
<i>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i>	106
<i>ÍNDICE DE FIGURAS</i>	111
<i>ÍNDICE DE TABLAS</i>	112
<i>ANEXOS</i>	113

INTRODUCCIÓN

En los últimos años el tema de la diversidad cultural ha sido motivo de reflexión en el ámbito social, económico y político, las constantes migraciones que han acompañado la globalización, como parte de este proceso de la modernidad implantada por el sistema neoliberal (Salas, 2009), han provocado la movilización de grandes flujos de personas hacia los principales centros urbanos con el propósito de encontrar mejores oportunidades de desarrollo sin que esto signifique que éstas se generen sin la presencia de dinámicas complejas para los migrantes y para las sociedades receptoras.

Pese a que en la actualidad existe el reconocimiento de que “la mayor parte de las sociedades contemporáneas son multiculturales, multiétnicas o mestizas, lo que significa decir que se caracterizan por una enorme variedad de identidades simbólicas y expresivas” (Moises, 2002), las diferentes formas de discriminación y exclusión social continúan presentándose día con día en todo el mundo, y es que reconocerse como un territorio multicultural, si bien es parte del proceso natural para la promoción del respeto hacia la diversidad cultural, no es suficiente como para modificar dinámicas históricas que han afectado a diferentes sectores poblacionales por su raza, religión o cultura.

El comportamiento individual y colectivo tiende a representar imágenes y determinaciones institucionales ideológicamente estructuradas. Los sentimientos, actitudes y prejuicios subjetivos surgen dentro de un marco de relaciones interétnicas e interraciales condicionadas a su vez por imperativos económicos y políticos (Stavenhagen & Salinas, 1994)

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2001), la diversidad cultural se encuentra en “la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan los grupos y las sociedades que componen la humanidad” y complementa, “constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras.” Sin

embargo, pese a diferentes declaraciones, convenios y modificación de constituciones en las que se reconocen los derechos de todos los ciudadanos y principalmente se reafirman los de los diferentes grupos de la sociedad que por sus diferencias culturales han sufrido la vulnerabilidad de estos, el respeto de sus particularidades, su inclusión y su empoderamiento no se ha logrado concretar.

En el caso de las comunidades indígenas o pueblos nativos u originarios, su diversidad cultural y la riqueza que éstas aportan a las naciones ha sido apreciada apenas por su presencia histórica, sus vestigios arquitectónicos o por las tradiciones que se mantienen y preservan en la actualidad (en muchas ocasiones con meros fines turísticos), sin embargo su gente, ha padecido de una injusticia histórica que incluye la desposesión de sus tierras, la opresión y la discriminación (Organización de las Naciones Unidas, 2010). De esta forma, pese al reconocimiento de sus derechos, y reformas en las constituciones nacionales, los indígenas continúan sin lograr salir del círculo de desigualdad del que han sido parte, confirmándose lo que dice la ONU (2010), ser indígena es ser pobre.

En el caso de México, su diversidad cultural ha sido histórica, el territorio estuvo conformado por diversos grupos étnicos siglos antes de la conquista, dicha herencia se ha mantenido vigente hasta el día de hoy. Sin hacer de lado la presencia de diversas comunidades extranjeras y el constante flujo migratorio de Centroamérica que permanece en el país, México principalmente debe su diversidad cultural a sus comunidades originarias y esto se debe a que es el país con mayor cantidad de población indígena del continente, con más de 16 millones habitantes repartidos en 72 grupos etnolingüísticos, según el último censo de población (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, 2010)

Pese a contar con la mayor cantidad de población indígena de América, en México no se han logrado implementar políticas públicas que promuevan la movilidad social de las comunidades indígenas. Según el informe 2016 del Consejo Nacional para la Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) 73.2% de la población indígena (Figura 1) viven en situación de pobreza, quedando en evidencia la falta de acceso a

oportunidades de la que son sujetos y abriendo el debate hacia si esto está relacionado a una cuestión de discriminación.

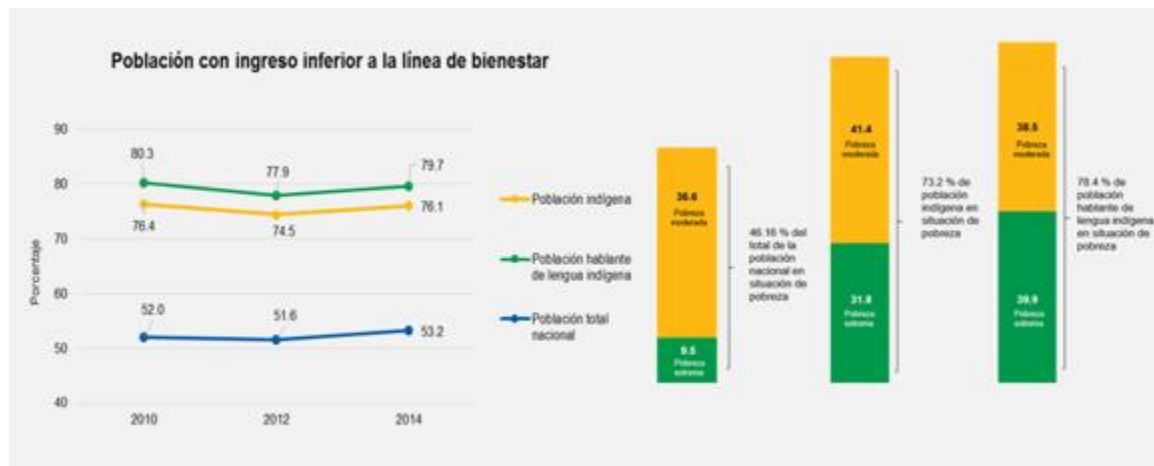


Figura 1: Situación de pobreza y carencias sociales en la población indígena y en la población hablante de lengua indígena, México, 2014. Fuente: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2016)

Cuando analizamos el caso de Nuevo León, pese a no contar con población indígena originaria del estado, se ha convertido en uno de los destinos migratorios más recurrentes a nivel nacional durante las últimas décadas. Desde 1990 cuando solo se registraron 5 783 personas hablantes de lengua indígena (HLI), su crecimiento en los censos posteriores ha sido constante y considerable. Mientras que en el censo del año 2000 la población indígena en la entidad era de 18 873 personas HLI, en el del 2010 está cantidad se incrementó a más del doble, 40 137 HLI, alcanzando en 2015 según datos de la Oficina de la CDI en el Estado de Nuevo León (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 2016), los 59 300 HLI, sin embargo, en este informe se incluye el nuevo criterio de auto adscripción, el número se elevaría hasta 411 522 habitantes (HLI y adscritos) , este nuevo criterio resulta interesante debido a que incluye a las personas que debido a ya no hablar una lengua indígena no eran consideradas parte de esta población pese a ser descendientes directos de HLI (Tabla 1) sin embargo esta categoría también ha abierto el debate sobre si está siendo veraz o se ha vuelto un instrumento para inflar resultados. Independientemente de esto, la migración hacía la entidad y sobre todo al área

metropolitana de Monterrey (AMM) es evidente y se mantiene a un ritmo elevado ante la constante búsqueda de mejores oportunidades de desarrollo, principalmente, de las personas de áreas rurales, como suele ser el caso de la población indígena.

Tabla 1:

Distribución de la población indígena 2015

Municipio	Población total	Población indígena autoadscrita	Porcentaje respecto al total	Población de 3 años y mas HLI	Porcentaje respecto al total
Monterrey	1,109,171	48,582	4.38	10 641	1.00
Garcia	247,370	32,801	13.26	8,344	3.65
Juarez	333,481	21,476	6.44	6,984	2.24
General Escobedo	425,148	77,079	18.13	5,351	1.34
Guadalupe	682,880	46,094	6.75	4,449	0.68
Apodaca	597,207	42,581	7.13	3,957	0.70
Santa Catarina	296,954	14,640	4.93	3,876	1.38
Pesqueria	87,168	11,044	12.67	3,079	3.85
San Pedro Garza Garcia	123,156	5,850	4.75	2,326	1.96
General Zuazua	67,294	8,095	12.03	1,602	2.56
Cienega de Flores	42,715	9,051	21.19	1,471	3.75
Salinas Victoria	54,192	4,460	8.23	1,326	2.63
El Carmen	38,306	3,582	9.35	1,212	3.45
Santiago	42,407	1,395	3.29	911	2.25
Resto de los municipios	972,055	25,492	2.63	14,412	0.39
	5,119,504	352,222	6.88	59,300	1.22

Nota. Fuente: La Población Indígena en Nuevo León: Retos para atención gubernamental. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. 2016

Pese a que los indígenas suelen tener un vínculo con la tierra de donde son originarios, Popolo (2007) menciona que “diversos factores como la falta de territorio, la presión demográfica sobre sus tierras los intereses de empresas nacionales e internacionales el deterioro ambiental, la pobreza, la falta de agua y la búsqueda de mejores oportunidades económicas y educativas” se han tornado factores fundamentales en los procesos migratorios de los indígenas a los centros urbanos, donde deciden establecerse de forma permanente. De la misma forma, Velazco Ortiz (2007) asegura que es el proceso de industrialización desigual que se presenta en México, lo que provoca este tipo de migraciones internas, evidente en el estado de Nuevo León.

Ante esta situación, al igual que como ocurrió a nivel federal, el estado de Nuevo León modificó su constitución y aceptó el carácter pluricultural del estado, promoviendo así la Ley de los pueblos indígenas del estado de Nuevo León en el año 2012, sin embargo, aunque esto ha significado un avance por parte del gobierno al reconocer la presencia y los derechos de estos pueblos, en la práctica, las comunidades indígenas siguen padeciendo situaciones de discriminación y exclusión, debido a esto, Velazco Ortiz reseña a Arizpe (1975) y menciona que esto es un proceso histórico:

No existe integración social de los inmigrantes a la ciudad, sino que crean comunidades separadas del resto de la sociedad con condiciones de vida sumamente precarias, empleos con bajos salarios o subempleos (como la venta ambulante) y no se mezclan con la población urbana, ya que existe un claro rechazo de la sociedad urbana hacia los indígenas. (Velazco Ortiz, 2007)

Este tipo de exclusión que padecen los migrantes por parte de la sociedad receptora ha provocado la implementación de una serie de acciones y programas dirigidos a las comunidades indígenas, sin embargo, esto continúa sin cambiar las situaciones de pobreza, desigualdad y discriminación que padecen.

CAPÍTULO 1

Planteamiento del problema

En Nuevo León se tiene registro de la presencia de 56 de los 72 grupos etnolingüísticos reconocidos en el país, por lo tanto, cuando hablamos de indígenas o indígenas urbanos¹, no podemos caer en la homogenización de estas comunidades, ya que cada grupo étnico cuenta con sus tradiciones, lengua, costumbres y origen particular. Por lo tanto, a pesar de que la pluriculturalidad del estado es reconocida por el gobierno desde su constitución estatal, la promoción y respeto a ésta parece estar aún muy distante de lo escrito. Esto se vuelve evidente cuando surgen en la sociedad conductas racistas y discriminatorias que no permiten la inclusión y el desarrollo integral de las comunidades migrantes en el estado, además, la implementación de una política social homogénea no permite comprender la realidad de todos estos grupos que cuentan con sus particularidades, lo que termina por reflejarse en programas con resultados limitados y en muchos casos, únicamente asistenciales. De ninguna manera se niega la existencia de avances en materia de comunidades indígenas, muchas han logrado organizarse y obtener beneficios a través de su constante lucha por el reconocimiento de sus derechos. Sin embargo, la falta de acciones efectivas e integrales para tratar a estos grupos, han influido en la exclusión de estos y a que la desigualdad y discriminación permanezca ejerciéndose día con día en la ciudad, muchas veces, sin que la sociedad perciba el uso de la discriminación y el efecto que ésta puede generar. Ante estas situaciones, el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) advierte que “los efectos de la discriminación en la vida de las personas son negativos y tienen que ver con la pérdida de derechos y la desigualdad para acceder a ellos; lo cual puede orillar al aislamiento, a vivir violencia e incluso, en casos extremos, a perder la vida” (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, s.f.)

Ante estos efectos, el mismo CONAPRED (s,f) reconoce que “la discriminación en México sigue golpeando bajo a las personas y comunidades indígenas, siendo más

¹ La ONU considera como indígenas urbanos a los habitantes de origen indígena que en busca de mejores oportunidades, dejan sus poblaciones rurales de origen y migran a los centros urbanos.

palpables las violaciones cotidianas a sus derechos sociales”. Esto se refleja en la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México (Enadis) del año 2010 en la que se reconoce lo siguiente:

Ocho de cada diez mexicanas y mexicanos manifiestan que no han sido respetados sus derechos por motivo de sus costumbres o su cultura, por su acento al hablar, por su color de piel, por provenir de otro lugar, por su educación, por su religión o por su forma de vestir; mientras que siete de cada diez indicaron que fue por su condición de ser hombre/mujer, su edad, su apariencia física o por no tener dinero (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2012)

Por lo tanto, si relacionamos todos los factores por los que podrían ser discriminadas las poblaciones indígenas encontraríamos que sin duda son el grupo con mayor vulnerabilidad al ser su cultura, costumbres, lenguaje y forma de hablar, color de piel, forma de vestir, apariencia física y pobreza, elementos que son motivos para sufrir discriminación.

En el caso de los jóvenes, estas conductas discriminatorias de las que pueden ser víctimas, afectan el desarrollo de su identidad al percibir que el ser indígena es algo negativo. Esto se debe a que la juventud se considera “un momento crucial, cuando el desarrollo tiene que optar por una u otra dirección, escoger este o aquel rumbo, movilizandorecursos de crecimiento, recuperación y nueva diferenciación” (Erikson, 1969) por lo tanto, “la relación con los pares es una condición necesaria para fortalecer los procesos de apego y diferenciación del adolescente.” (Díaz Sánchez, 2006). De esta forma, ser joven e indígena pareciera una dificultad doble, no sólo enfrentan la problemática de adaptarse con sus diferencias culturales a una sociedad que discrimina por su apariencia y antecedentes, también tienen que afrontar las problemáticas propias que en este periodo se presentan. Este tipo de situaciones provoca que los jóvenes

indígenas que quieran integrarse² a la sociedad, relacionen que “renunciar a la etnicidad indígena mejora su situación y perciben menos discriminación” (Carrasco, 2002).

Sin embargo, al hablar de la necesidad de los jóvenes por tomar una decisión sobre identidad con el propósito de evitar las conductas discriminatorias de sus pares por motivos de su cultura, debería ser razón suficiente para cuestionarnos si el tipo de política pública que se está llevando a cabo con el propósito de fomentar la interculturalidad que la ley establece, está involucrando a todos los actores sociales que deberían participar en dicho proceso. Ante la ausencia de políticas públicas que promuevan la interculturalidad de forma integral, se plantea la necesidad de cambiar el papel de la sociedad receptora o no indígena, en este caso de los jóvenes, hacia un rol participativo en la creación de espacios interculturales. Sin hacer de lado la necesidad de establecer programas dirigidos a la población indígena, la falta de involucramiento de la población no indígena en el proceso de interculturalidad, continuaría reproduciendo los patrones discriminatorios que hasta el día de hoy se ejercen sobre las personas de origen indígena.

1.1 Fundamentación del proyecto

El proyecto “Ser Diferente” como su nombre lo anuncia, procuró promover las diferencias como una cualidad y no como un motivo para avergonzarse o elemento discriminatorio. Con el propósito de generar esta apreciación en el alumnado, este proyecto buscó que los jóvenes del plantel reconocieran y aplicaran este conocimiento, cambiando las dinámicas sociales primeramente en su espacio, que es la escuela y que estos cambios se pudieran extender a su comunidad y fuera de ella.

Teniendo como base el paradigma socio-crítico, se tuvo la intención de generar que el grupo social que se intervino, generara por medio del análisis, el cuestionamiento, aprendizaje y sobre todo la acción, que se vuelva dinamizadora y promueva una nueva

² La política integracionista fue considerada obsoleta en 1989 por parte del Consejo de Administración de la OIT, ya que ésta tenía una orientación hacia la asimilación. Debido a esto se crea el convenio 169 de la OIT.

forma de percibir la diversidad cultural, generando un cambio en la estructura social que han venido ejerciendo estas dinámicas de poder de una cultura sobre otras, bajo la postura de ser la cultura dominante la que debe prevalecer e implantarse, que en este caso es la del mestizo tratando de imponerse frente a la identidad indígena.

La elección del paradigma socio-crítico está fundamentada en su esencia, la cual “” (Alvarado & García, 2008). Bajo esta postura se buscó, que ante la evidente falta de programas por parte del gobierno para cambiar las dinámicas de estas comunidades receptoras de migrantes, se encuentren formas en que la misma comunidad pueda cambiar éstas, lo que no sólo contribuiría al enriquecimiento cultural de la comunidad, sino a una inclusión y fortalecimiento dentro de ésta, lo que a largo plazo pudiera brindar resultados en otros ámbitos. Ante esta necesidad de promover el conocimiento y análisis de la realidad que viven e incentivar su capacidad para realizar un cambio social, el proyecto “Sé Diferente” buscó empoderar a la comunidad desde el conocimiento y a través de éste, criticar la realidad que se vive para tomar acciones y transformarse en una comunidad activa y unida.

De la misma forma, el modelo que se empleó fue el crítico racional, que a través de sus actividades basadas en la reflexión y el aprendizaje promueve el poder emancipatorio de esta comunidad y no una reproducción de las dinámicas ya establecidas. Bajo la teoría crítica de Freire (1975), se propone que el impartidor y el receptor estén involucrados en el proceso de creación del contenido, es por eso que durante actividades planeadas los alumnos se apropien de ellas en la búsqueda de la re-significación por medio de sus conocimientos. De forma en que no sea una estructura rígida a seguir, impuesta por un tecnócrata, sino una sinergia en la que los alumnos descubran que ellos también son capaces de contribuir a generar conocimiento.

Muchos programas educacionales fallaron porque quienes los elaboraron partieron de su visión personal de la realidad y no tomaron en cuenta la situación del individuo a quien se dirigía su programa. Será a partir de la situación presente,

existencial, concreta que refleja el conjunto de aspiraciones del pueblo que podremos trabajar el contenido programático de la educación. (Torres, 1983)

De esta manera, Nayive Angulo y León (2005) citan a Popkewitz, mencionando que el conocimiento formal no es la única forma de saber, sino que también debe estar incluido el conocimiento popular y de las diversas culturas con el propósito comprender de forma adecuada el mundo en que vivimos.

Otro elemento de la teoría de Freire que es base del modelo crítico que se implementó, es el dialogo y reflexión, promoviendo este ejercicio entre los jóvenes se buscó que se estimulara su análisis hacia elementos que muchas veces ya tienen presente pero que no externalizan al considerarlos contrarios a lo que se ha normalizado. La reflexión también buscaba erradicar estos sentimientos de inferioridad, impotencia y aislamiento implantando en las clases populares (Torres, 1983). De esta forma se justificó la utilización del video fórum como una de las actividades en el proyecto, la cual constó en la proyección de un material audiovisual relacionado con los temas que se plantearon como clave en esta intervención, con el propósito de incentivar la reflexión de estos y que externaran sus percepciones.

Freire encontraba que por medio de temas generadores se pudiera promover la toma de conciencia de los individuos y descubrir la realidad que los rodea, empezando desde lo más amplio a lo que pudiera presentarse en su comunidad y de esta forma poder generar conocimiento emancipador el cual:

Apunta a crear las condiciones bajo las cuales la irracionalidad, la dominación y la opresión pueden ser transformadas y superadas por la acción colectiva apoyando los fundamentos para la igualdad y la justicia social. (McLaren, 1984)

Además de esto, el modelo crítico radical se caracteriza por este tipo de intervenciones de grupo, oponiéndose a la intervención individual, promoviendo como menciona Vizcarret (2007), la participación activa de un grupo social es capaz de generar cambios.

Comprendiendo que los jóvenes son agentes potenciales de cambio y que son ellos los que pueden tener un impacto social para las bases futuras, los talleres buscaron precisamente empoderar a los jóvenes, a descubrir nuevas capacidades personales y grupales, y que por medio de la exposición de su trabajo en espacios públicos logran promover lo analizado en los talleres, a otros estudiantes.

1.2 Objetivos

Como se ha mencionado anteriormente, “A la fecha, la estrategia bilingüe iniciada ha resultado insuficiente para explicar y orientar las relaciones interétnicas que ocurren en las escuelas” (Martínez Canales, 2014). La interculturalidad que se pretende promover “queda reducido a los desplantes de los actos cívicos, a la ilustración de los alumnos acerca de las culturas precolombinas o a la instrumentalización de la lengua indígena” (Martínez Canales, 2014).

Reconociendo que no está solo en los estudiantes indígenas alcanzar la deseada interculturalidad en el ámbito escolar, sino que también en el reconocimiento, entendimiento y respeto de la diversidad cultural por parte de los miembros de la sociedad receptora de migrantes independientemente de la presencia de alumnado de diversas culturas, es importante trabajar con ambos grupos sociales para generar este ambiente que promueva la inclusión social de todos los involucrados y las dinámicas de igualdad, respeto y empatía entre todas las culturas. Por lo tanto, tomando elementos de intervenciones y literatura antes mencionada, se estableció que los actores con los que se trabajará en el proyecto de intervención a llevar a cabo serán los jóvenes indígenas (en caso de que se reconociera su presencia), pero sobre todo con jóvenes no indígenas, por medio del contacto directo generado a través de actividades lúdicas y culturales, con el propósito de generar dinámicas en conjunto y de esta forma puedan establecerse actitudes de respeto, entendimiento y colaboración. Además de esto, las actividades que se llevaron a cabo, también deberían contar con elementos con los que los jóvenes se identificaran y

que sirvieran no solo para captar la atención de los jóvenes, pero también para desarrollar nuevas habilidades.

1.2.1 Objetivo General

Promover el reconocimiento y la atención de la diversidad cultural entre los estudiantes de la secundaria pública número 46 en Monterrey, plantel que se eligió con base a datos obtenidos de la Comisión de Desarrollo para los Pueblos Indígenas (CDI), en los que la ubica en una zona de alta densidad de población indígena según sus fuentes. Lo que se buscó promover con la presente intervención, fue que los alumnos, sin importar su origen (indígena, mestizo o extranjero), reflexionaran sobre la importancia de la interculturalidad, el respeto de las diferencias, principalmente culturales, y analizar cómo esta diversidad enriquece a las comunidades. Para lograr esto, fue fundamental promover entre ellos un pensamiento crítico que les permitiera identificar los motivos que contribuyen a la discriminación de las comunidades indígenas, parte fundamental e histórica de nuestra sociedad. De esta manera se buscó propiciar una atmósfera en la que no solo los alumnos de origen indígena o con padres indígenas se sintieran en un espacio libre de discriminación, sino que cualquier otro alumno pudiera sentirse libre de desarrollarse y expresarse sin temor a burlas.

1.2.2 Objetivos Específicos

Como parte de la Fortalecimiento del conocimiento sobre Derechos Humanos: Como punto de partida se estableció que la promoción y comprensión de los Derechos Humanos es fundamental para atacar la discriminación. Esto se decidió al considerar que los Derechos Humanos son los derechos básicos con los que todo ser humano, sin importar religión, país, posición económica, ni otro factor.

Uno de los objetivos específicos planteado fue promover de la diversidad cultural entre los alumnos, a través de diversos talleres y actividades lúdicas en las que el alumnado realizara un análisis del valor de la diversidad cultural, el reconocimiento de derechos y los motivos y efectos de la discriminación. Por medio de estas actividades se procuró que

ellos pudieran convertirse en agentes de a través de la promoción de estos temas en su vida cotidiana, fuera del plantel .

Además del punto anterior, se estableció incentivar a los jóvenes a acercarse al arte, no solo como un medio de expresión sino como una herramienta dinamizadora y transformadora. Que los jóvenes conciban el arte no como algo ajeno a ellos o exclusivo de una clase social favorecida, sino como un nuevo medio de expresión a su alcance, con el poder de contribuir a la apropiación de sus espacios públicos, capaz de transformarlos y plantear a través de ella problemáticas o temas que ocurren en su contexto social. Además de verla como un medio por el cual se pueden vincular más allá del espacio escolar con el propósito de colaborar en proyectos que ellos se planteen.

CAPÍTULO 2

Marco Teórico

2.1 Interculturalidad

La promulgación de los derechos humanos después de la segunda guerra mundial ha fungido como una base para la creación de diversos tratados internacionales en los que los países se han comprometido a dotar a sus ciudadanos de derechos fundamentales. Pese a que en esta declaración se establece la igualdad como un derecho intrínseco del ser humano, la realidad que vivimos nos muestra que las minorías étnicas, raciales y otros grupos excluidos por su cultura o tradiciones, han tenido que continuar luchando por vivir libres de discriminación, y el terreno ganado en la obtención y respeto a sus derechos se ha dado por las continuas luchas que aún se siguen librando.

Por tanto, hay que comenzar por preguntarse si los derechos humanos son eficaces para la lucha de los excluidos, los explotados y los discriminados, o si, por el contrario, la hacen más difícil. (Santos, 2014)

Al posicionarnos desde este cuestionamiento que hace Boaventura de Sousa Santos, lo que se pretende es analizar si los derechos humanos establecidos desde las elites políticas, sociales y económicas pretenden realmente promover los cambios necesarios para alcanzar la igualdad propuesta en el papel u homogeneizar la sociedad desde una postura colonizadora como ocurrió con el primer instrumento internacional dirigido a las comunidades indígenas, promulgado en 1957 por la Organización Internacional del Trabajo (OIT), el convenio 107 establece en principio que los países son responsables de proteger a estas comunidades, sin embargo pese a que fue el primer documento que establece cierta protección a éstas, su visión es integracionista y asimilacionista.

Este reconocimiento continuaba subordinado a la dicotomía normativa europea entre individuo/Estado, a la correspondiente noción de un Estado-nación culturalmente homogéneo y a una política dirigida a disolver los lazos étnicos y culturales alternativos, expresada a través de una persistente preferencia por programas nacionales de integración y asimilación no coercitivas. (Anaya, 2005)

De esta manera, el método propuesto establece convertir a las comunidades indígenas lo más rápido y parecido posible a las comunidades modernas y occidentalizadas, para así dejar atrás su cultura con el fin de homogenizar la sociedad en una cultura nacional única. Ante el fracaso de esta asimilación, años más tarde esta visión busca ser modificada en el Convenio 169 de 1989. En éste, además de responsabilizar a los gobiernos nacionales del desarrollo integral de estas comunidades, el pleno respeto a sus derechos, igualdad y una vida libre de discriminación, se establece la necesidad de revalorizar las diferencias culturales en busca de la inclusión de estas comunidades.

En el caso de México, la política integracionista impulsada después de la revolución también estuvo enfocada a convertir a las comunidades indígenas ya que “la cultura india, concebida desde siempre como inferior, debía ser sustituida por otra cultura: la cultura dominante occidental y cristiana” (Domínguez & Bobadilla, 2002). Por lo tanto, desde esta visión, lograr la modernidad del país requería eliminar lo que provocara el retraso de éste. Sin embargo, estas políticas integracionistas que el gobierno implementó durante décadas no lograron erradicar la diversidad cultural del país, por lo tanto, ante esta situación y los cambios en las políticas internacionales para la inclusión de los pueblos originarios, en 2002 se optó por modificar la Constitución y reconocer al país como una nación pluricultural principalmente por la herencia viva de sus pueblos originarios. Pese a este reconocimiento presente en la Constitución para garantizar los derechos de estas comunidades, así como la diversidad cultural como parte esencial de la identidad histórica del país, el acceso a estos continúa sin concretarse.

Una vez modificada la Constitución, los gobiernos han pretendido incluir a estas comunidades en sus planes de desarrollo, sin embargo, en estos, siempre se habla del

indígena que se ha desarrollado en nuestro imaginario, el del indígena rural, y pese a reconocer que existen migraciones a los centros urbanos como parte del proceso de globalización y la búsqueda de oportunidades de desarrollo con las que no cuentan en el campo, estos no son considerados en dichos planes, y pareciera plantearse que las comunidades indígenas al establecerse en los principales ciudades dejaran atrás la pobreza y exclusión que padecen en el campo.

Por lo tanto, habría que analizar qué tipo de política se está empleando para trabajar con estos grupos originarios y promover su empoderamiento y desarrollo. Según los planes nacionales de desarrollo que más adelante analizaremos, se trabaja desde la interculturalidad, pero ¿qué es la interculturalidad? Para comprender lo que se está plantea, hagamos una revisión del término interculturalidad desde la postura de los organismos internacionales, los cuales establecen la pauta principal para de naciones en desarrollo:

La interculturalidad desde un enfoque integral y de derechos humanos, se refiere a la construcción de relaciones equitativas entre personas, comunidades, países y culturas. Para ello es necesario un abordaje sistémico del tema, es decir, trabajar la interculturalidad desde una perspectiva que incluya elementos históricos, sociales, culturales, políticos, económicos, educativos, antropológicos, ambientales, entre otros. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, s/f)

En el caso de Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), a través de una de sus publicaciones, establece que la interculturalidad es:

La construcción de un horizonte de convivencia entre culturas o pueblos. Y si es entre culturas o pueblos, aunque sea desde las personas, no será una construcción meramente entre individuos aislados, sino desde sus instituciones y sobre la base de los valores que los diferencian (pues no hay razón de un diálogo entre idénticos); por lo que el horizonte no es tanto una cultura común (una especie de

“raza cósmica” vasconceliana o las “culturas híbridas” de García Canclini) sino más bien un enriquecimiento mutuo, pero conservando su propia identidad. (Cabrero, Pop, Morales, Chuji, & Mamani, 2013)

Pese a que esto podría sonar como una postura para reconciliar las relaciones de disparidad que han padecido grupos minoritarios, como ha ocurrido con las comunidades indígenas, hay autores como Bonet que desde la teoría poscolonial argumenta lo siguiente:

Esta mención suele constituir un acto simbólico de tolerancia que abstrae a las minorías étnicas de sus condiciones políticas y económicas reales. Si bien reconoce y concede ciertos derechos y protecciones a los diversos grupos étnicos existentes en el territorio estatal, el constitucionalismo con un enfoque multicultural no ataca el sesgo liberal y etnocéntrico de las instituciones sociales y políticas hegemónicas de la modernidad política occidental. (Bonet, 2010)

Por lo tanto, es sumamente relevante analizar qué tipo de interculturalidad se está promoviendo no únicamente desde el discurso sino por medio de las instituciones y las políticas públicas que proponen. Como se menciona con anterioridad, los programas o declaraciones podrán leerse como avances significativos y de reivindicación para estas comunidades que han padecido no solo discriminación sino de un epistemicidio, definido por de Sousa Santos (2010) como “la vastísima destrucción de conocimientos propios de los pueblos causada por el colonialismo europeo”. Por lo tanto, para operacionalizar la ley por medio de programas sociales, estos requerirían promover cambios en la estructura y no solo pretender palear un problema e integrar a estas comunidades para su beneficio como establece Walsh:

La perspectiva de interculturalidad se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida. Desde esta perspectiva -que busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia-, la interculturalidad es “funcional” al

sistema existente, no toca las causas de la asimetría y desigualdad sociales y culturales. (Walsh, 2010)

En México, el sistema educativo ha sido el encargado de promover la interculturalidad en el país, sin embargo, para hablar de una política intercultural, sería necesario involucrar a las comunidades no indígenas con el propósito de generar los pretendidos diálogos, reivindicaciones y relaciones de respeto entre comunidades, sin embargo, al no considerarlos dentro de los proyectos que se diseñan, la interculturalidad se ha presentado “más como elementos retóricos que como realizaciones prácticas pues las medidas adoptadas hasta el momento no responden adecuadamente a las exigencias de un alumnado que se reconoce diverso culturalmente” (Odina et al, 1999).

Además de estas representaciones retóricas y folklóricas implementadas en los planteles educativos, otro problema que se presenta al momento de promover la interculturalidad se puede encontrar en los planes nacionales de desarrollo ya que estos han contado con una visión limitada al abordar el tema, principalmente porque la forma en que abordan la interculturalidad ha sido a través de la educación bilingüe en las escuelas rurales donde la mayoría de la población es de origen indígena, lo cual, nuevamente nos hace cuestionarnos si se busca promover una igualdad y reconciliación con las comunidades indígenas o únicamente transformarlos como sus pares mestizos o no indígenas, volviendo a repetir las mismas prácticas de asimilación.

De esta forma, la educación intercultural parece estar destinada al campo únicamente porque en el contexto urbano, la promoción de la diversidad cultural entre los alumnos no indígenas es limitada o nula, lo que ha provocado que estos desconozcan la existencia de las comunidades indígenas originarias o migrantes en su ciudad, aun cuando éstas cuentan con una presencia que cada día se vuelve más evidente en este contexto urbano.

Nuevo León es una réplica de lo que pasa a nivel federal, aún con su Constitución Estatal reformada y con una Ley de los Derechos de los Pueblos Indígenas en el Estado de Nuevo León, no se han tomado medidas puntuales que promuevan la inclusión de los

migrantes de otras culturas desde la educación en la interculturalidad y respeto a la diversidad cultural por parte de la sociedad receptora. Este tipo de situaciones afectan la identidad indígena, la cual prefiere pasar desapercibida como forma de protección, limitando su ascenso social y aspiraciones. Existe una alta correlación entre los prejuicios, estereotipos y el desprecio social hacia una minoría discriminada y un bajo auto concepto de los niños y jóvenes componentes de esta minoría (Muñoz Sedaño, 2003). Ante esta realidad los migrantes indígenas han optado por la invisibilidad, “el ocultamiento de la identidad indígena es una estrategia para sobrevivir, pero que a la vez este ocultamiento resulta ser un obstáculo para el reconocimiento de las diferencias en términos positivos.” (Czarny, 2002). La necesidad de renuncia identitaria con el propósito de ser “aceptado”, evidencia la responsabilidad de la sociedad receptora en este proceso para “mexicanizar” a los indígenas que sin embargo pese a enaltecer el pasado histórico indígena y reconocer lo negativo que resulta la discriminación, continúa reproduciendo este desprecio o intolerancia a lo étnico, elemento inseparable de nuestra historia y nuestra realidad.

Recabando información con la Dirección de Educación Indígena de Nuevo León, responsable de promover el respeto a la diversidad cultural y la educación intercultural, queda en evidencia que las acciones que se toman para estos propósitos son las de enviar una o dos veces por semana a un profesor de habla indígena a las escuelas (a nivel primaria) que soliciten este servicio ante la presencia reconocida de estudiantes indígenas según información dada por una representante de esta dependencia. Sin embargo, también se nos informa que el programa para la formación de profesores bilingües ha ido perdiendo recursos y cada vez se cuentan con menos profesores. Teniendo en cuenta la presencia de tantas culturas en la ciudad, termina siendo un proyecto que se queda corto a la necesidad que presenta la ciudad, además, nuevamente en este tipo de acciones notamos cómo al indígena es al que hay que integrar a la comunidad receptora, mientras ésta no participa de forma activa en el proceso de inclusión. De esta forma hay quienes creen que estas acciones solo son un simulacro de buenas intenciones; una investigación de Barriga Villanueva concluye con la respuesta de un maestro zapoteca opinando sobre este tema:

Es una práctica racista disfrazada. Con tendencia a desaparecer las lenguas indígenas. Para ello el Estado aplica una política de borradura donde la educación bilingüe bicultural es un parapeto, la práctica educativa actual pretende educar a los "indios" para poder interactuar con la sociedad no india. Pero a la sociedad no india ni siquiera se le plantea una mejor convivencia con los indígenas. (Barriga Villanueva, 2004)

Fuera de estas políticas a nivel primaria (de los planteles que lo solicitan), la ejecución del Programa Especial de Educación Intercultural (PEEI) no llega implementarse a nivel secundaria, donde no se cuenta con información de la cantidad de estudiantes de origen indígena que puedan estar estudiando en los planteles, por lo tanto se desconoce o se niega la presencia de estudiantes indígenas, pero, apegándonos concretamente al PEEI, la educación intercultural no debería estar sujeta a la presencia de estudiantes indígenas, entonces ¿Por qué no promover la apreciación, respeto y revalorización de la diversidad cultural y los pueblos indígenas entre los estudiantes no indígenas? ¿Por qué no comenzar a trabajar estos temas con los estudiantes sin importar su cultura u origen étnico? ¿Por qué responsabilizar al indígena de su integración y su desarrollo en las comunidades no indígenas? Es por esto que, como menciona Schmelkes, aún con las reformas constitucionales, promulgación de leyes y creación de programas especiales:

Un país puede ser pluricultural, incluso reconocido como tal en un documento tan importante como su Constitución, y seguir discriminando, tener prejuicios raciales, dominar a otras culturas. Esto es de hecho lo que ocurre en México. (Schmelkes, 2009)

Ante estas situaciones en el sistema educativo, hay autores que atribuyen esto a la presencia de una episteme poscolonial en la educación:

El discurso dominante en la educación desde la constitución misma de los sistemas educativos se encuentra fuertemente influenciado por una lógica binaria:

colonizador/colonizado; civilización/barbarie; docente/alumno; saber/no-saber; culto/ignorante; opresor/oprimido; inculcación/emancipación. (Mouján, 2012)

De la misma forma, Freire, menciona como el ajustar a los individuos al mundo ya establecido por los opresores que buscan mantener un control y evitar la praxis que desencadenaría una revolución, encuentran en la acción antidialógica³ un método de control que podemos percibir en la educación latinoamericana:

De ahí que los opresores desarrollen una serie de recursos mediante a los cuales proponen a la admiración de las masas oprimidas y conquistadas un mundo falso. Un mundo de engaños que, alienándolas más aún, las mantenga en un estado de pasividad frente a él. De ahí que, en la acción de conquistas, no sea posible presentar al mundo como un problema, sino por el contrario, como algo dado, como algo estático al cual los hombres se deben ajustar. (Freire, 1975)

Continuando con esta acción antidialógica que Freire analiza, establece que la “invasión cultural” que se lleva a cabo por parte de los invasores u opresores, provoca que los invadidos vean a través de la mirada invasora o impuesta, por lo tanto, la aspiración es el ser como ellos, despojándose de su cultura que se visualiza como algo inferior, y cuando más profundiza la invasión, más es el deseo del invadido de parecerse a quienes han establecido su cultura como dominante (Freire, 1975). Esto sería una explicación clara a la situación mexicana, la cual tras años de conquista española y posteriormente una conquista ideológica eurocéntrica, los sujetos han visto a través de los ojos del conquistador una realidad en la que lo étnico es algo inferior y la aspiración es alejarnos lo más posible a esto para ser más como aquellos.

De esta manera, en una sociedad estructurada bajo un principio históricamente colonizador, en el que la identidad indígena se torna como una identidad representativa

³ La acción antidialógica explica Freire se caracteriza por promover la conquista, la división, la manipulación y la invasión cultural con el propósito de evitar la praxis de los educandos y de esta manera conservar el dominio de una cultura sobre otra.

del atrasado, dominada y necesitada de la evolución vista desde la postura eurocéntrica, las instituciones creadas dentro de esta estructura, hogares y escuelas incluidas, reproducirán su ideología con el fin de mantener y fortalecer ésta, formando nuevos “invasores”, lo cual, generaría de forma inevitable relaciones humanas antidialógicas en las que el especialista o profesionista intentará imponer, enseñar y culturizar al que “menos conocimiento” tenga, situación que no cambiará hasta que el sujeto reconozca su naturaleza de opresor (Freire, 1975). Esta situación, es evidente en nuestro sistema educativo en la que los alumnos son vistos como seres que solo reciben conocimiento, mas no aportan, y la relación con el maestro es unidireccional, ya que este tiene la “verdad”, aunque sea de forma alienada, del mundo en el que los alumnos tendrán que adaptarse para sobrevivir.

Es verdad que como se mencionó con anterioridad, se han generado reformas y se han promovido recursos legales en favor del respeto a la diversidad cultural y la no discriminación tras declaraciones y convenciones internacionales realizadas, sin embargo, continuando con esta noción de Freire (1975), estas reformas son las respuestas desde las metrópolis para mantener su hegemonía, mas no para promover un cambio estructural sino para evitar una revolución. Por su parte, Walsh también vincula este reconocimiento, más que como una victoria de las minorías, como un instrumento que beneficia al funcionamiento del sistema:

En este sentido, el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación, que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista, ahora “incluyendo” a los grupos históricamente excluidos en su interior. (Walsh, 2010)

Por lo tanto, para que exista una verdadera transformación, se requiere que en los espacios, en este caso el espacio escolar, se comiencen a generar cambio en las relaciones y se promueva un cuestionamiento por parte de los educadores y educandos, para no

simplemente replicar la estructura, pero generar una dinámica de pares en la que ambas partes se asuman como sujetos de conocimiento en una lógica horizontal en la que la dinámica fluye de ambos lados. Sin embargo, no es solo cambiar esa dinámica, sino reconocer la estructura dominante y adquirir una postura contra ella al re-significar lo que se ha impuesto como cultura y como libertad, a través del conocimiento y de la acción, generando con esto una praxis, necesaria para la transformación de la realidad impuesta. Mas que un simple relacionamiento y respeto entre culturas, la interculturalidad puede y debe ejercer un papel crítico en la construcción de una nueva sociedad mexicana y latinoamericana:

No nos referimos aquí a un pensamiento, voz, saber, práctica y poder, sino unos pensamientos, voces, saberes, prácticas y poderes de y desde la diferencia que desvían de las normas dominantes radicalmente desafiando a ellas, abriendo la posibilidad para la descolonización y la edificación de sociedades más equitativas y justas. Por eso, la interculturalidad y la decolonialidad deben ser entendidos como procesos enlazados en una lucha continua. Una lucha dirigida a enfrentar y desestabilizar las construcciones e imaginarios de nación y de América “Latina”⁴⁴ concebidos por las elites locales, la academia y el occidente. (Walsh, 2006)

La promoción de la interculturalidad y el reconocimiento de México como una nación pluricultural es de los primeros pasos que un país con la diversidad cultural histórica con la que cuenta puede dar para reivindicar principalmente a las culturas originarias (aunque en la actualidad ya hay reconocimientos plurinacionales como el caso de Ecuador y Bolivia), sin embargo, la interculturalidad propuesta no puede pretender adoctrinar a estos pueblos originarios desde una postura de “universalidad” occidental. “El desafío actual para la educación es partir de cada realidad, con base a una de las lenguas y culturas locales y una adaptación de sus posibilidades al contexto global revalorización” (Marin, 2009)

⁴ Walsh menciona que este término comenzó a utilizarse a mitad del siglo XIX por las elites de los países para referirse a las ex colonias de España, Francia y Portugal con el fin de distinguirlas de la América anglo-sajona como parte de un proyecto político de estas elites.

Promover la interculturalidad sin comprender las realidades y conocimientos locales o de los migrantes que conforman una sociedad es imponer un conocimiento y no generarlo con base a la riqueza que el otro puede aportar, desde la misma lógica de la educación dialógica que promueve Freire, los teóricos de la descolonización del saber como Santos (2010), Marín (2009) o Walsh (2009) establecen que para implementar una interculturalidad real, se precisa aceptar que la propia visión de derechos no es absoluta, sino que cada cultura debe contribuir con el desarrollo de estos con base a sus creencias culturales, desde la comprensión de que toda cultura es incompleta y no posee la verdad en su totalidad.

De esta manera, se establece que es necesario transformar los espacios sociales, permitiendo no solo la convivencia de los jóvenes que interactúan en éste, sino promover el reconocimiento de las diferencias, entendimiento, respeto y la riqueza que estas diferencias culturales ofrecen a nuestra sociedad al reconocer que no existen verdades o conocimientos culturales completos, y nunca los habrá lo que pone a la par a todas las culturas y promueve diálogo intercultural con el propósito de aprender unos de otros (Sousa, 2010). Es por esto que la reivindicación de las identidades indígenas no puede darse únicamente desde su lucha, la sociedad mestiza y todo el resto de los grupos que conforman a la cultura dominante, deberían contribuir a esta reivindicación por medio del reconocimiento de las actitudes discriminatorias que se han ido reproduciendo históricamente, más no solo reconociendo sino comprendiendo su origen y erradicándolas, a través de promover la diversidad cultural en sus espacios públicos como lo es el plantel escolar.

Es así que ante la falta de programas escolares sobre todo de nivel secundaria que promuevan estos cambios históricos y estructurales, se ha planteado la necesidad de involucrar a los jóvenes en estos procesos por medio de actividades que los inviten a reflexionar y que sean ellos los que se cuestionen si están siendo parte de este proceso discriminatorio que se ha venido reproduciendo a lo largo de generaciones.

2.2 Arte y jóvenes

Un medio de expresión, dirigido a la clase alta, expuesto en galerías y museos, y basado en la individualización, en eso se transformó el arte, una actividad, disciplina y medio de expresión que ha estado vinculada al ser humano desde sus orígenes y que pareciera que por momentos fue cooptado por las elites de la sociedad. Sin embargo, el arte pese a su carácter comercial dirigido a clases sociales altas, encontró en la década de los años 60 una contracorriente, una forma de desvincularse de la burguesía y mostrarse a la sociedad en general, una forma de exposición fuera de las galerías, una forma de expresión no privativa, un movimiento juvenil de apropiación del espacio público. Esto fue el comienzo del grafiti en Nueva York, que comenzó primero con firmas que se adueñaban y marcaban territorios en los barrios bajos de esta ciudad, evolucionó a elementos gráficos más elaborados, con más colores, mayor tamaño y apropiándose de espacios fuera de las colonias y replicándose en las grandes ciudades de los Estados Unidos (Ballaz, 2009)

¿Mas por qué podría considerarse un movimiento juvenil? El grafiti comienza como se mencionó en el párrafo anterior, en los barrios populares de Nueva York y aquí es donde los jóvenes se fueron apropiando de los espacios del barrio, de los espacios abandonados, abandono ante la crisis social y económica que sufrían dichos barrios, sin embargo estos fueron saliendo de los barrios hasta inundar la ciudad de marcas, mostrándose, adueñándose de espacios que transgredían al gobierno y a cierto sector de la sociedad, con el único propósito de dejarse ver. Este dejarse ver podría entenderse como una llamada de atención al gobierno y a la sociedad para decir, “existimos” no solo en nuestro barrio, estamos en toda la ciudad.

Sin duda, el grafiti es una expresión que va más allá de una representación gráfica y es al mismo tiempo una acción reivindicativa de lucha social de carácter simbólico. Es una forma de ocupar un espacio, de manifestarse y de explicitar una presencia y una existencia en la realidad concreta. (Vivero, 2012)

Este tipo de intervención urbana también fue adoptada por diferentes grupos contraculturales unos más marginados que otros, pero con el común denominador de no sentirse parte o no encajar en la sociedad establecida:

La vieja izquierda, los hippies, los desempleados, los solitarios eternos, grupos de minorías y otros implementaron su práctica en los años 70 y 80. En los 90, grupos no tan marginados asumieron el rol de grafiteros. La marginalidad, no obstante, subsistiría frente al discurso oficial que los catalogaría siempre dentro de los submundos sociales o de los que no encajan dentro de lo culto. (Barzuna, 2005)

La evolución del grafiti durante los años no solo se da de forma estética, también propicia el nacimiento de nuevos géneros de arte en el espacio público como sucedió en la década de los ochenta con la aparición del llamado arte urbano. La principal diferencia de estas disciplinas es el código que usan para mostrarse, mientras que el grafiti nació y continuó utilizando una estética tipográfica en código, dirigida principalmente a su colectivo, el arte urbano utiliza un código abierto dirigido a la sociedad en general (Ballaz, 2009).

Pese a que el arte urbano a diferencia del grafiti que ha sido estigmatizado en mayor grado, se dice que ha venido siendo practicado por un sector social con menor marginación y con mayor grado de estudios (Abarca Sanchís, 2010), continúa siendo una disciplina de naturaleza ilegal, transgresora y de reclamo social, abierta a cualquier persona que tenga algo que decir y logre plantearlo gráficamente. El arte urbano no es excluyente, su variedad de técnicas permiten practicarlo, la ciudad es el lienzo y esto no solo democratiza el arte sino también el espacio público, lo que implica una postura contra el sistema:

Los grafitis y los murales, especialmente los de carácter político, representan un mecanismo de resistencia, pues, su irrupción en el espacio público es un soporte político y una forma simbólica de lucha de clases. (Vivero, 2012)

Algo sumamente relevante del arte urbano es que su estética, su producción y sus mensajes se generan desde el contexto local, desde lo que se vive en un lugar específico, el arte urbano no cuenta con un discurso y estilo global, este se va formando desde la particularidad de los espacios donde se desarrolló y bajo el lenguaje particular de cada artista que se ve influenciado por su realidad.

El acceso al arte, por medio del arte urbano y/o el grafiti en los jóvenes es un medio para escuchar sus percepciones, inquietudes y reclamos íntimamente relacionado con lo que viven en sus espacios (colonia, escuela, casa), este proceso de acercamiento al arte y promoción de éste, una práctica que no ha sido prioritaria en la educación pública en México, aún cuando se imparte la materia a este nivel, ésta se enseña como un recorrido histórico de los diferentes estilos de arte, situación que complica su apreciación ante la percepción de ésta como una práctica con la que no se relacionan por entenderla como actividad para la gente de clases altas y museos, otro espacio con el que muy pocos jóvenes de clases bajas tienen acceso. Además, su práctica se ve restringida ante la falta de recursos para que esta se lleve a cabo, por lo que el arte termina siendo una materia de “relleno” en su percepción y aburrida ante la imposibilidad de practicarla más allá de a través de dibujos en cuadernos de estilos artísticos con los que no sienten relación ni empatía.

Al igual que la promoción de la diversidad cultural en la que se ha limitado a hablar del pasado glorioso de las culturas originarias, la enseñanza del arte pareciera seguir con esta misma lógica, como movimientos del pasado, de hablar sobre las grandes obras de arte y personajes icónicos de esta rama, sin embargo la actualidad y diversidad del arte es algo desconocido con lo que no se les familiariza, la fotografía, el video, el arte urbano, el collage, el arte digital, entre muchas otras disciplinas no figuran en su concepción de arte, ya que para ellos el arte es mostrado en forma de piezas históricas y estilos de pintura o esculturas. Ante esta situación, difícilmente se sienten atraídos al arte y no la perciben como una actividad a practicar y mucho menos como una forma de vivir.

Al arte como menciona Alerby (2000) en su concepción nace como una herramienta o

proceso de involucramiento comunitario que la gente utilizó para la expresión de su historia, cultura e identidad colectiva. Su concepción está íntimamente relacionado con la historia humana y su esencia es democrática expresando a comunidades, no a individuos.

Independientemente de los vocabularios y los referentes de cultura visual empleados en las obras, el artista de arte público está emplazado a dialogar con la circunstancia y a leer las inquietudes, conflictos y situaciones sociales, a escuchar e interpretar las huellas culturales y los deseos de la ciudadanía, a atender a la poética, la trama, las características físicas del espacio y las demandas funcionales, y a ofrecer respuestas eficaces, sensibles, estéticas, significativas, cívicas y democráticas, en el marco plural de la cultura del proyecto. (Gomez Aguilera, 2004)

La individualización y burguesía artística, no es algo nuevo, mas no es su naturaleza, Griffin (1995) establece este proceso de distanciamiento comunitario en la época de la revolución científica europea en el siglo 18, mientras que Berger (1972) relaciona este proceso de individualización como consecuencia del capitalismo industrial del siglo 19. Sin embargo, más allá de esto, y vinculándolo con el día de hoy, la intensificación en las últimas décadas sobre la individualización y comercialización del arte y los medios han reducido la cultura principalmente como mercancía para consumo. (Adams & Arlene, 2002)

Así como la educación popular, promueve la producción colectiva de conocimiento, el arte popular ofrece un modo colectivo de búsqueda y una forma de comunicar ese conocimiento a la mayoría en formas que toquen sus corazones y mente. Se entendía que el cambio no ocurriría a menos que la mayoría no solo entendiera la raíz de su opresión y la necesidad del conflicto, pero también el profundo compromiso de trabajar por el cambio e incrementar el sentido del poder que se tiene para hacer la diferencia. (Alerby, 2000)

Pese a este distanciamiento por parte de los jóvenes con el arte, éste no los distancia únicamente de la apreciación de la estética, cultural y artística, también los aleja de una disciplina que pudiera ser su profesión o de un medio para expresarse, además, también es privarlos de un medio de generador de capital social. Como menciona Weitz (1996), el arte “ofrece oportunidades a niños y jóvenes para aprender nuevas habilidades, expandir sus horizontes y desarrollar un sentido propio de bienestar y pertenencia”.

Hay que percibir el arte no solo como un medio creativo a través del cual los jóvenes expresarán sus ideas relacionadas con temas como la diversidad cultural, los derechos humanos o diferentes valores, sino que también a través de él se buscó incentivar el análisis y reconocimiento de situaciones y su poder transformador. El arte como menciona Muñoz Sedaño (2002), “es contenido, medio y fin para satisfacer una gama de necesidades asociadas a la vida personal de los seres humanos más que sus intereses técnicos.”

Además de esto, autores como Cleveland (2002) establecen 4 alcances que las artes en comunidad pueden alcanzar. Educar e informar sobre nosotros y el mundo, la reflexión es parte fundamental e inseparable del proceso creativo. Inspirar y movilizar individuos y grupos, como se mencionó anteriormente, la naturaleza del arte desde principios de las civilizaciones contribuyó a la propagación de la identidad de las comunidades, no de los individuos per se. Sanar y alimentar a comunidades por medio de la expresión de sus vivencias. Finalmente, construir y mejorar capacidades comunitarias, el arte visto desde esta postura comunitaria es promotora de capital social, de la colaboración a través de las capacidades individuales con un fin mayor.

Existen muchas expresiones artísticas y cada una de ellas brinda diferentes oportunidades de desarrollo a quienes las practican, en este caso, nos enfocaremos en las artes visuales, principalmente en el street art o arte urbano (stencil, paste up, pintura y grafiti), en el cual el espacio público o calle es utilizado como parte de la creación artística (Riggle, 2010). Las artes visuales tienen un impacto atemporal, ya que a diferencia de otras expresiones artísticas, ésta puede permanecer por un tiempo indeterminado presente en un espacio

público, causando impacto, no solo en las personas que la vean al momento de su presentación, sino también en quien la vea años después en el mismo espacio en donde fue develada por primera vez. A diferencia de una función de teatro, performance o happening, no requiere de alguien que la tenga que estar representando con la intención de prolongar su tiempo de vida, es simplemente una obra que permanecerá expuesta en un espacio durante el tiempo que éste se mantenga sin modificaciones.

Utilizar el arte urbano como herramienta o medio para involucrar a los jóvenes no solo en la reflexión de un tema como es la diversidad cultural, sino invitarlos y adentrarlos en el arte, desde una perspectiva alejada de los museos y galerías, desde una perspectiva en la que ellos también sientan que pueden practicarlo, y transformar sus espacios públicos cercanos (colonia, escuela y parques) así como reconocerlo y practicarlo en cualquier otro lugar, como una forma de democratizar esta actividad relegada por mucho tiempo para la gente de clase alta:

El espacio aséptico de la galería “cubo blanco”, puro y descontaminado fue sustituido por el espacio impuro y contaminado de la vida real. Surgen los espacios alternativos para el arte: las calles, los hospitales, los cruces de tránsito, los mercados, los cines, los edificios abandonado. (Cartaxo, 2009)

Que el arte se haya alejado de la comunidad para convertirse en parte y propiedad de solo una elite intelectual que puede tener acceso a ésta por medio de museos y galerías, es consecuencia de este mismo movimiento de modernidad que se impone bajo la visión capitalista en la que incluso el espacio público se desvincula de su comunidad:

La ciudad construida por el Movimiento Moderno ha desatendido el espacio público. Progresivamente, se ha enfriado, se ha vuelto hostil para el ciudadano, que la percibe como una “máquina de habitar” o de producir, en consonancia con los deseos de los promotores y proyectistas. Sabemos que es, sobre todo, el lugar del consumo y la producción masiva de las mercancías materiales e inmateriales, del ocio de masas, y de la gestión y la administración pública y privada, antes que

lugar de encuentro y comunicación, donde vivir con garantías un proyecto de ciudadanía compartida. (Gomez Aguilera, 2004)

De esta forma, la ciudad y lo que se construye en ella, como son los centros de estudios, son meramente espacios creados con una visión de consumo, en la que desde esta postura anti dialógica los estudiantes solo reciben información, y producción, en la que el sistema genera su mano de obra calificada para mantener la maquinaria del mismo.

Pensando que el espacio público como menciona Aguilera, se ha vuelto un mero espacio “contenedor” en el que se imponen piezas de arte que en muchas ocasiones no generan ni representan nada para la población, sin embargo, si obstruyen o arrebatan el espacio público del ciudadano.

Hay que plantarse en el sentido de negarse a seguir amojonando las isletas de tráfico y las rotondas de las circunvalaciones con esculturas, (...) más o menos afortunadas... mientras la ciudad, entendida como ese espacio público, democrático, desaparece ante nuestros ojos: frente a ese secuestro del espacio público, a los artistas se les pide que acudan a embellecer, a humanizar, a suavizar con la droga blanda del arte los efectos de la droga dura de la arquitectura y el urbanismo (o de la puesta de ambos al servicio de la especulación inmobiliaria) (López Cuenca, 2001)

El arte de esta forma, no solo es visto como algo de la clase alta sino como una representación con la que no tiene vinculo pero que genera una intrusión en el espacio, un espacio cada vez más descontextualizado y alejado de su comunidad, únicamente visto como un espacio contenedor de gente, de construcciones, de comercio y representaciones artísticas de gente ajena. Ante este tipo de situaciones, surgen artistas que buscan cambiar esa perspectiva de arte burgués y alejado de las comunidades:

Estos creadores próximos al modelo de arte público más social, ideológico, político, con voluntad crítica y combativa, de contestación, se expresan a través

de gran variedad de soportes: envases, vallas publicitarias, octavillas, rótulos en autobuses, anuncios en prensa, así como performances en la calle con el propósito de fijar la atención de los ciudadanos en denuncias por discriminaciones de raza, sexo, clase social, orientación sexual. (Gomez Aguilera, 2004)

Es de esta manera que el arte urbano o público sirve como un elemento que democratiza el espacio, vincula a su comunidad y expresa un sentimiento propio del lugar, al no solo crearse espontáneamente sino con un sentir comunal o una percepción de lo que ocurre en la comunidad.

Una obra o instalación destinada al «público en general» y, en lo posible, en interacción con grupos representantes de la ciudadanía, como un privilegiado lugar de encuentro de las distintas capas y clases de ciudadanos con el urbanismo, la arquitectura y las artes plásticas. (Duque, 2015)

El arte urbano, siendo parte de las artes visuales, permite al creador, usar imágenes que “son únicas y pueden evocar un particular tipo de emociones y respuestas viscerales de algunas personas; imágenes que típicamente están en el subconsciente sin el mismo proceso consiente e interpretativo con el que la gente se compromete cuando se enfrentan a un texto. Más allá de eso, las imágenes visuales ocupan un lugar elevado en la memoria”. (Spark, 2017).

Otros elementos clave que autores como Barndt (2008) mencionan a la hora de trabajar el arte en comunidad son los aspectos colaborativos de esta actividad, el análisis social crítico, los procesos creativos desarrollados y finalmente el compromiso que éste genera en los participantes. Además de esto, es claro que trabajar con jóvenes requiere actividades que promuevan no solo el reconocimiento o reflexión de cierto tema, sino que estas actividades cuenten con elementos necesarios que capten su interés y no termine siendo una clase más que no brinde ni reflexión, ni interés y mucho menos un cambio. Una intervención a través de actividades lúdicas y artísticas como la que se busca:

Es creada desde una epistemología que reta las relaciones de conocimiento y poder, y aspira a democratizar y colectivizar la producción de conocimiento, además de conectar de forma plena con los participantes, como individuos y como grupo, al expresar sus identidades, recuperando la historia, articulando sus visiones dependiendo de su análisis y desarrollando sus capacidades para generar historia. (Barndt, 2008)

De esta forma, una vez concluida la intervención se esperaba que los elementos artísticos y de intervención del espacio, facilitaran la reflexión y un cambio en las dinámicas no solo entre los jóvenes y sus pares sino de ellos con el arte, viendo esta forma de expresión como un medio para plasmar sus ideas.

2.3 Marco jurídico

Con el propósito de “dotar” de derechos fundamentales a todo ser humano, la ONU en 1948 promulgó la Declaración Universal de los Derechos Humanos, documento que contó con la aprobación de 48 estados miembros de las Naciones Unidas, y ha servido como base para diversos tratados internacionales sobre derechos humanos. En esta declaración, se establece que:

Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros. (Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948)

Ante la evidente falta de avance en materia de desarrollo e inclusión de los pueblos indígenas, la ONU promulgó la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas, declaración que después de 22 años de trabajos conjuntos entre algunos miembros de comunidades indígenas y representantes gubernamentales, salió a la luz en 2007. En esta declaración se reafirman sus derechos humanos, además de sus derechos a preservar y promover su cultura sin ningún tipo de represión o intento de

asimilación forzada. De igual forma, nuevamente se responsabiliza a los gobiernos nacionales a propiciar las condiciones para el tránsito de una vida sin discriminación.

Como se mencionó en la sección anterior, otro organismo que trabajó en el desarrollo de un instrumento para la protección de los pueblos originarios fue la OIT que en 1956 promulga el Convenio 106 que posteriormente ante el cambio de visión para tratar las cuestiones indígenas, crea el Convenio 169 promoviendo el respeto a las diferencias de estos pueblos originarios, además de la promoción y preservación de sus particularidades y tradiciones.

En México, con el propósito de promover el desarrollo de las comunidades indígenas, las autoridades, en su discurso, promueven la interculturalidad y la promoción de la diversidad cultural con la que cuenta México desde la Constitución en el Artículo 2do, reformado en el año 2001 y en el que se reconoce el carácter pluricultural de la nación:

La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.
(Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, art. 2, reformado 2001)

Además de este reconocimiento pluricultural, en el mismo artículo, se establecen los derechos particulares de estas comunidades y el compromiso del gobierno en todos sus niveles para promover el bienestar y desarrollo de éstas:

La Federación, las entidades federativas y los Municipios, para promover la igualdad de oportunidades de los indígenas y eliminar cualquier práctica discriminatoria, establecerán las instituciones y determinarán las políticas necesarias para garantizar la vigencia de los derechos de los indígenas y el desarrollo integral de sus pueblos y comunidades, las cuales deberán ser diseñadas

y operadas conjuntamente con ellos. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, art. 2, reformado 2001)

Mientras tanto, el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (PND) reconoce que es necesario revisar la política que se implementa con los pueblos y comunidades indígenas con la intención de promover su desarrollo y respetar sus tradiciones:

Se fomentará el bienestar de los pueblos y comunidades indígenas a través de una revisión a fondo del diseño e instrumentación de los programas enfocados a su beneficio, y de la operación de los fondos destinados a su desarrollo económico y social. Todo ello, en el marco de un pleno respeto a su autonomía, identidades, voces y prioridades. (Presidencia de la República, 2012)

Sin embargo, este objetivo no es nuevo, desde el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 (PND 2001-2006) del gobierno del presidente Vicente Fox, responsable de la reforma del artículo 2 de la Constitución, se establece la vinculación con las comunidades marginadas con el fin de promover su desarrollo.

Construir puentes para el desarrollo económico y social de los grupos marginados, muchos de los cuales durante décadas han estado excluidos, de manera muy especial los indígenas, buscando que transiten de su condición de pobreza y exclusión, a una de progreso, bienestar y mejores condiciones de vida. (Presidencia de la República, 2000)

A pesar de este reconocimiento, en el PND 2001-2006, no quedan claras las acciones que se tomarán para alcanzar este desarrollo. Seis años después en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 igualmente se reconoce el rezago y necesidad de una política pública que promueva el desarrollo de estas comunidades.

El combate al rezago social de los pueblos y las comunidades indígenas representa una de las áreas de política pública de mayor relevancia para el

desarrollo armónico de México. Es fundamental que las políticas públicas que impulse el Gobierno Federal, en coordinación con las entidades federativas y los municipios, tengan un carácter específico en la perspectiva integral del Desarrollo Humano Sustentable para incrementar las capacidades de los pueblos y las comunidades indígenas e inicien, así, un círculo virtuoso de cambio sostenido no sólo por la acción gubernamental, sino también por su propia iniciativa. (Presidencia de la República, 2006)

Regresando al PND 2013-2018, en el apartado “México incluyente” se establece la necesidad de promover el diálogo intercultural con el fin de generar políticas públicas integrales y enfocadas a resolver las necesidades de las comunidades indígenas:

Una política adecuada para la acción indígena debe ser concebida desde la interculturalidad y el diálogo entre todos los pueblos originarios, donde la diversidad sea motivo de armonía, respeto, igualdad y justicia, y en la que se escuchen las necesidades de este sector de la población. De lo contrario, se corre el riesgo de implementar políticas de tutelaje y asistencialismo que poco ayuden al desarrollo integral de los pueblos indígenas. (Presidencia de la República, 2012)

Implementando una interculturalidad desde una visión de organismos internacionales, México ha llevado a cabo una política pública principalmente desde el sector educativo, lo cual se entiende debido a que la formación escolar se considera básica en la formación de los ciudadanos, sin embargo, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se enfoca principalmente en promover el español entre las comunidades indígenas.

Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, art. 2, reformado 2001)

Sin embargo, cuando se revisa el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (PSE 2013-2018) no se encuentran elementos interculturales que involucren a las comunidades no indígenas. Las únicas menciones que se realizan de interculturalidad es la línea de acción 3.4 que establece “Impulsar la educación intercultural en todos los niveles educativos y reforzar la educación intercultural y bilingüe para poblaciones que hablen lenguas originarias” (Secretaría de Educación Pública, 2014). Dejando en evidencia que el gobierno asume como única responsabilidad el brindar educación bilingüe a las comunidades indígenas, con el único propósito de “mexicanizarlos”⁵⁵ como lo establecía el ex presidente Lázaro Cárdenas en 1940.

A fin de llevar a cabo las políticas interculturales que se buscan promover, se creó la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) encargada de llevar a cabo el Programa Especial de Educación Intercultural (PEEI):

Para avanzar en estos cambios, la SEP cuenta con una oficina especializada: la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), creada con el triple propósito de coadyuvar al logro de la calidad educativa destinada a la población indígena, promover la educación intercultural y bilingüe en todos los niveles educativos y desarrollar una educación intercultural para todos los mexicanos. Ello ha servido de base para establecer políticas públicas tendientes a la introducción del enfoque en el sistema educativo. (Secretaría de Educación Pública, 2014)

En Nuevo León al igual que en la Constitución Federal, se realizaron modificaciones en su Constitución estatal y en ésta se reconoce la diversidad del Estado:

El Estado de Nuevo León, tiene una composición pluriétnica, pluricultural, multilingüística, a la que contribuyen los indígenas asentados en su territorio. La

⁵ Término utilizado por el presidente Cárdenas durante su discurso en el Primer Congreso Indigenista Interamericano en 1940.
<http://www.memoriapoliticademexico.org/Textos/6Revolucion/1940PCM.html>

conciencia de identidad indígena será criterio fundamental para determinar a quienes se aplican las disposiciones de este artículo. Los pueblos indígenas son aquellos que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. (Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Nuevo León, art. 2, reformado 2012)

Además de esta modificación y reconocimiento a la presencia de comunidades indígenas, en el año 2012 se publica la Ley de los Derechos de los Pueblos Indígenas en el Estado de Nuevo León, la cual:

Tiene por objeto la garantía, protección, observancia y promoción de los derechos y la cultura de los indígenas, cuya aplicación corresponde al Estado y a los municipios de Nuevo León. (Ley de los Derechos Indígenas en el Estado de Nuevo León, 2012)

Esta ley cuenta con 37 artículos que abordan temas de salud, educación, trabajo, vivienda, promoción de sus culturas, entre otros. En el ámbito educativo se establece la obligación de una educación intercultural en la Ley de los derechos indígenas en el estado de Nuevo León y particularmente en su artículo 12 dicta:

El Estado, a través de las dependencias correspondientes, establecerá en los planes y programas de estudios oficiales contenidos orientados al conocimiento y explicación de las culturas, diversidad lingüística, cosmovisión, historia, formas de organización y conocimientos indígenas, así como el derecho constitucional que las garantiza. (Ley de los Derechos Indígenas en el Estado de Nuevo León, 2012)

De esta forma, aunque desde los organismos internacionales se plantea la necesidad de que las naciones desarrollen estrategias que promuevan el desarrollo de los pueblos indígenas a través de una política intercultural, esto con el propósito de respetar sus particularidades, las evidencias mencionadas con anterioridad y que provienen desde el

mismo gobierno federal, dejan en claro que las comunidades indígenas no solo no han logrado salir de la precariedad, sino que su identidad continúa siendo un obstáculo para su desarrollo ante la discriminación que se presenta en el país y la falta de políticas públicas que contribuyan a reducir esta problemática. Ante esto, queda en entre dicho la existencia de voluntad política para promover una verdadera transformación que ayude a cambiar las dinámicas de poder que históricamente se han ejercido sobre las comunidades indígenas, y para lo cual, sería necesario incluir a las comunidades no indígenas, responsables de perpetuar la discriminación, y promover una educación intercultural desde una postura decolonial en la que no se presente al indígena como alguien que debe ser modernizado y dejar su identidad con la intención de brindarle un trato igualitario, sino promover su desarrollo desde sus particularidades y la apreciación de su cultura.

CAPÍTULO 3

Diagnóstico Institucional

3.1 Zihuame Mochilla A.C.

El proyecto se realizó en convenio con Zihuame Mochilla A.C. institución enfocada a promover el desarrollo de las comunidades indígenas en el estado. Pese a que nace como una institución enfocada al apoyo de mujeres indígenas, en la actualidad no está únicamente enfocada a este sector de la población, sino que ha procurado involucrar a hombres y jóvenes de estas comunidades.

Desde finales del año 2003, Zihuame Mochilla A.C. ha procurado generar proyectos que impulsen a las comunidades indígenas ubicadas en el Área Metropolitana de Monterrey (AMM) y de esta forma, contribuir a reducir las condiciones de inequidad que viven. Sus principales áreas de intervención son las siguientes:

- Mujeres indígenas que defienden su derecho a la igualdad

- Jóvenes indígenas que buscan superarse a través de la educación
- Personas indígenas que buscan el reconocimiento de su derecho a la nacionalidad e identidad
- Mujeres indígenas que forman cooperativas
- Personas indígenas adultas que trabajan para erradicar el analfabetismo y continuar su educación formal
- Personas indígenas que buscan conocer y ejercer sus derechos humanos

Misión

Con el propósito de contribuir al desarrollo de personas indígenas, Zihuame Mochilla A.C. desarrolla proyectos y programas que ayuden a erradicar las condiciones de marginación, exclusión y discriminación, promuevan la igualdad de género, la eliminación de la violencia contra las mujeres y el respeto a la diversidad cultural.

Visión

A fin de lograr sus objetivos, Zihuame se encuentra en la búsqueda de convertirse en una organización líder en la promoción y defensa de los derechos humanos de las personas indígenas, sustentada en los principios de igualdad y respeto, que promueve la educación y el desarrollo de mujeres y hombres indígenas a través de programas sustentables e incide en el entorno social para erradicar la discriminación.

Objetivo

Principalmente, Zihuame trabaja constantemente en contribuir al desarrollo social, económico y cultural de personas y comunidades indígenas, a través de proyectos autogestivos acordes a las necesidades específicas de cada grupo o etnia, que les permitan mejorar sus condiciones de vida, respetando la diversidad y la multiculturalidad característica de México.

3.2 Lugar

La colonia Burócratas Municipales localizada al sur de la ciudad de Monterrey según datos del Sistema de Consulta de Información Censal 2010 (SCIENCE) del INEGI (2012), cuenta con una población de 6500 habitantes de los cuales, 52% de la población es menor de 30 años y donde el grado de estudios promedio es de nivel secundaria. Esta zona de la ciudad está dentro de las 336 Áreas Geo Estadísticas Básicas (25% del AMM) en las que la marginación se considera de nivel medio. Además de esto, se estima, según estos datos, que más de 2000 habitantes de la zona son nacidos en otra entidad y 300 personas son hablantes de lengua indígena.

Para llevar a cabo el proyecto “Se Diferente” se propuso como lugar de intervención, la Secundaria Número 46 General Lázaro Cárdenas ubicada en la colonia Burócratas Municipales al sur de la ciudad de Monterrey, Nuevo León. Este lugar se eligió una vez que se consultó información con el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) y con el Consejo para el Desarrollo de Pueblos Indígenas (CDI) y fue ubicada dentro de las zonas donde radican mayor cantidad de población indígena. En esta zona de la ciudad, solo hay 2 planteles (colonia Cerro de la Campana y colonia Burócratas Municipales) de educación secundaria (pública) que atienden a los jóvenes del sector. Estos planteles que cuentan con sus turnos matutino y vespertino, fueron visitados para comprobar la asistencia de población indígena por medio la recolección de información proporcionada por el personal de las instituciones y mientras en los turnos matutinos negaron la presencia de alumnos con estas características, en la secundaria no. 46 la confirmaron, sin tener certeza de su origen étnico y basado únicamente en la apariencia de los alumnos o sus padres.

Dado que el presente proyecto se planteó con la intención de trabajar con los alumnos de población mestiza o no indígena, no era indispensable la presencia de la población migrante, sin embargo, si se consideró propicio llevar a cabo el proyecto en un espacio multicultural para promover relaciones interculturales.

3.3 Población

La secundaria número 46 tenía una población total de 150 estudiantes para el ciclo escolar 2016-2017, de este universo, se trabajó con los 50 alumnos de los 2 grupos de 3ro de secundaria. La selección de la población fue una elección tomada en conjunto con el plantel educativo. Los criterios que se utilizaron para elegir a esta población fueron:

- La influencia de esta población sobre el resto del plantel
- La edad para asimilar de mejor manera los temas
- Las materias de arte y ética que cursan
- La voluntad de los maestros responsables de estos grupos

Además de los alumnos del plantel, se considera que los beneficiarios indirectos de la intervención serían:

-El plantel del turno matutino, debido a que la modificación del espacio que se realizó, quedó expuesta y se convirtió parte del espacio en el que llevan a cabo sus actividades académicas, convirtiéndose en elementos visibles que pudieran generar la re concepción del espacio público por parte de otros jóvenes.

-La comunidad de la colonia burócratas municipales, debido a que promover el pensamiento crítico entre los jóvenes, puede contribuir a que ellos, con una nueva concepción de la diversidad en la comunidad, tengan la posibilidad de generar cambios en otros contextos fuera del educativo.

-Finalmente, la comunidad indígena presente en la colonia, en el caso de que los jóvenes concretan estos cambios ideológicos, podrían contribuir a generar cambios en la forma de relacionarse con la población de otras culturas.

CAPÍTULO 4

Metodología

La presente intervención se planteó con una metodología con enfoque mixto ya que se concibe que tanto el enfoque cuantitativo como el cualitativo se complementan para poder comprender de mejor manera la complejidad de los fenómenos sociales tales como la discriminación, más allá de competir por una verdad absoluta como en ocasiones son implementadas:

“Como si una fuera mejor que la otra o, peor aún, como si alguna de ellas fuera la que solamente produce El Conocimiento Científico, mientras la otra produce un mundo de subjetividades irrelevantes e incompatibles con los procedimientos legítimos de la construcción de La Ciencia.” (Uribe, 2009)

También se consideró usar este enfoque mixto para contar con la capacidad de recoger mayor información y comprender la construcción de la realidad social que los jóvenes han desarrollado alrededor de los diferentes temas que se abordan en el proyecto. Como los establecen Hueso y Cascant (2012), mientras las técnicas cuantitativas nos permiten contar con una imagen general de temas específicos, las cualitativas nos permiten adentrarnos dentro de estos.

De esta manera, la técnica de recolección de datos cuantitativos fue una encuesta⁶⁶ de 45 preguntas, creada con base a 3 cuestionarios validados para recoger información relacionada con diversidad cultural y discriminación. Para validar dicho instrumento se empleó una prueba piloto en otra secundaria de la zona, con jóvenes del mismo año escolar. La construcción de esta encuesta tuvo como objetivo conocer en una primera instancia los conocimientos de los jóvenes en materia de diversidad cultural, discriminación y ambiente escolar.

En el caso de las técnicas de recolección de datos cualitativos, se utilizaron los grupos de discusión, entrevistas y la observación participativa. Además de esto, se analizaron los trabajos que durante la intervención los jóvenes fueron realizando para conocer sus percepciones.

Los grupos de discusión que se realizaron previos a la intervención desarrollada, tuvieron como objetivo profundizar en la información inicialmente obtenida con la encuesta, además de percibir como menciona Alzaga (1998), el discurso creado por el grupo por medio de los diferentes discursos. Otro elemento importante que se buscó reconocer con el grupo de discusión era la dinámica interna y los liderazgos del grupo, conocer a los jóvenes que tenían mayor autoridad en el grupo y los que contaban con menor participación, para así percibir su dinámica interna.

La espontaneidad que se da en el seno de los grupos no significa “descontrol”, sino que el grupo toma su propia dinámica y la situación de reunión de grupo se presenta como natural; incluso, puede suceder que un sector del grupo tome el control de la discusión y, sin embargo, se facilite el proceso de reflexividad pretendido. (Callejo, 2001)

⁶⁶ Anexo 1

En el caso de las entrevistas⁷, éstas fueron semiestructuradas, con elementos básicos que se emplearon en todos los casos pero permitiendo profundizar en diferentes temas según las respuestas de los jóvenes, además de esto, la entrevista permitió que los jóvenes sintieran mayor empatía y lo tomaran como una conversación más que como una entrevista. La ventaja de la entrevista semiestructurada fue que permitió realizar un “trabajo de campo para comprender la vida social y cultural de diversos grupos, a través de interpretaciones subjetivas para explicar la conducta del grupo. (Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández, & Varela-Ruiz, 2007)

4.1 Diagnóstico

Una vez realizada la encuesta mencionada en el apartado anterior, se prosiguió a analizar los resultados que de primera instancia se obtuvieron. Esta encuesta contaba con ítems que buscaron obtener información sobre los conocimientos que los jóvenes tenían acerca de diversidad cultural, discriminación, interculturalidad y prejuicio. Los resultados de la encuesta llevada a cabo con 35 de los alumnos del 3ro de secundaria (no se pudo llevar a cabo a los 50 inscritos en el curso, debido a inasistencias o bajas durante el curso) nos permitió comprobar el 40% de los alumnos no pudo contestar el ítem (pregunta abierta) sobre lo que entienden con diversidad cultural, mientras que el 80% desconoció la existencia de algún grupo indígena en la ciudad. Además de esto, los jóvenes perciben que contar con herencia cultural o tradiciones culturales, tiene como principal desventaja la discriminación, siendo mencionada en 70% de los jóvenes encuestados. Este resultado es similar al momento de responder si consideran que los indígenas viven en desventaja con 74% de los alumnos respondiendo afirmativamente.

Otro dato que en este diagnóstico se obtuvo fue que 89% de los encuestados considera que los indígenas son discriminados, lo que nos permite afirmar que los jóvenes pese a no conocer términos como el de “diversidad cultural” o reconocer la presencia de

⁷ Anexo 2

comunidades indígenas en la ciudad, sí reconocen las desventajas que viven los grupos que son culturalmente diversos.

En este instrumento que se utilizó, también se contó con la presencia de ítems que tenían como propósito obtener información acerca de lo que percibían los jóvenes dentro del ámbito escolar. Dentro de estos ítems, uno resultado que llama la atención es en el que 74% de los jóvenes reconocen que se presentan conductas discriminatorias dentro de la secundaria, sin embargo, esta cifra se va reduciendo al momento en que este problema se acerca a ellos. Cuando se les pregunta si tienen conocimiento de alguno de sus compañeros siendo discriminado, solo 40% de los jóvenes responde de forma afirmativa, mientras que este número se reduce de manera significativa cuando se les pregunta si ellos han sido víctimas de discriminación, con solo 11% reconociendo esta situación.

A través de esta encuesta también se logró percibir que lo que los jóvenes conocen o entienden como culturas está ligado a las culturas históricas de México, con las culturas prehispánicas, mas no vinculan estas culturas con los indígenas de la actualidad. Los mayas, los aztecas, olmecas, estas grandes civilizaciones son las que los jóvenes consideran como la riqueza cultural del país, sin embargo, esto mitifica al indígena, posicionándolo como un ser del pasado, contribuyendo a que en la actualidad su cultura sea percibida como algo antiguo, con tradiciones y estilos de vida anticuados, como algo que no está vigente.

Como parte de la etapa de diagnóstico, también se realizaron 2 grupo de discusión, uno con cada salón del 3ro de secundaria, esto con la intención de conocer las dinámicas que existían entre ellos, percibir a los jóvenes que eran los líderes de los diferentes grupos con los que contaba cada salón y percibir quienes eran los jóvenes que interactuaban menos o contaban con menos influencia dentro de estos.

Durante los grupos de discusión se les realizaron preguntas de cómo es su relación y si viven situaciones de bullying, a lo cual los jóvenes concordaron en que todos padecen de este tipo de situaciones, de la misma forma, aceptaron ejercerlo contra sus compañeros.

Algo que en estos grupos se pudo notar fue el argumento de utilizar este medio como defensa, como herramienta para contrarrestar las actitudes de violencia que pudieran recibir.

Otro tema tratado en estos grupos de discusión fue el espacio escolar, conocer de qué manera percibían su escuela, su estética, sus instalaciones y si ellos participarían en actividades parara mejorar este espacio de forma en que sus instalaciones contribuyeran a hacer más agradable su estancia en ellas, a este último cuestionamiento la mayoría de los jóvenes concluyó que sí pondrían de su parte, sin embargo no existe apoyo por parte de sus autoridades y este es el principal motivo para no participar en la transformación del espacio escolar. Ante la pregunta sobre lo que cambiarían de sus instalaciones, se pudo percibir que su noción de mejora del espacio está enfocado en la remodelación y cambio de equipamiento, mas no necesariamente en la estética que cuestiones como los colores, murales o elementos gráficos que pudieran contribuir al cambio del espacio escolar.

Además de esto, se retomó el tema de cultura y se les preguntó que era para ellos la cultura, a lo cual hubo respuestas como que está vinculada con elementos como bailes y tradiciones. Sin embargo, fue notorio observar que es un término que les es difícil definir y reconocer ya que cuando se preguntó sobre si consideraban que había cultura o representaciones culturales en su colonia los jóvenes dudaban de esto ya que la relacionan principalmente con cuestiones turísticas, con elementos que gente externa quisiera vivenciar u observar.

Finalmente se tocó el tema del arte, el cual fue un tópico en el que se percibió mayor participación. Al momento de preguntarles su concepción de arte gran parte de los jóvenes contestaron que eran diversas formas de expresión para representar algo, un sentimiento, una identidad o una realidad. A su vez, comentaron que el arte es factible encontrarla en cualquier lugar, incluso consideraron el graffiti como una forma de arte, sin embargo, también mencionan que institucionalmente, el arte que se les enseña tiende a ser arte proveniente de las corrientes artísticas establecidas y consideradas parte de la alta cultura.

Después de analizar los resultados de la encuesta diagnóstica y los grupos de discusión, se pudo concluir que los jóvenes logran percibir la discriminación como un problema que padecen no solo las personas que son de otras culturas, principalmente indígenas, sino que reconocen que esta discriminación también se presenta en su día a día, sin embargo, la mayoría considera estar exento de ella, no porque no padezcan burlas o acciones que los discriminen, sino porque ésta ha sido normalizada y consideran que al combatirla de la misma forma no son víctimas de ella, por lo que lo viven como una lucha de poder, que mientras ellos respondan, no están siendo abusados. A su vez, perciben el bullying como un todo, una forma de molestar, pero no como una forma de promover la discriminación por medio de insultos en los que se trata el color de piel o el origen étnico, simplemente lo perciben como insultos o una forma de molestar, sin que ésta tenga un trasfondo histórico y racista.

4.2 Modelo de intervención

Para llevar a cabo la presente intervención se estableció utilizar el modelo de intervención crítico radical, como se mencionó en el capítulo inicial, la teoría crítica (base de este modelo) establece en sus planteamientos el cuestionamiento de la instrumentalización humana, la búsqueda de la emancipación como condición para el desarrollo humano (Fernandez-Nares, 2009). La elección de este modelo se justifica principalmente porque “se caracteriza por su oposición al carácter individualista que imponían las teorías clásicas del Trabajo Social.” (Viscarret, 2007). Además, el enfoque de este modelo establece la igualdad de las partes, tal y como lo propone Freire, el educador y educando se complementan, por lo tanto, el tallerista más que una autoridad, llevó a cabo un rol de facilitador, que además de ser responsable de implementar las actividades, éste, debería contar con la sensibilidad para percibir y aprender sobre lo que los jóvenes fueran expresando, no solo para él ir modificando su percepción de los jóvenes y descubriendo de qué manera el contexto en el que se desarrollan influye en ellos, sino también con la intención de generar adecuaciones en las actividades y tiempos

de la intervención, con base en la participación, interés, sugerencias y otras situaciones que se fueran presentando con los jóvenes.

Además de esto, el trabajo con jóvenes en un plantel escolar, requería que estos no percibieran las sesiones como una clase curricular más, ya que de ser así, esto fungiría como un factor en contra del proyecto en cuanto a la participación de los jóvenes y a la veracidad de la información que estos brindaran. Las dinámicas que se ejercen en las escuelas, como se mencionó anteriormente citando a Freire, no permiten a los estudiantes contribuir a sus clases, son vistos como un recipiente que debe ser llenado de conocimiento, por lo que llevar a cabo sesiones que solo propusieran dotar de información a los estudiantes, no propiciaría condiciones favorables para llevar a cabo la intervención de forma eficiente.

La implementación de actividades lúdicas y artísticas estuvieron principalmente justificadas por la necesidad de contar con medios “que permite a los educadores incidir en otros objetivos, encaminados mayoritariamente a fomentar la autonomía de las personas y a promover procesos de inclusión social.” (Moreno González, 2010). Además de eso, como se mencionó anteriormente, se procuró que los jóvenes no vincularan las actividades como parte de algún tipo de evaluación académica, en la cual, tienen que participar u opinar de cierta manera para estar en lo correcto o recibir una mejor nota, esto refleja el sistema educativo que se ha implementado tradicionalmente y al que están acostumbrados. De esta forma, la naturaleza de las actividades lúdicas y artísticas además de captar la atención de los jóvenes, también fungieron como medio para observar las dinámicas que éstas podían desarrollar en los grupos con los que se trabajó, como lo describe Chacón.

Es atractiva y motivadora, capta la atención de los alumnos hacia la materia, bien sea para cualquier área que se desee trabajar. Los juegos requieren de la comunicación y provocan y activan los mecanismos de aprendizaje. La clase se impregna de un ambiente lúdico y permite a cada estudiante desarrollar sus propias estrategias de aprendizaje. Con el juego, los docentes dejamos de ser el

centro de la clase, los “sabios” en una palabra, para pasar a ser meros facilitadores-conductores del proceso de enseñanza- aprendizaje, además de potenciar con su uso el trabajo en pequeños grupos o parejas. (Chacón, 2008)

Las sesiones propuestas, además de promover el esparcimiento y análisis como sucedió los juegos de memoria, la realización de collages o el tratar de resolver situaciones hipotéticas de la vida, se plantearon con la intención de promover entre los jóvenes la reflexión de los temas por medio del diálogo y el trabajo en equipo.

De esta forma, pese a desarrollar calendarización⁸ inicial a manera de estructurar el proyecto, la naturaleza de esta intervención no permitía que ésta fuera estática y fue constantemente modificada durante el desarrollo del proyecto. Siempre se consideró pertinente contar con un proyecto flexible en tiempos y actividades, con la intención de que a través de la misma participación, interés y evolución de los temas y actividades, la duración pudiera modificarse al igual que las actividades, con el propósito de tratar más a fondo los temas o resolver dudas con los jóvenes, es por eso que con base en el interés, asistencia, y avance de los temas en las sesiones, los tiempos y las actividades de este proyecto fueron siendo modificadas.

4.2.1 Naturaleza del modelo de intervención

Siendo consecuente con nuestro planteamiento teórico, era fundamental abordar la siguiente intervención desde un enfoque crítico, que promoviera una reflexión por parte de los jóvenes, de la estructura que ha generado las presentes desigualdades:

El Trabajo Social crítico sostiene que los usuarios no son ni parcial ni totalmente culpables de las circunstancias personales y sociales a las que se enfrentan, sino que apuntan a los orígenes sociales y a las estructuras sociales como causantes de dicha situación opresiva. (Viscarret, 2007)

⁸ Anexo 3

Como parte de esta postura crítica, se eligió utilizar principios de la pedagogía crítica propuesta por Freire, para llevar a cabo las sesiones en las cuales sería fundamental posicionar a los jóvenes en las situaciones que han fortalecido la discriminación y devaluación de las identidades indígenas:

La pedagogía crítica plantea una ruptura epistemológica y ontológica del paradigma egocéntrico y antropocéntrico de la cultura occidental. Cuestiona las relaciones de poder que generan en los seres humanos situaciones asimétricas de las más diversas formas, y supera la visión estática del discurso monológico de la educación tradicional (depositaria de información, bancaria⁹ en términos de Freire), que produce en el educando un efecto de pasividad y una lectura fragmentada de la realidad. (Alvarado Arias, 2007)

Como menciona Vizcarret (2007) dentro del trabajo social crítico existen diferentes enfoques de intervención, sin embargo, en este proyecto se utilizó la pedagogía crítica y el enfoque problematizador de Freire como base de la intervención, esto principalmente por llevarse a cabo en un ámbito escolar (secundaria), además de buscar contribuir a la reflexión de los jóvenes, posicionándolos como sujetos activos y capaces de generar cambios en la estructura social:

La problematización es un método de intervención importante para el Trabajo Social, puesto que propone un proceso (ya sea sobre un grupo, una comunidad o sobre una persona) destinado a problematizar la realidad social en la que éste se encuentra. Este proceso tiene una doble finalidad, por un lado tomar conciencia de la situación y por otro diseñar el proceso que permita superarla. (Vizcarret, 2007)

⁹ La educación bancaria está establecida por Freire en “La filosofía del oprimido”, como un modelo antidialógico en que los estudiantes son meramente receptores de información por lo tanto, ésta no contribuye a la reflexión ni a la praxis de los estudiantes.

Tomando estos factores en cuenta, se fueron diseñando las sesiones con la intención de promover la reflexión sobre los derechos humanos, el efecto de las actitudes discriminatorias y reconocer el valor del arte como una herramienta de transformación social y espacial.

Un elemento que se utilizó en gran parte de las actividades fue el trabajo en equipo, como se mencionó con anterioridad, éste se contempló como un medio para que los jóvenes generaran diálogos y acuerdos para llegar a un objetivo en conjunto. La colaboración se consideró clave en las actividades ya que abordar temas de diversidad implica la existencia de diferentes posturas que sin embargo se pueden conciliar con el dialogo. Además de esto, el trabajo en equipo brinda esta oportunidad de enriquecer nuestras posturas a través de las posturas de nuestros pares y generar procesos democratizadores de organización y reparto de tareas.

4.3 Operacionalización

Para llevar a cabo el proyecto se contó únicamente con 1 facilitador, que este caso fui yo, responsable de llevar a cabo las dinámicas de grupo y el proyecto de arte urbano. Además, se contó con la participación de una especialista en temas de comunidades indígenas en el estado, la Maestra Carmen Farías. Mientras que ocasionalmente, para ciertos temas, se consiguió la participación de invitados como la Lic. Irasema Aguiñaga, para contar sus experiencias y compartir sus conocimientos por medio de actividades artísticas.

Pese a que inicialmente se tenía contemplado la participación de un equipo más amplio, diferentes situaciones complicaron la participación continua de los colaboradores, por lo que con base en la disponibilidad de algunos invitados para abordar temas específicos.

4.3.1 Actividades

La intervención se dividió en 4 etapas que fueron planteadas con base en los resultados del diagnóstico y principalmente con los objetivos del proyecto. Las temáticas que se decidieron trabajar fueron las siguientes: derechos humanos, discriminación, diversidad cultural y arte en el espacio público. Todas las actividades y sesiones fueron precedidas por el mismo facilitador, que en este caso fue el autor de este documento y como requisito de la institución se contó con la presencia de una profesora responsable, que en este caso la maestra Petra Guevara.

Cada temática contó con una introducción, desarrollo y un cierre, de esta forma al concluir cada tema se generaba un diálogo con los jóvenes para que expresaran su opinión o postura acerca del tema analizado. Además de esto, se procuró generar puentes entre cada uno de los temas para que los jóvenes los vincularan y no los percibieran de manera independientes y sin relación, sino más bien como parte de una realidad del día a día, presentes en cualquier momento de sus vidas.

Implementación de actividades lúdicas para el reconocimiento de los derechos humanos, discriminación y diversidad cultural.

Propósito: Promover el dialogo y la reflexión de los jóvenes por medio de actividades recreativas diseñadas para reconocer sus derechos, las actitudes discriminatorias, la presencia indígena en la ciudad, además de reconocer el modelo social bajo el que nos hemos regido, que promueve la homogenización y condena las diferencias.

Duración total: 10 días

Horas totales: 7.5 horas

Desarrollo: Durante esta etapa, se eligieron 10 actividades relacionadas con los temas mencionados con anterioridad. Además, se contó con la participación de la especialista en el tema de culturas indígenas en el estado, la Maestra Carmen Farías. Las actividades de esta etapa fueron interactivas, fomentando la participación de todos los jóvenes y manteniendo un clima de apertura a todas las opiniones, sin que ellos sintieran que su opinión fuera correcta o incorrecta. Al finalizar estas actividades se procuró contar con el tiempo para llevar acabo las reflexiones finales.

Las actividades que se realizaron en el proyecto fueron:

- | | |
|--|---|
| 1. Actuación de derechos | 7. Memoria |
| 2. ¿Dónde me ubico en mis derechos? (Canadian Museum for Human Rights, 2011) | 8. Video fórum: ¿De dónde venimos? (Let's Open Our World, 2016) |
| 3. Collage de derechos | 9. Describe el éxito (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2009) |
| 4. Descríbete y descríbelo | |
| 5. Más que una etiqueta (Institute for Humane Education, 2011) | 10. ¿En qué te basas? |
| 6. Reconoce su profesión | |

Las anteriores actividades son recursos que se obtuvieron de diversos sitios de internet especializados en los temas anteriormente mencionados, entre ellos están el del Museo Canadiense de Derechos Humanos, el Instituto para la Educación Humana y el portal del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. Con el propósito de llevar a cabo estas actividades se requirió que el facilitador estuviera familiarizado con los temas y con el recurso para llevarlo a cabo de forma correcta. Únicamente en el caso de “Collage de derechos” se contó con el apoyo de una artista visual, la Lic. Irasema Aguiñaga, especialista en esta técnica y con la que ha sido seleccionada a eventos como La Reseña de la Plástica de Nuevo León en sus ediciones 2010 y 2011, además de contar con publicaciones de su trabajo en diversos medios digitales.

Derechos Humanos

Antes de comenzar las actividades de este tema, se realizó una presentación de éste y se estableció un diálogo con los jóvenes con la intención de conocer la percepción que tenían sobre los derechos humanos y así contar con una base de donde partir la sesión. Al abordar el tema, se pudo reconocer que es un término que los jóvenes conocen y que mencionaron haberlo tratado en clases, sin embargo, al momento de pedirles mencionar

algunos de ellos, se pudo comprobar que los jóvenes desconocen la gran mayoría de los derechos establecidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. A pesar de que su profesora, Petra Guevara, también reconoció que es un tema que ya han tratado en clases, los jóvenes dan por hecho que son derechos con los que cuentan pero más allá de mencionar la libertad de expresión, les fue muy difícil poder mencionar algún otro.

Fecha: 1 de noviembre, 2016

Lugar: Secundaria No. 46

Propósito actividad lúdica 1: Reconocer lo familiarizados que los jóvenes están con los 30 derechos humanos reconocidos por la ONU. Identificar cuáles derechos desconocen, reconocer si ellos han vulnerado estos o si los suyos han sido vulnerados y fomentar entre ellos la promoción de estos. Además, parte importante de que los jóvenes conocieran a plenitud los derechos humanos, era que ellos pudieran ejercer estos y evitar que les fuesen vulnerados.

Duración: 45 minutos

Hora: 1:00pm – 1:45pm y 1:45pm- 2:30pm

Recursos humanos: Jóvenes, facilitador de la actividad, y profesor responsable de grupo.

Recursos materiales: Lista de derechos, pizarrón, plumones y copias.

La actividad tuvo una asistencia de 20 alumnos por grupo, y para llevar a cabo esta actividad se dividieron en equipos de 4 personas. Una vez separados por equipos, se les indicó que habría 4 rondas por equipo y en éstas cada miembro tendría que pasar a representar uno de los 30 derechos humanos, los cuales se colocaron en una bandeja y fueron elegidos de forma aleatoria. El joven que pasaba, podía elegir entre actuar o dibujar el derecho humano correspondiente y contarían con 1 minuto para ser adivinado por sus compañeros de equipo, en caso de no saber el derecho, los otros equipos tenían 1 oportunidad de responder para ganar el punto, al final, el equipo con más puntos era el ganador.

Durante la actividad, se pudo percibir que al momento de elegir de forma aleatoria el derecho humano que representarían, los jóvenes mostraban sorpresa de éste. Una vez concluida la actividad, pudimos percatarnos que muy pocos de los derechos fueron adivinados y al momento de mencionárselos, los jóvenes comentaban el desconocimiento que tenían de estos. Posterior a esto, se generó un espacio para dialogar sobre si conocían

todos los derechos que se representaron, si alguien se los había compartido, además de conocer la importancia que le daban a estos. Según comentarios recogidos, los jóvenes aseguran haberlos visto más no de forma detallada y que no contaban con la lista completa de estos, sino que más que nada, los aprendieron como un conjunto de derechos con los que todo ser humano cuenta. Mencionaron que son importantes y que deberían de contar con mayor información sobre estos. Para concluir con la sesión, se les hizo entrega de una lista de derechos humanos (Anexo 4).

Fecha: 3 de noviembre, 2016

Lugar: Secundaria No. 46

Propósito de la actividad lúdica 2: Conocer la percepción que los jóvenes tienen sobre sus derechos y la certeza que tienen de contar con ellos. Con esta actividad se pretendía obtener información que nos fuera útil para comprender los motivos por los que ellos creen o no creen contar derechos en diferentes situaciones y comprender por qué consideraron esta respuesta.

Duración: 45 minutos

Hora: 1:45pm- 2:30pm y 2:30pm – 3:15pm

Recursos humanos: Jóvenes, facilitador de la actividad y profesor responsable de grupo.

Recursos materiales: Pizarrón, plumones, post-it's

La actividad comenzó retomando la charla final que se tuvo en la sesión anterior con la intención de recordar lo comentado en ésta. Al finalizar el repaso del tema se comenzó con la actividad ¿Dónde me ubico en mis derechos? (Canadian Museum for Human Rights, 2016) les hizo entrega de 4 post-its con su nombre, mientras en el pizarrón se escribieron 4 afirmaciones. Debajo de estas frases, se escribió “Sí” en el extremo izquierdo, “No” en el extremo derecho y una línea que los unía. Se les pidió que de forma individual pasaran a colocar sus post-its en algún punto de la línea, la ubicación de este post it, dependía del nivel en que estaban de acuerdo o en desacuerdo con cada afirmación. Al realizar esto, como parte del proceso para alcanzar los objetivos, se buscaba conocer la percepción de los jóvenes en materia de derechos. Así como en la actividad anterior se procuró conocer cuánto conocían de los derechos humanos, en esta actividad, reconocer si ellos se percibían como sujetos con derechos o si había elementos que limitaran su acceso a estos.

Una vez que todos los jóvenes tuvieron oportunidad de responder, se les preguntó en qué basaban su respuesta o percepción y si creían que ésta podía cambiar. En el mayor de los casos, los jóvenes piensan que sus derechos están limitados por la edad, que hay derechos que solo se adquieren en la adultez, de esta forma, consideran estar en una época en que no son responsables de ejercerlos o cumplirlos porque ellos carecen de estos. En otros casos el motivo para decir que no contaban con estos derechos es porque sienten que no son respetados.

Fecha: 8 de noviembre, 2016

Lugar: Secundaria No. 46

Propósito de la actividad lúdica 3: Acercar a los jóvenes a nuevas actividades artísticas como medio de expresión. Representar derechos por medio de la técnica artística del collage.

Duración: 45 minutos

Hora: 1:00pm – 1:45pm y 1:45pm- 2:30pm

Recursos humanos: Jóvenes, facilitador de la actividad, artista visual (Lic. Irasema Aguiñaga) y profesor responsable de grupo.

Recursos materiales: Revistas, cartulinas, tijeras y pegamento

Para la realización de esta actividad se contó con la presencia de la Licenciada en Artes Visuales, Irasema Aguiñaga, reconocida artista de la ciudad. Durante esta sesión, la licenciada Aguiñaga compartió con los jóvenes sus conocimientos y experiencias realizando collages, además, tuvo la oportunidad de llevar con ella parte de las obras con las que ha participado en diversas convocatorias artísticas para así acercarlos a través de estos ejemplos a una técnica artística con la que no estaban familiarizados pero con la cual también se puede expresar un mensaje.

Una vez que la introducción a la técnica del collage se concluyó y los jóvenes tuvieron oportunidad de conversar con la licenciada Aguiñaga, se les pidió a los jóvenes que se juntaron en equipos y se les brindó material para a través de la técnica del collage dialogaran en equipo y representaran un derecho humano sin palabras que explicitaran el derecho. Al final, los equipos presentaron sus trabajos y los demás equipos, previo a la explicación intentaron descifrar el derecho que se representó. Los jóvenes expresaron que la práctica que habían realizado era nueva para ellos, y solo una minoría de jóvenes

admitió haber practicado esta técnica antes, sin embargo desconocían que podía considerarse como arte.

Discriminación

Para abordar el tema de discriminación y prejuicio se llevaron a cabo actividades, en las que se comenzó primero por analizar el contexto en el que ellos se ubican para luego abordarlo de manera más amplia.

Fecha: 10 de noviembre, 2016

Lugar: Secundaria No. 46

Propósito de la actividad lúdica 4: Reconocimiento del prejuicio dentro del ámbito escolar.

Duración: 45 minutos

Hora: 1:45pm- 2:30pm y 2:30pm – 3:15pm

Recursos humanos: Jóvenes, facilitador de la actividad (yo), profesora responsable de grupo (Profesora Petra Guevara).

Recursos materiales: cuaderno y pluma

Para comenzar a abordar este tema se les pidió a los jóvenes que primero, hicieran una descripción de ellos mismos, que escribieran sus cualidades, defectos y gustos. Una vez terminada esta parte, se le asignó a cada uno de ellos la descripción de otro compañero. Al finalizar esta parte, a todos se les pidió sentarse con la persona que describieron y comparar las descripciones, la propia y la realizada por su compañero, con el propósito de conocer si la imagen que han creado de sus pares ha sido impuesta por el grupo sin conocer a fondo a sus compañeros o es una descripción formada por el convivio y conocimiento entre ellos. En muchos de estos casos, se pudo notar que se desconocía a los compañeros y que la manera en que se les percibía estaba basado en el desconocimiento de la persona y el prejuicio establecido y difundido por otros compañeros.

Fecha: 15 de noviembre, 2016

Lugar: Secundaria No. 46

Propósito de la actividad lúdica 5: Descubrir los estereotipos que se han desarrollado hacia las diferentes culturas, profesiones y género. Fomentar la reflexión de por qué se ha generado este tipo de estigmatización y si esto genera discriminación.

Duración: 45 minutos *Hora:* 1:00pm – 1:45pm y 1:45pm- 2:30pm

Recursos humanos: Jóvenes, facilitador de la actividad (yo) y profesor responsable de grupo (Profesora Petra Guevara).

Recursos materiales: Juego de imágenes

La primera parte de la actividad constó en mostrar la imagen de una persona durante 5-10 segundos para que los jóvenes escribieran el primer adjetivo, descripción o pensamiento que se les viniera en mente. La segunda parte de esta actividad, se llevó a cabo con pares de imágenes, en las que se mostraban 2 personas con características diferentes (raza, cultura o género). Frente a estas imágenes, se les preguntó a los jóvenes sobre cuál persona consideraban era más capaz o escogerían para realizar una actividad.

Al finalizar estas actividades, la información que se obtuvo sirvió para que los jóvenes analizaran sus respuestas y reconocieran si éstas continúan promoviendo estereotipos y prejuicios que socialmente hemos heredado y reproducido, en la mayoría de las ocasiones atribuyendo cualidades y habilidades, únicamente basándonos en aspectos físicos.

Fecha: 17 de noviembre, 2016

Lugar: Secundaria No. 46

Propósito de la actividad lúdica 6: Reconocimiento del prejuicio.

Duración: 45 minutos *Hora:* 1:45pm- 2:30pm y 2:30pm – 3:15pm

Recursos humanos: Jóvenes, facilitador de la actividad (yo) y profesor responsable de grupo (Profesora Petra Guevara).

Recursos materiales: juego de imágenes

Una última actividad de nueva cuenta fue realizada en equipos, a cada uno de estos se le hizo entrega de un set de imágenes de personas con diversas características (físicas, culturales o de estilo de vestimenta), de la misma manera, se les hizo entrega de una lista de profesiones y se les comentó que todas las personas de las imágenes contaban una

profesión por lo que se les pidió que escogieran y pegaran en una cartulina una relación de imágenes y profesión, según su consideración.

Al finalizar esta actividad, se estableció un espacio de dialogo sobre cómo estos prejuicios provienen desde una estructura y qué medios se han convertido en herramientas para reproducir estos estereotipos. Los jóvenes comentaron que la televisión y otros medios de comunicación han reproducido mensajes sobre cómo se debe ver la gente que ejerce determinadas funciones en la sociedad, por lo que ubicar a alguien que las lleve a cabo pero no cumpla con esa imagen se vuelve complicado debido a estos estereotipos que se nos ha implantado. También, concluyeron que ellos se identifican más con los profesionistas que se ve más a fin a ellos, debido a que esto les hizo considerar que no es necesario cumplir con ciertos moldes sociales para alcanzar metas.

Diversidad Cultural

Este bloque se conformó de actividades que promovieran el reconocimiento de la diversidad cultural en el país. Estas actividades, se llevaron a cabo con la intención de que los jóvenes generen un análisis del México contemporáneo, en el que diferentes culturas indígenas continúan presentes no solo en el país, sino en Monterrey, además de promover una reflexión sobre cómo estas culturas enriquecen al país y sin embargo han sido continuamente discriminadas.

Fecha: 29 de noviembre, 2016

Lugar: Secundaria No. 46

Propósito de la actividad lúdica 7: Reconocimiento de la diversidad cultural en el país.

Duración: 45 minutos *Hora:* 1:00pm – 1:45pm y 1:45pm- 2:30pm

Recursos humanos: Jóvenes, facilitador de la actividad (yo) y profesor responsable de grupo (Profesora Petra Guevara).

Recursos materiales: Tablero de imágenes

Para esta actividad se trabajó en equipos de 5 personas, la actividad consistió en un juego de memoria, en el que se colocó un tablero de imágenes (tapadas) en el frente del salón. Cada equipo tenía un turno por ronda y tenía la oportunidad de destapar 2 imágenes, en caso de que fueran par, se quedaban destapadas, de lo contrario volvían a taparse, este

proceso se repetía hasta que todo el tablero quedara al descubierto. Esta actividad buscaba que en primer lugar, los jóvenes notaran las diferencias culturales que hay en México, la variedad de trajes, tradiciones y grupos étnicos, contribuyendo a cambiar la imagen homogénea que se ha creado al hablar de indígenas. Además de este proceso, se listaron las diversas culturas (todas con presencia en el país) que estaban presentes en las imágenes y se les pedía que una vez encontrado el par indicaran a que cultura pertenecía éste con la intención de que percibieran lo diverso que es cada grupo. Como parte de este proceso, el trabajo en equipo fue parte importante de esta actividad, ya que dentro de los equipos se generaron dinámicas de cooperación aún cuando los equipos fueron creados aleatoriamente promoviendo el diálogo entre alumnos que no necesariamente eran del mismo grupo de amistades.

Fecha: 1 de diciembre, 2016

Lugar: Secundaria No. 46

Propósito de la actividad lúdica 8: Reconocimiento del prejuicio.

Duración: 45 minutos

Hora: 1:45pm- 2:30pm y 2:30pm – 3:15pm

Recursos humanos: Jóvenes, facilitador de la actividad (yo) y profesor responsable de grupo (Profesora Petra Guevara).

Recursos materiales: Computadora, video.

Para complementar el tema de diversidad cultural, se utilizó un video fórum, el cual constó en la presentación de un video que hablaba sobre cómo el análisis del ADN puede hacer hallazgos del pasado de cada persona. Al finalizar este video se generó un espacio de diálogo con los jóvenes, con la intención de que reflexionaran sobre qué diría su ADN, si creían que en un país como México la herencia indígena se vería reflejado en ellos, cuando pareciera imposible asegurar que en nuestra historia familiar, no existiera al menos alguien con esta característica. Esto procuraba sensibilizar a los jóvenes sobre como discriminar a este sector poblacional es discriminar nuestra historia y posiblemente a nuestra familia.

Fecha: 19 de enero, 2017

Lugar: Secundaria No. 46

Propósito de la actividad lúdica 9: Analizar la percepción que los jóvenes tienen de una persona exitosa, además de percibir si dentro de esta percepción existen las personas de culturas diferentes.

Duración: 45 minutos Hora: 1:00pm- 1:45pm y 1:45pm – 2:30pm

Recursos humanos: Jóvenes, facilitador de la actividad (yo) y profesor responsable de grupo (Profesora Petra Guevara).

Recursos materiales: Cuaderno y pluma

Para realizar esta actividad se les pidió nuevamente agruparse en equipos de 5 personas, una vez realizados los equipos los jóvenes comenzaron a mencionar las características físicas y materiales que para ellos consideraban una persona exitosa debería tener o cómo ésta debería verse. Una vez finalizado cada grupo expuso sus frente a los demás equipos. Al concluir la actividad los jóvenes explicaron cómo decidieron o llegaron a esa descripción de “persona exitosa”. En la mayoría de los casos, nuevamente se mencionó que es el modelo que se les ha presentado en los medios de comunicación. Los artistas terminan siendo la primer referencia de persona exitosa que tienen los jóvenes, de esta forma, ellos vinculan el éxito con la apariencia y las posesiones, principalmente de los artistas que exponen mayor cantidad de bienes y lujos.

Fecha: 21 de enero, 2017

Lugar: Secundaria No. 46

Propósito de la actividad lúdica 10: ¿En qué te basas?

Duración: 45 minutos Hora: 1:45pm- 2:30pm y 2:30pm – 3:15pm

Recursos humanos: Jóvenes, facilitador de la actividad (yo) y profesor responsable de grupo (Profesora Petra Guevara).

Recursos materiales: Cuaderno y pluma

Durante esta sesión se les pidió a los jóvenes que hicieran equipos y una vez realizados, comenzaron a hacer una lista con los insultos más comunes que utilizan y con los apodosos que han usado para referirse a otras personas. Una vez concluida sus listas, con cada equipo se fue platicando para que comentaran cuáles eran los motivos u orígenes de los

apodos o insultos que usaban, de esta forma se pretendió que los jóvenes analizaran cuales son los factores principales que utilizan para hacer burla o insultar a sus compañeros. La mayoría de los apodos provenían como burla de los aspectos físicos de los compañeros, mientras que los insultos tenían mayormente 2 motivos, la incapacidad para realizar bien una actividad y en el caso principalmente de los hombres, el uso de insultos con connotaciones homófobas.

Fecha: 9 de febrero, 2017

Lugar: Secundaria No. 46

Propósito de la sesión: Diversidad Cultural en Monterrey. Exposición de la Maestra Carmen Farías sobre la situación de los migrantes indígenas en Nuevo León.

Duración: 45 minutos

Hora: 1:00pm- 1:45pm y 1:45pm – 2:30pm

Recursos humanos: Jóvenes, Especialista en tema de comunidades indígenas en el estado (MTS. Carmen Farías).

Recursos materiales: Proyector, computadora.

Esta sesión a cargo de la MTS. Carmen Farías, presidenta de Zihuame Mochilla A.C. constó de una presentación en la que se les compartió a los jóvenes información de las comunidades de migrantes indígenas asentadas principalmente en el Área Metropolitana de Monterrey. Como parte de la presentación se les comentaban las problemáticas que enfrentan las comunidades indígenas, principalmente la discriminación que se ejerce sobre ellos. Con la intención de llevar a cabo la sesión de forma dinámica, la Maestra llevó a cabo preguntas de reflexión en diferentes momentos de la presentación, promoviendo la participación de los jóvenes.

Implementación de talleres de apreciación del arte como medio transformador.

Propósito: Una vez terminadas las actividades anteriores, se comenzó con las sesiones de arte, éstas no fueron llevadas a cabo con un enfoque técnico, más bien, fueron planeadas para promover la apreciación de diversas formas de arte urbano y comunitario como un medio transformador del espacio público y como un medio de expresión de ideas con impacto social, además, estas sesiones también tenían como objetivo, que los jóvenes percibieran la producción del arte como una actividad que no es exclusiva de la clase alta,

de los museos y galerías, sino como una disciplina que no está alejada de ellos, que existen múltiples expresiones artísticas que pueden estar presentes en su día a día y que incluso, es decisión suya hacer uso de ella. Además de esto, se les invito a participar desarrollando diseños relacionados con los temas vistos para posteriormente intervenir artísticamente el plantel escolar.

Duración total: 6 días

Horas totales: 6 horas

Fecha: 14 y 16 de febrero, 2017

Lugar: Secundaria No. 46

Propósito: Apreciación del arte en el espacio público a través del arte urbano en sus diferentes formas de expresión.

Duración: 45 minutos (2) Hora: 1:00pm- 1:45pm y 1:45pm – 2:30pm

Recursos humanos: Jóvenes, facilitador de la actividad (yo) y profesor responsable de grupo (Profesora Petra Guevara).

Recursos materiales: Proyector, computadora.

En este par de sesiones se les presentaron a los jóvenes, videos e imágenes de cómo ha sido utilizado el arte urbano como medio para transformar comunidades, promover vínculos comunitarios y sentido de pertenencia. Además de esto, era fundamental compartir con los jóvenes cómo el arte no es algo exclusivo de los museos y la clase alta, sino que está a su alcance y es un medio que puede promover la reflexión por parte del espectador.

Fecha: 28 de febrero, 2 y 7 de marzo, 2017 Lugar: Secundaria No. 46

Propósito: Desarrollo de ideas y diseños a implementar en el plantel.

Duración: 45 minutos (3) Hora: 1:00pm- 1:45pm y 1:45pm – 2:30pm

Recursos humanos: Jóvenes, facilitador de la actividad y profesor responsable de grupo.

Recursos materiales: Cuaderno

Durante estas sesiones se dividió al grupo en equipos con la intención de promover el desarrollo de ideas que pudieran representar de una forma gráfica alguno de los temas

vistos durante las sesiones pasadas. Esta actividad en equipo permitió que los jóvenes, a través de lluvias de ideas y acuerdos internos pudieran elegir la mejor forma de representar el tema a desarrollar. Con la intención de colaborar con ellos y apoyarlos en este proceso, se les proporcionaron ejemplos de material relacionado con el tema que eligió cada equipo y se trabajó en conjunto con ellos para agilizar el proceso creativo. En este proceso se desarrollaron 5 diseños que los jóvenes propusieron.

Implementación de la intervención artística en el espacio escolar

Propósito: Promoción de mensajes relacionados con la diversidad cultural a través de la intervención artística del espacio escolar.

Fecha: 1,2 y 3 de Abril, 2017

Lugar: Secundaria No. 46

Propósito: Intervenir 2 escaleras del plantel por medio del Stair art.

Duración: 45 minutos (2) *Hora:* 1:00pm- 1:45pm y 1:45pm – 2:30pm

Recursos humanos: Jóvenes, facilitador de la actividad y profesor responsable de grupo.

Recursos materiales: Pintura, brochas, botes.

Una vez realizados los diseños que diferentes equipos, estos fueron presentados a las autoridades escolares, que desde el comienzo del proyecto tenían conocimiento de esta última etapa. Sin embargo, al momento de presentar las propuestas de los jóvenes, la directora del plantel se rehusó a que estos se realizaran en los diferentes lugares que se tenían contemplados. Ante esta negativa del plantel, se tuvo que buscar una alternativa que lograra cumplir con el propósito de plasmar diseños visibles en el espacio y que expresarán alguno de los temas revisados. De esta forma a cada grupo se les presentaron diversas alternativas considerando los espacios asignados por las autoridades. Una vez analizadas las opciones y escuchando a los jóvenes, cada grupo eligió un diseño de las diversas propuestas y se decidió trabajar con un diseño de Stair art (arte de escaleras) por grupo, esta técnica consta en la realización de un mural usando como espacio de intervención una zona de escaleras. De esta manera, se eligieron un par de escaleras que se encontraban a la vista de todos y que diariamente serían observadas por cualquier estudiante del plantel (matutino y vespertino). Durante esta actividad se contó con la

participación simultanea de 2 grupos de 5 alumnos y estos se iban rotando conforme ellos lo iban decidiendo, de esta forma, ellos fueron los que se organizaban y ejecutaban esta actividad, con la presencia del instructor, únicamente para colaborar con ellos y opinando cuando los jóvenes tenían dudas.

CAPÍTULO 5

Evaluación

Una vez concluida la intervención, se prosiguió con la fase de evaluación, la cual constó en la realización de encuestas, entrevistas y la interpretación de trabajos realizados por los jóvenes. De esta forma, al igual que para generar el diagnóstico, la evaluación se realizó con una metodología con enfoque mixto, la cual a continuación se analizará.

5.1 Evaluación con enfoque cuantitativo

Para llevar a cabo el análisis cuantitativo, se utilizó misma encuesta que se implementó para el diagnóstico, de esta forma, se pretendió observar si existían cambios *ex-post*. Esta encuesta fue analizada con el software SPSS como una prueba no paramétrica debido a

que el número de personas con las que se trabajó no podría representar el comportamiento normal de una población.

Para realizar la evaluación se utilizó la prueba de Wilcoxon con cada uno de los ítems dicotómicos de la encuesta (un total de 38) para analizar si hubo un cambio significativo tras llevar a cabo los talleres:

“Rangos signados de Wilcoxon es una prueba flexible que se puede utilizar en distintas situaciones, con muestras de diferente tamaño y con pocas restricciones. Lo único que se requiere es que la variable sea continua y que sean observaciones pareadas, es decir, que sean sujetos de una misma muestra con medidas pre y posprueba, o bien sujetos que hayan sido pareados bajo criterios bien definidos.”
(Gómez-Gómez, Danglot-Banck, & Vega-Franco, 2003)

Para esta prueba estadística se compararon 2 muestras relacionadas por lo que se buscaba encontrar si las pruebas pre y post contaban con diferencias significativas que pudieran ser atribuidas a la intervención.

En el instrumento de evaluación¹⁰, como ya se ha mencionado en la sección de diagnóstico, contenía 4 dimensiones: diversidad cultural, interculturalidad, discriminación y prejuicio. Al estar constituido por ítems dicotómicos, los valores de las respuestas eran: 1 cuando los jóvenes aceptaban conocer lo que se les preguntaba y 0 en caso contrario. De esta manera, el cuestionario constaba de preguntas breves y sencillas para los jóvenes y para su análisis.

Para ahondar en el análisis, se realizó una evaluación general de la sección y una de manera individual de los ítems para obtener más detalle de cada ítem.

5.1.1 Diversidad Cultural

¹⁰ Anexo 1

Esta sección estuvo compuesta por 1 pregunta abierta y 7 cerradas, de estas últimas, solo 2 ítems mostraron un cambio estadísticamente significativo, dicho cambio se puede atribuir a la intervención realizada. Pese a que en los demás ítems también hubo incremento con relación a la primera prueba, ninguno de los demás obtuvo un cambio estadísticamente significativo siguiendo los parámetros que la prueba de Wilcoxon requería cuando se realizó la evaluación individual. Los ítems validados fueron los relacionados al tema de la existencia de comunidades extranjeras radicando en el país y la otra pregunta estaba relacionada al interés por contar con estudiantes de otras culturas en su plantel.

En contraparte al análisis individual, cuando se ajustó el SPSS para analizar la sección completa (Tabla 2), lo que significa que el programa tomó los valores de finales de la sección y los comparó con los resultados del diagnóstico, la prueba de Wilcoxon arrojó que sí hubo un cambio estadísticamente significativo en el reconocimiento de la diversidad cultural.

Tabla 2:

Análisis de 2 pruebas relacionadas. Reconocimiento de la diversidad cultural

Wilcoxon Signed Ranks Test

		Ranks		
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
PostDiv – PreDiv	Negative Ranks	1 ^a	3.00	3.00
	Positive Ranks	20 ^b	11.40	228.00
	Ties	12 ^c		
	Total	33		

a. PostDiv < PreDiv

b. PostDiv > PreDiv

c. PostDiv = PreDiv

Test Statistics^a

	PostDiv – PreDiv
Z	-3.940 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

5.1.2 Interculturalidad

En el caso de la sección correspondiente al tema de interculturalidad, conformada por 8 preguntas en las cuales se buscaba conocer la postura de los jóvenes en situaciones que involucraran diferentes culturas en el mismo espacio y el valor que estos le prestan al conocer sobre otras culturas. Los resultados de esta sección encontraron una mejora cuando se realizó el análisis del bloque entero (Tabla 3), mientras que en el análisis individual, únicamente una pregunta mostró un cambio estadísticamente significativo. En este caso, la pregunta con cambios fue la relacionada al interés que les provoca buscar y conocer sobre otras culturas por interés propio.

Tabla 3:

Análisis de 2 pruebas relacionadas. Interculturalidad

Wilcoxon Signed Ranks Test

Ranks				
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
PostInter - PreInter	Negative Ranks	8 ^a	13.94	111.50
	Positive Ranks	18 ^b	13.31	239.50
	Ties	7 ^c		
	Total	33		
a. PostInter < PreInter b. PostInter > PreInter c. PostInter = PreInter				

Test Statistics^a

	PostInter - PreInter
Z	-1.666 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	.096

- a. Wilcoxon Signed Ranks Test
b. Based on negative ranks.

5.1.3 Discriminación

La dimensión de discriminación en la encuesta fue la que contaba con mayor cantidad de ítems (Tabla 4), constando de 20 preguntas que buscaban obtener la percepción de los jóvenes acerca de las características que son motivo de discriminación en el estado y en la escuela o comunidad, además de obtener información sobre si ellos habían ejercido o sufrido discriminación.

En esta sección, 7 de los 20 ítems contaron con cambios estadísticamente significativos, aunque de estos, uno de los cambios se dio de forma negativa. El ítem que tuvo este cambio fue en el que se mencionaba que los jóvenes preferirían ocultar ser indígenas o provenir de una comunidad indígena, esto puede interpretarse como el reconocimiento de los jóvenes a las desventajas que se padecen por este motivo como en la segunda pregunta de esta sección nos muestra.

Otra información que arrojan estos resultados está vinculada con la percepción que los jóvenes tienen de la escuela como un espacio donde se sufre discriminación y el

reconocer, no únicamente que conocen a alguien que haya sufrido discriminación sino que también se incrementó el número de jóvenes que se reconocieron ser víctima de ésta.

En el caso del análisis general de la sección (Tabla 4), contrario a las secciones anteriores, los resultados arrojados por el SPSS, nos muestran que los resultados finales no fueron positivos, incluso hubo un mayor número de jóvenes que tuvieron menor puntaje que en la primera encuesta.

Tabla 4:

Análisis de 2 pruebas relacionadas. Discriminación

➔ **Wilcoxon Signed Ranks Test**

		Ranks		
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
PostDis - PreDis	Negative Ranks	17 ^a	13.06	222.00
	Positive Ranks	15 ^b	20.40	306.00
	Ties	1 ^c		
	Total	33		

a. PostDis < PreDis

b. PostDis > PreDis

c. PostDis = PreDis

Test Statistics^a

	PostDis - PreDis
Z	-.791 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	.429

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

5.1.4 Prejuicio

Finalmente, en la última sección de la encuesta se contaba con 3 ítems (Tabla 5) para obtener información sobre el prejuicio y si han contribuido con éste. La información arrojada por la prueba de Wilcoxon establece que los 3 ítems de forma individual, así como la sección entera, obtuvieron cambios estadísticamente significativos.

Tabla 5:

Análisis de 2 pruebas relacionadas. Prejuicio

Wilcoxon Signed Ranks Test

Ranks		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Postprej - PrePrej	Negative Ranks	6 ^a	8.17	49.00
	Positive Ranks	17 ^b	13.35	227.00
	Ties	10 ^c		
	Total	33		

a. Postprej < PrePrej
 b. Postprej > PrePrej
 c. Postprej = PrePrej

Test Statistics^a

	Postprej - PrePrej
Z	-2.767 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	.006

a. Wilcoxon Signed Ranks Test
 b. Based on negative ranks.

En el análisis individual de los ítems, podemos observar que el que mostró mayor cambio fue el que los jóvenes reconozcan haber juzgado a la gente por su apariencia, lo que nos confirma que los jóvenes lograron reconocer este tipo de actitudes, aún cuando éstas suelen estar normalizadas.

5.2 Evaluación con enfoque cuantitativo

Como se mencionó en la sección de metodología, el presente proyecto se planteó desde una lógica de metodología con enfoque mixto, complementando con entrevistas y una escala tipo Likert, la información obtenida de las encuestas. De esta forma, se obtuvo mayor cantidad de información que nos ayudó a comprender los resultados obtenidos desde una perspectiva más amplia.

5.2.1 Entrevistas

Para realizar la evaluación cualitativa se llevaron a cabo entrevistas semi-estructuradas¹¹ con 12 jóvenes a los cuales se les hicieron preguntas para obtener opiniones y experiencias del proyecto en el que participaron. El número de entrevistas que se realizaron dependió de la autorización de la dirección del plantel.

¹¹ Anexo 2

Las preguntas principales que se llevaron a cabo estuvieron dirigidas a conocer su percepción de los temas revisados, su experiencia con el arte y conocer lo que para ellos es la problemática que viven los jóvenes.

En cuanto a los temas revisados, cuando se les preguntaba si recordaban los temas vistos hubo pocos que podían mencionarlos, a pesar de que en su mayoría todos afirmaban que disfrutaron las sesiones. En su mayoría (6) recordaron haber trabajado temas relacionados con culturas, sin embargo quedó en evidencia que a los jóvenes, el término diversidad cultural no les quedó claro y que pese a tener una noción sobre que está relacionado con varias culturas, al igual que en la encuesta, es algo que relacionan con culturas de otros países, más que con culturas locales, esto podríamos relacionarlo como parte de este pensamiento eurocéntrico que continúa dominando nuestra cultura y genera admiración principalmente hacía el extranjero, como se mencionó con anterioridad en el documento.

Testimonio 1:

“ Pues son personas de diferentes países... diferentes culturas, de diferentes países, que hay muchas culturas diferentes”

Pese a esto, son pocos los que reconocen el valor de la diversidad cultural y les resultó difícil ahondar más allá de mencionar que está relacionado a la variedad de culturas.

Cuando se abordó el tema de la discriminación, varios mencionan que es algo importante a tratar, sin embargo, coinciden que son pocos los compañeros que muestran interés en el tema y que para cambiarlo se requiere de mayor atención a esto.

Testimonio 2

“No (cambiará) porque la discriminación les vale queso, osea lo entienden y lo dejan de hacer un rato pero luego se les olvida”.

Testimonio 3:

“Porque no les importa, les importan más ellos que las demás personas”.

Otro de los testimonios recabados mencionan que la importancia de platicar sobre la discriminación está en reconocer sus efectos ante lo que originalmente surge como una broma:

Testimonio 4:

“Porque a veces nosotros jugando le decimos a una persona algo, sin saber que eso puede ser malo para ella, y nosotros no sabemos que es malo”.

Este tipo de comentarios evidencian que, pese a que la discriminación es una problemática generada por varios factores, el desconocimiento desde temprana edad contribuye a que se ejerzan estas conductas de forma normalizada, evitando que se cuestionen sobre sus efectos o como una actitud negativa debido a que lo ven como parte de su día a día.

Cuando se abordó el tema del arte, todos los jóvenes coincidieron en que fue una actividad que disfrutaron y consideraron que este tipo de arte cambia el espacio en el que conviven.

Testimonio 5:

“Sí, se ve más colorida (la escuela) y más alegre”.

Testimonio 6:

“¡Sí! Vamos a pintarla toda, en el estacionamiento hay mucho espacio”.

Definitivamente la actividad de llevar a cabo una transformación del espacio por medio del arte generó interés en los jóvenes que participaron, pero no únicamente en ellos, sino en todos los que tenían la oportunidad de verlo.

Testimonio 7:

“Aunque yo no pinté esas cosas también están chidas... No sé, salieron bien. Se ve bien, las escaleras estaban bien gachas... Deberían hacer toda la secu”

Existieron también opiniones de maestros, mencionando que este tipo de intervenciones se deberían hacer más seguido porque genera interés al espectador y curiosidad sobre el origen de los diseños, además de promover una sensación diferente del espacio escolar. Incluso hicieron mención sobre como esta intervención generó la atención de la gente del turno matutino, quienes preguntaban sobre los diseños implementados.

Sin embargo pese a este efecto surgido en algunas personas, la promoción de la diversidad a través de estas piezas no logró que los jóvenes se interesaran en investigar más sobre los diseños con las culturas que realizaron, pese a que durante la elección del diseño se les informó sobre el origen de estos, posteriormente, olvidaron las culturas que estaban representando.

Testimonio 8:

“Es una tradición de las culturas, ¿no?... No sé (cuál), se me olvidan los nombres”

Para finalizar las entrevistas, se les preguntó sobre cuáles son los problemas que a ellos les parecen primordiales a su edad, en ninguno de los casos encontraron la discriminación como una problemática con la que estén lidiando, esto se puede relacionar con la falta de interés de los jóvenes por los temas vistos, ya que a pesar de que durante las sesiones, fue primordial generar análisis de los temas para que ellos encontraran cómo estos temas los afectaban y de qué manera, conciente o inconcientemente, cualquiera de ellos, podía estar reproduciendo estas conductas que afectan nuestro desarrollo como sociedad y genera problemáticas como la desigualdad; sin embargo pese a que estos espacios de reflexión se generaron y en su momento se lograban posicionar en estas situaciones, para ellos las problemáticas principales continuaban siendo otras.

5.2.2 Cuestionario estandarizado escala tipo Likert

Como parte de la evaluación, se desarrolló un cuestionario con una escala tipo Likert de cada tema visto durante las sesiones (diversidad cultural, derechos humanos, discriminación, capital social y arte), estos se implementaron al concluir cada tema y buscaba conocer la postura de los jóvenes a afirmaciones relacionadas con lo visto en las sesiones previas

Un total de 40 jóvenes completaron los diversos cuestionarios y esta información se analizó con SPSS una vez que los ítems fueron validados de forma individual. El instrumento fue de 52 ítems, sin embargo sólo 39 mostraron cambios estadísticamente significativos.

Se realizó el análisis conjunto de todos los ítems por tema para recaudar información y establecer intervalos. De esta forma pudimos hacer una lectura sobre el nivel de conocimiento que los jóvenes tenían de cada tema, ubicándolos según su puntaje total en 5 grupos (muy desfavorable, desfavorable, normal/medio, favorable y muy favorable). Estos permitían que conociéramos el número de jóvenes contaba con conocimientos favorables o desfavorables de cada tema y así poder hacer una lectura de qué temas contaron con mayor entendimiento o atención.

5.2.2.1 Arte

En esta sección se analizaron 5 ítems, estos estaban formulados para conocer la percepción de los jóvenes acerca de la relevancia del arte. Estos ítems fueron analizados como grupo y se le dio una valoración dando como resultado que en su gran mayoría (26) mostro una actitud positiva ante la práctica de actividades artísticas y su importancia (Gráfica 1).

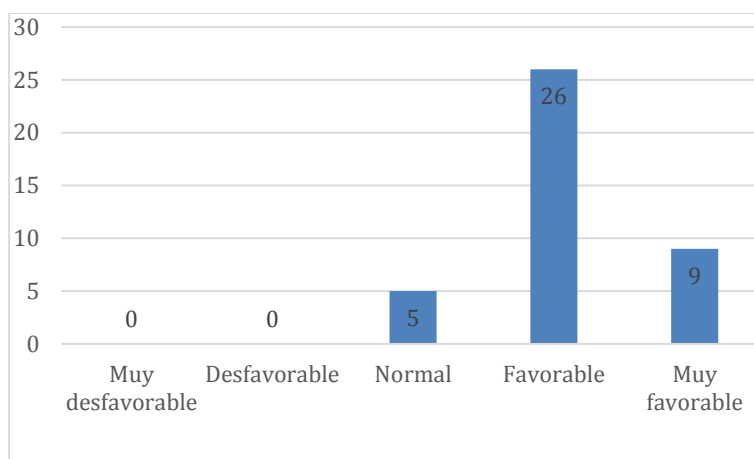


Figura 2: Actitud frente al arte

Mientras tanto, en el análisis individual de los ítems, en 3 de estos, la opción “estoy de acuerdo” fue la que tuvo mayor frecuencia, siendo el ítem 2 (Me interesa conocer expresiones artísticas) el ítem en que más número de jóvenes estuvieron de acuerdo (28). En el caso de los otros 2 ítems, el número 4 (El arte no tiene impacto en la sociedad) fue en el que los jóvenes tuvieron más dificultad de tomar una postura favorable o desfavorable, colocándose la moda en 15 jóvenes que respondieron “Ni de acuerdo ni en desacuerdo”.

Tabla 6

Encuesta sobre la percepción del arte

	TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO	DE ACUERDO	TOTALMEN TE DE ACUERDO
Arte					
1. EL ARTE ES TAN IMPORTANTE COMO LAS MATERIAS DE CIENCIAS (MATEMÁTICAS, FÍSICA, QUÍMICA, BIOLOGÍA)	2.5%	5%	20%	47.5%	25%

2.	ME INTERESA CONOCER EXPRESIONES ARTÍSTICAS	0	5%	17.5%	70%	7.5%
3.	LAS ACTIVIDADES O EXPRESIONES ARTÍSTICAS SON PARTE IMPORTANTE DE MI COMUNIDAD	0	2.5%	17.5%	67.5%	17.5%
4.	EL ARTE NO TIENE IMPACTO EN LA SOCIEDAD	30%	22.5	37.5%	5%	5%
5.	PARTICIPO DE ACTIVIDADES ARTÍSTICAS	10%	7.5%	40%	35%	7.5%

5.2.2.2 Diversidad Cultural

La sección de diversidad cultural constó de 7 ítems que procuraron conocer la percepción de los jóvenes al momento de tratar con la diversidad cultural y si mostraban interés por ésta. Sin embargo, de estos 7 ítems, solo fueron validados 3 mientras que los otros 4 no cumplieron con el valor crítico necesario para tomarse en cuenta. El resultado de la actitud de los jóvenes frente a este tema, fue la siguiente:

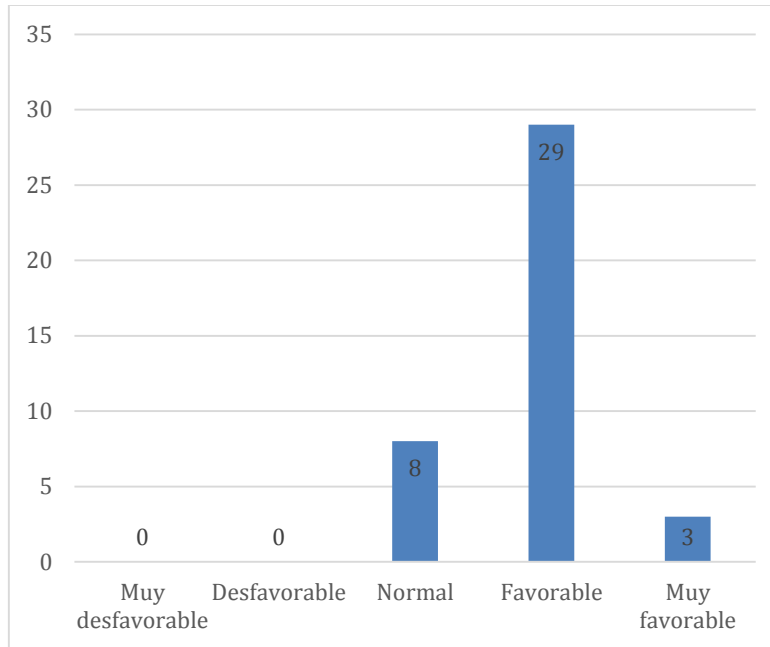


Figura 3: Actitud hacia la diversidad cultural

Cuando analizamos esta sección en su conjunto, los jóvenes mostraron una actitud favorable hacia la diversidad cultural, siendo este el rango en el que casi 75% de los jóvenes se ubicó. Sin embargo, cuando analizamos los ítems de forma individual, el que tuvo la mayor cantidad de jóvenes en la parte desfavorable fue el ítem número 4 (tabla 7), en el que se buscó conocer si los jóvenes conocían tradiciones de otras culturas de esta forma, pese a que en su mayoría dijo hacerlo, la información obtenida muestra que más del 50% lo desconoce o no está de acuerdo con dicho ítem. En el caso de la percepción que tienen sobre los migrantes en Monterrey (ítem 3), la mayoría coincide que deben ser bien recibidos, pese a esto, el segundo rango con mayor frecuencia fue el del grupo que jóvenes que no está ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Tabla 7*Encuesta sobre la diversidad cultural*

Diversidad cultural		TOTALMENTE EN	EN	NI	DE	DE	TOTALMEN
		DESACUERDO	DESACUERDO	ACUERDO	NI	ACUERDO	TE DE ACUERDO
				EN DESACUERD O			
1.	EN MONTERREY HAY MÁS DE 50 CULTURAS INDÍGENAS	0	7.5%	50%	30%	12.5%	
2.	EN MONTERREY HAY COMUNIDADES EXTRANJERAS	2.5%	5%	32.5%	55%	5%	
3.	TODOS LOS MIGRANTES SON BIEN RECIBIDOS EN MONTERREY	2.5%	2.5%	35%	37.5%	22.5%	
4.	CONOZCO TRADICIONES Y COSTUMBRES DE OTRAS CULTURAS	10%	22.5%	20%	45%	2.5%	
5.	SÉ QUE SIGNIFICA DIVERSIDAD CULTURAL	5%	10%	22.5%	45%	17.5%	
6.	EN MÉXICO HAY POCA DIVERSIDAD CULTURAL PORQUE NO HAY EXTRANJEROS	12.5%	20%	35%	30%	2.5%	
7.	EN MI COLONIA HAY GENTE CON TRADICIONES Y	7.5%	15%	30%	35%	12.5%	

5.2.2.3 Derechos Humanos

Por su parte la sección de Derechos Humanos, estuvo constituida por 6 ítems validados. Dentro de esta sección, los ítems estaban formulados para conocer si los jóvenes percibían que sus derechos y los de otros eran respetados. En la mayoría de estos ítems de reconocimiento del respeto de los derechos humanos, los jóvenes en su mayoría respondió que si cree que se respeten los derechos humanos, en la escuela, en la colonia y en el país.

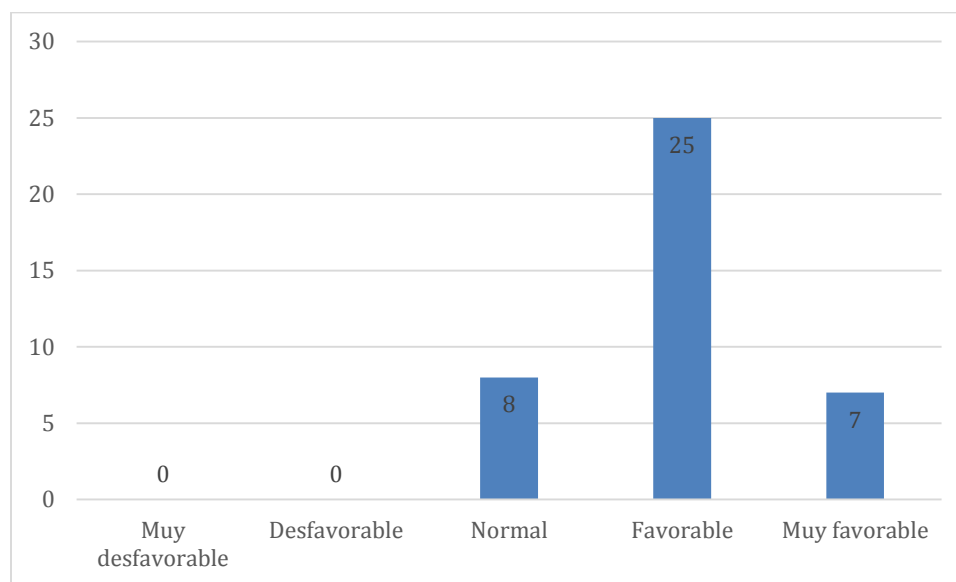


Figura 4: Frecuencia de respuestas sección: derechos humanos

Pese a que la evaluación de la sección en su conjunto contó con un resultado favorable, cuando analizamos los ítems de forma individual, obtenemos datos que obligan a hacer una lectura más profunda. Analizando el ítem número 1, llama la atención que, aún cuando la mayoría de los jóvenes está de acuerdo en que los derechos humanos son respetados en la escuela, la segunda respuesta más utilizada fue la de “Ni acuerdo, ni en desacuerdo”, a lo que podría interpretarse es que no cuentan con la información necesaria

para reconocer si esto sucede o no. Sin embargo, cuando analizamos los resultados del ítem 2, la frecuencia de jóvenes que se ubicó en la zona favorable y muy favorable fue de 33 (80%) asegurando que siempre respetan los derechos humanos, lo que contrario al ítem anterior, uno supondría que esto se debe a que tienen la información necesaria para reconocer que cumplen con el respeto de los derechos humanos de sus compañeros. Estas respuestas podrían generarnos cuestionamientos sobre si los jóvenes cuentan o no con los conocimientos necesarios para reconocer cuando se respetan o vulneran los derechos humanos tanto de los demás como los de ellos, o si en realidad el elevado número de jóvenes con una postura intermedia en el ítem 1 se debe a no poder asegurar que el total de la población escolar se sienta de la misma manera.

En cuanto a los ítems relacionados con la importancia de aprender y promover los derechos humanos, los jóvenes en su mayoría concordaron con la importancia de aprender sobre este tema (Tabla 8), sin embargo en el ítem 8 se muestra que más del 40% no está de acuerdo o no sabe si ellos son capaces de hacer algo para que estos se respeten, lo que podría interpretarse como que los jóvenes, aún reconociendo que es importante que se extienda el conocimiento de los derechos humanos, esto no necesariamente se traducirá en que ellos puedan convertirse en agentes de cambio.

Tabla 8

Encuesta sobre Derechos Humanos

Derechos Humanos	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Los derechos humanos se respetan en mi escuela	0	5%	35%	42.5%	17.5%
2. Yo respeto siempre los	0	5%	15%	55%	25%

	derechos humanos de los demás					
3.	Mis derechos humanos son respetados	0	7.5%	25%	50%	17.5%
4.	En mi colonia NO se respetan los derechos humanos	2.5%	30%	42.5%	25%	0
5.	Es importante aprender sobre los derechos humanos	7.5%	2.5%	10%	27.5%	52.5%
6.	Me doy cuenta cuando los DDHH no son respetados	7.5%	5%	20%	32.5%	35%
7.	En México se respetan los DDHH	7.5%	20%	7.5%	50%	15%
8.	Yo puedo hacer algo para que se respeten los DDHH	7.5%	15%	25%	37.5%	15%

5.2.2.4 Discriminación

Esta sección fue la que estuvo conformada por la mayor cantidad de ítems (16). Estos se formularon para conocer si los jóvenes percibían cuando actos discriminatorios son ejercidos y qué factores consideran que influyen para que estos se lleven a cabo. También

se contó con ítems que fueran de ayuda para conocer si ellos reconocían ejercer este tipo de conductas discriminatorias.

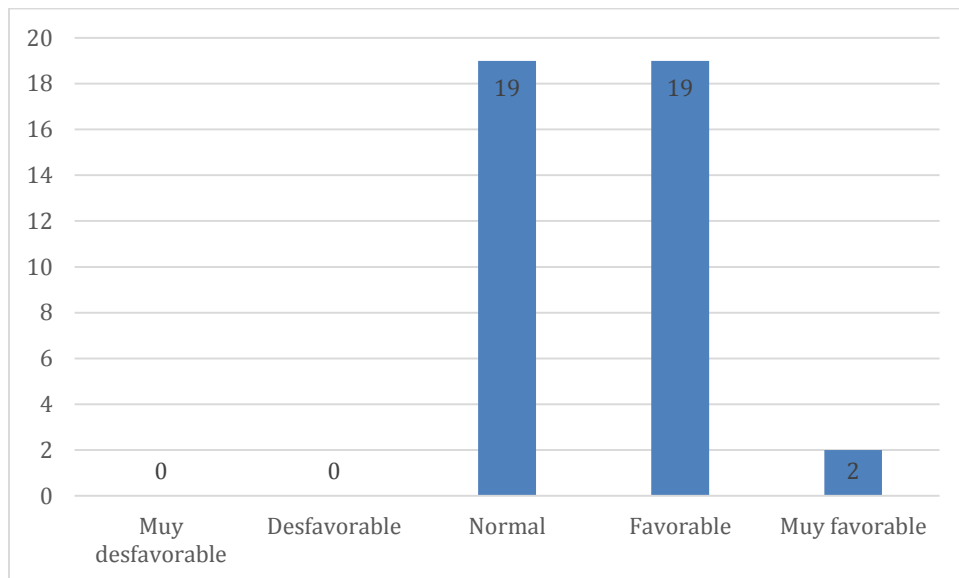


Figura 5: Frecuencia de respuestas sección: discriminación

Los resultados obtenidos muestran que gran parte de los jóvenes dicen reconocer las actitudes discriminatorias, sin embargo, una cantidad muy similar de jóvenes se posicionan en el rango medio, lo que significa que de la misma forma en que pueden reconocer actitudes discriminatorias, en otras situaciones continúa haciéndose presente la normalización de éstas. Pese a esto ningún joven se ubicó en un rango considerado deficiente o desfavorable.

Para comprender estos datos más a fondo, analizamos nuevamente los ítems de forma individual, lo que nos permitió darnos cuenta que en 3 de estos, la respuesta más frecuente fue “Ni de acuerdo ni en desacuerdo”, siendo uno de estos el ítem 2 en el cual los jóvenes (14) prefirieron no tomar una postura, mientras que 18 de estos (45%) estuvieron “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con esta situación.

Continuando con los ítems enfocados al color de piel, el ítem 11, en el que se afirma que la gente blanca es menos discriminada, encontramos que volvió a ser un ítem en el que la

respuesta de mayor frecuencia fue “Ni de acuerdo ni en desacuerdo”, mientras que solo 25% no concuerda con esto. Por lo tanto, es un tema que, pese a que casi la mitad de los jóvenes confirma ser un factor, una gran parte no toma postura como para afirmarlo o negarlo.

Cuando se abordó el tema de condición étnica (ítem 4), los jóvenes sí reconocen en su mayoría que las personas indígenas son discriminadas, siendo el 50% de los jóvenes (20) los que estuvieron “de acuerdo” o “muy de acuerdo” mientras que solo 7 jóvenes opinaron de forma contraria. Con estos datos, podemos comprobar que los jóvenes reconocen cómo las características físicas y culturales son motivos comunes en las prácticas discriminatorias.

En cuanto a si consideran que la discriminación se da por una cuestión de poder o sentimiento de superioridad, los jóvenes concordaron con esto, siendo 72.5% de los jóvenes los que coincidieron con esto. Finalmente su percepción de la discriminación en el país, las respuestas fueron muy variadas, siendo 50% de los jóvenes los que están en desacuerdo con la afirmación de que en el país no hay discriminación.

Tabla 9

Encuesta sobre discriminación

Discriminación	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Reconozco cuando se está discriminando a alguien	10%	12.5%	5%	52.5%	20%
2. En mi escuela se hacen bromas o burlas por el	10%	10%	35%	25%	20%

	color de piel de otro					
3.	En mi escuela se hacen bromas de la apariencia física de los demás	12.5%	17.5%	12.5%	40%	17.5%
4.	La gente indígena es discriminada	7.5%	10%	32.5%	37.5%	12.5%
5.	En mi salón nadie sufre discriminación	7.5%	30%	25%	32.5%	5%
6.	Yo he sido víctima de discriminación	30%	42.5%	12.5%	10%	10%
7.	Yo nunca he discriminado a alguien por su color de piel	12.5	20%	20%	27.5%	20%
8.	Yo nunca he discriminado a alguien por su clase social	10%	20%	17.5%	35%	17.5%
9.	Yo nunca he discriminado a alguien por su apariencia	17.5%	20%	15%	30%	17.5%
10.	Yo no he sido discriminado por mi	10%	22.5%	30%	35%	2.5%

apariencia					
11. La gente de piel blanca es menos discriminada	10%	15%	35%	30%	10%
12. La gente pobre es discriminada	7.5%	15%	40%	35%	2.5%
13. La discriminación no me afecta	7.5%	20%	17.5%	32.5%	22.5%
14. La gente de la tercera edad es discriminada	20%	37.5%	22.5%	20%	0
15. La gente que discrimina se cree superior	12.5%	7.5%	7.5%	47.5%	25%
16. En México casi no existe la discriminación	20%	30%	17.5%	20%	12.5%

5.2.2.5 Prejuicio

En esta sección se contó con 6 ítems validados y que arrojaron los siguientes resultados. Mientras que de nueva cuenta encontramos una misma cantidad de jóvenes dentro del rango medio y en el rango favorable, en esta sección es la primera en que dentro de los rangos finales se localizaron jóvenes ubicados en el área de puntaje “desfavorable”.

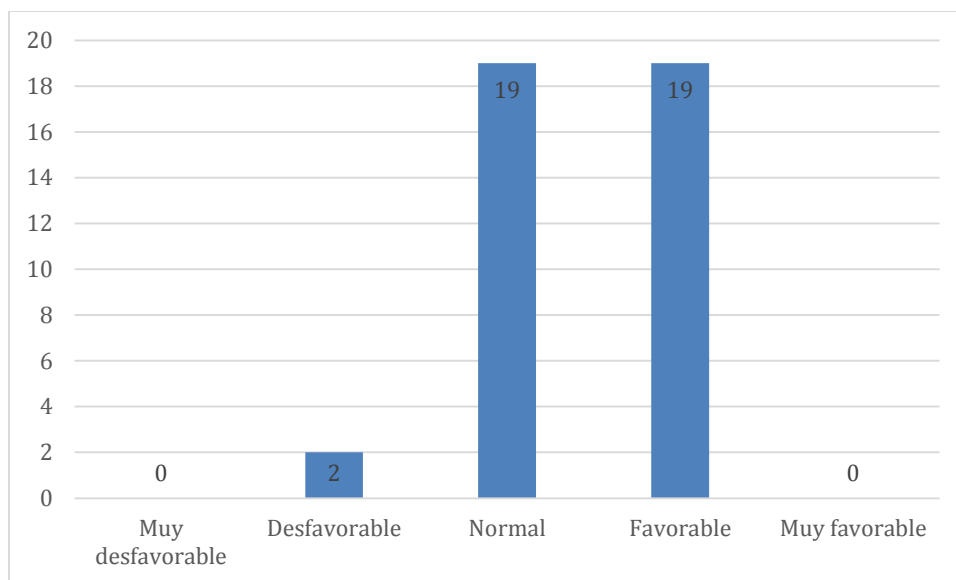


Figura 6: Frecuencia de respuestas sección: prejuicio

Dentro de los ítems podemos encontrar en el número 2 (Tabla 10) y el número 4, que los jóvenes en su mayoría perciben que la gente ve su colonia como un lugar negativo al cual hay que tener miedo, sin que esto se base en un motivo real, más bien, lo acreditan al desconocimiento que la gente tiene de la colonia, lo que significa que comprenden que existe un prejuicio hacia su colonia. Lo interesante de este análisis es que la mayoría, no cree que la gente perciba que radiquen muchos delincuentes en su colonia, por lo tanto, queda la duda a qué es lo ellos creen que le causa temor a la gente. También, habría que mencionar que el aceptar que la gente piensa que existen delincuentes en su colonia (Tabla 20), sería como aceptar que este estigma que se ha establecido alrededor de su espacio está sustentado, por lo tanto al igual que como se mencionó al comienzo, el ocultamiento de ciertos elementos (en este caso imaginarios sociales) es una forma de negación. Además de esto, sin afirmar que este sea el motivo, ellos no consideran que su colonia sea importante para la ciudad, por lo tanto, ante el prejuicio que rodean a su colonia, al igual que cuando sucede de persona a persona, estas actitudes terminan mermando la confianza y estima de quien es juzgado con base a su apariencia.

Tabla 10

Encuesta sobre Prejuicio

Prejuicio	Totalmen te en desacuerd o	En desacu erdo	Ni de acuerdo ni en desacuerd o	De acuerdo	Totalm ente de acuerdo
1. La gente pobre no trabaja lo suficiente	17.5	35%	30%	17.5%	0
2. Hay gente que tiene miedo de mi colonia	2.5%	15%	15%	52.5%	15%
3. La gente que habla mal de mi colonia no la conoce	2.5%	15%	22.5%	45%	15%
4. La gente cree que en mi colonia la mayoría de las personas son delincuentes	22.5%	25%	27.5%	20%	5%
5. Yo he hablado mal de gente sin conocerla	2.5%	15%	27.5%	35%	20%
6. Mi colonia es importante en la ciudad	27.5%	37.5%	30%	2.5%	2.5%
7. Me identifico con la gente que sale en la tele	22.5%	40%	32.5%	5%	0
8. Me identifico con la gente que sale en los comerciales	7.5%	15%	45%	25%	7.5%

5.2.2.6 Capital Social

La información de la sección anterior fue vinculada con esta sección para obtener datos que nos arrojaran información sobre si los jóvenes creen que es posible cambiar la percepción negativa de su colonia y si ellos contribuirían con ello, además de conocer su percepción acerca del trabajo en conjunto y los vínculos con sus vecinos. De esta forma, la información obtenida de estos ítems nos revela que el ítem 3 (Tabla 11), formulado para conocer si los jóvenes están interesados en mejorar la imagen de su colonia, estos, en su mayoría mostraron la voluntad de colaborar con dicha tarea, sin embargo, también un porcentaje elevado (32.5%) no está interesado, lo que coincide también con la percepción que tienen de su poder para cambiar ésta, ya que tomando la información del ítem 4 el número de jóvenes que considera poder realizar cambios positivos en su colonia se reduce, incrementándose el número de indecisos (42.5%). Pero además de esto, se mantiene la población que en el ítem 3 negó querer cambiar su colonia, situación que se repite en el ítem 4. De esta manera podemos percibir que los datos de los jóvenes que no colaborarían en actividades para cambiar su colonia y no creen poder hacer un cambio positivo, ni en compañía de más amigos, mantienen una relación muy cercana, en su contraparte, los valores varían más entre el deseo de mejorar la colonia y la capacidad con la que se perciben para lograrlo solos o con amigos.

Tabla 11

Encuesta sobre Capital Social

Capital Social	Totalmente desacuerdo	En desacuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	de en do	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. El gobierno debería resolver los problemas de mi colonia	2.5%	5%	15%	65%	12.5%	

2. Realizo actividades con mis compañeros fuera de la escuela	17.5%	25%	7.5%	37.5%	12.5%
3. Me gustaría cambiar la imagen de mi colonia	7.5%	25%	22.5%	35%	10%
4. Yo puedo generar un cambio positivo en mi colonia	5%	25%	42.5%	20%	7.5%
5. Yo y mis amigos podemos generar un cambio positivo en mi colonia	5%	22.5%	37.5%	27.5%	7.5%
6. La mayoría de la gente de mi colonia solo se preocupan por ellos mismos	10%	25%	25%	32.5%	7.5%
7. Puedo confiar en la gente de mi colonia	7.5%	7.5%	40%	40%	5%
8. La gente de mi colonia participaría en un proyecto para mejorarla	17.5%	37.5%	17.5%	25%	2.5%

De esta forma, se repite nuevamente que, en su mayoría, los jóvenes no se perciben como agentes de cambio o con los medios para transformar su generar cambios, aún cuando en ningún momento se hizo alusión a que el cambio tendría que ser de una cierta magnitud.

CAPÍTULO 6

Conclusiones

Una vez concluido el proyecto y analizando la información que los diferentes instrumentos de evaluación nos brindaron, se decidió no realizar un análisis únicamente basado en éstas. La información obtenida en los diversos instrumentos de evaluación es valiosa, sin embargo, no podemos dejar de lado lo que se percibió durante la implementación del proyecto, las actitudes que se observaron, las preguntas que los jóvenes hacían y los comentarios que se iban recibiendo día a día por parte de profesores y alumnos.

Empezando por los instrumentos de evaluación que se implementaron, surgen dudas acerca de la veracidad con la que los jóvenes responden, es importante decir esto ya que pese a ser un proyecto que no afectaría sus calificaciones, en muchas ocasiones los jóvenes se sienten obligados a responder lo que ellos creen es correcto o lo que creen que uno quiere ver de respuesta, la presión por responder y no verse mal es algo que se presenta de forma común en esta edad. Es importante mencionar que los jóvenes dentro del ámbito escolar, aún conociendo que participarán en un proyecto ajeno a su currículo escolar, perciben una evaluación como un examen y por lo tanto esto tiende a afectar en ocasiones la veracidad con la que responden. Evidencia de esto es que en varias ocasiones se les tenía que pedir no copiar respuestas de sus compañeros, que eran respuestas individuales y que se pretendía conocer el pensar de cada uno de ellos, pese a esto, los jóvenes, ante la duda, trataban de ver qué respondían sus compañeros.

Otro caso que se notó fue el contrario, el de los jóvenes que al momento de saber que lo que respondieran no impactaría en su calificación, respondían sin prestar atención a los ítems. Hubo situaciones en que respondieron la misma opción en toda la evaluación sin si quiera leer cada ítem, esto provocó que se eliminaran 5 evaluaciones de escala tipo Likert y 10 encuestas.

La parte más complicada al llevar a cabo los diagnósticos que sirvieron de pauta para realizar las evaluaciones, es la disposición y apertura de los jóvenes, estos al no tener confianza con el equipo que lleva a cabo el proyecto (en caso de ser un equipo totalmente ajeno a la comunidad) muestran cierta resistencia a responder. Lo que también es importante mencionar es que estas actitudes de desconfianza van modificándose conforme se lleva a cabo el proyecto y los jóvenes generan un vínculo con quienes llevan a cabo éste. Esto permitió que una vez que los jóvenes sintieron la confianza necesaria para poder desenvolverse frente a los facilitadores, las dinámicas naturales del grupo comenzaron a presentarse. Otro elemento positivo que se presentó una vez que la confianza se generó, fue la participación de los jóvenes, ya que esto promovía que pudieran expresarse sin miedo a ser juzgados al momento de hablar.

En el caso de los temas que se tocaron durante la intervención, los jóvenes reconocen y aceptan que son de importancia, no únicamente para su formación académica sino en la vida, de igual forma, reconocen que no son prioritarios para ellos. Ante esta situación, el análisis que se ha realizado es que debido a la normalización de las conductas discriminatorias, la falta de atención y promoción de la diversidad cultural y la ausencia de dinámicas que promuevan la participación de los jóvenes en procesos generadores de cambios en sus espacios (colonia, escuela, hogar), su desarrollo se ha dado inmersos en una estructura social que promueve la discriminación, que presenta a las comunidades originarias como comunidades anticuadas y que premia el alejarse de su cultura y tradiciones, siendo estos, motivos suficientes para continuar reproduciendo las conductas discriminatorias que el sistema promueve y condona. Este tipo de situaciones dificultan el reconocer los beneficios de la diversidad, la riqueza de las culturas indígenas que se mantienen vigentes en nuestra sociedad, desinteresados de éstas y apartados de actividades que promuevan una praxis.

El proyecto Ser Diferente obtuvo resultados positivos según los instrumentos de evaluación, en los cuales se encontraron cambios en la percepción de los jóvenes con relación a los temas vistos, principalmente, que una vez que revisados los temas, los jóvenes reconocen estos y reconocen actitudes que pueden estar ejerciendo. Además de

eso, según las entrevistas obtenidas, los jóvenes, reconocieron que si son capaces de realizar cambios en su comunidad no solo mejorando el espacio público con un mural, sino expresar algo que influya en las demás personas a través de este tipo de proyectos. Sin embargo, la discriminación es un problema estructural de nuestra sociedad que ha sido normalizado históricamente por lo que una intervención de 6 meses difícilmente tendrá resultados que puedan mantenerse sin un seguimiento. Los jóvenes viven dentro de un sistema escolar que no está cumpliendo con generar ciudadanos críticos, que no está promoviendo el respeto y aprecio de nuestras comunidades indígenas, y que no está promoviendo formas y espacios de expresión para los jóvenes. Con esto mencionado, se pudo observar que ciertas dinámicas de poder que se ejercen en el grupo, continuaron sucediendo y los comentarios vinculados con el color de piel como forma de insulto es algo que no se pudo erradicar. Además de esto, como se mencionó en el apartado de las entrevistas, los jóvenes no generaron mayor empatía con las comunidades indígenas, no pudieron recordar de qué culturas eran los murales que implementaron y tampoco dan mayor importancia a la discriminación que reconocen existe contra estas comunidades.

Otros elementos que pudimos percibir durante el proyecto fue el poco conocimiento que las mismas autoridades escolares sobre los temas vistos; evidencia de lo mencionado anteriormente se vio con el personal de la secundaria el cual se refería al trabajo de street art que se realizó como diseños de culturas “prehispanicas”. Este tipo de situaciones que se han enseñado históricamente inhiben el interés de los jóvenes al entenderlo como antiguo e inexistente en la actualidad. Además de esto, pese a contar con la autorización del proyecto por parte del plantel, al momento en que se propusieron los diseños que los jóvenes habían generado, las trabas no permitieron llevar a cabo estos diseños, buscándose como alternativa los murales de street art realizados.

Pese a contar con evidencia en las evaluaciones de que los jóvenes reconocieron con mayor facilidad temas de diversidad cultural y discriminación, las entrevistas también arrojaron información que nos dice, que pese a que los jóvenes reconocen a la discriminación como un problema, la intervención difícilmente cambiará la dinámica

con la que ellos viven, debido a que pese a que por momentos haya habido una mejora, sin continuidad, estas mejoras en la convivencia desaparecerán.

Además de esto y comprobando lo que Freire y los académicos de la teoría poscolonial como Walsh o De Sousa dicen, los jóvenes logran visibilizar con mayor facilidad la diversidad con culturas extranjeras, principalmente europeas y norteamericanas, esto como parte de una aspiración que se ha implementado en el imaginario colectivo en el que parecernos a esas culturas nos acercan más a la modernidad, a parecernos más al primer mundo. La manera en que pudimos percibir esto se dio en diversos momentos de la intervención, sin embargo haremos énfasis en el momento en que después de haber completado todas las sesiones se les pidió representar alguno de los temas vistos a través de una ilustración, los jóvenes que eligieron el tema de diversidad cultural, tendían a representar ésta con personas de diferentes países siendo las culturas europeas, la norteamericana y las asiáticas las más mencionadas, sin embargo a las culturas nacionales no las tomaban en consideración.

También es importante mencionar lo que se percibió en el día a día más allá de los resultados de las evaluaciones. Durante las actividades que se llevaron a cabo, pudimos percatarnos de la participación activa de los alumnos, pese a que durante esta edad es complicado contar con la atención de ellos durante toda la sesión, durante todas las actividades los jóvenes mostraron disposición e interés por completarlas, además que siempre se tuvo la voluntad de extenderles el tiempo de las actividades con el propósito de que pudieran desarrollarlas sin presión. Sin embargo también fue notorio que los jóvenes cuentan con dificultades para generar análisis críticos, y que pese a que esto es mencionado como parte esencial del nuevo modelo educativo, no se ha promovido por parte del personal educativo, contribuyendo a que sean pocos los jóvenes que generan análisis más profundos de las situaciones que se les plantean. Por lo tanto, se puede afirmar que la falta de análisis crítico de los jóvenes, el desconocimiento de la diversidad cultural y la normalización de las actitudes discriminatorias evidentes en el lenguaje y la dinámica relacional de los jóvenes también es responsabilidad del sistema educativo y los profesores los cuales en muchas ocasiones como fue evidente en el caso de la secundaria

número 46, desconocen los temas que se revisaron en este proyecto (Derechos humanos, diversidad cultural, discriminación y arte) o se imparten desde una postura antidialógica en la que se continúa viendo al joven como un recipiente al cual hay que llenar de información, sin importar si este está comprendiendo o tiene algo que aportar.

Finalmente, la práctica artística fue un elemento sumamente relevante en el proyecto debido a que reunía elementos de creatividad, trabajo en equipo, transformación y apropiación del espacio, además de reconocer la diversidad cultural y promoverla. Los diseños que se realizaron fueron de gran agrado para los jóvenes que a su vez trabajaron buscando obtener un mejor trabajo que el de sus compañeros del otro salón, pese a que nunca se planteó como una competencia, esto ayudo en el desarrollo de estos.

El trabajo en equipo que se logró realizar también fue un elemento clave en el producto final, muchos jóvenes colaboraron y mostraban interés en sentirse parte de esta actividad la cual por indicación de las autoridades escolares, no podía contar con más de 5 jóvenes pintando al mismo tiempo, organizándose para trabajar en turnos, de esta forma la mayoría de los jóvenes logró participar, unos en mayor medida que otros, pero siempre mostrándose participativos y con deseos de colaborar. Esto a su vez evidencia el deseo de pertenencia que generó esta actividad y cómo la transformación de un espacio vincula a la gente con éste cuando es la misma comunidad la que participa en dicha transformación y se desarrolló en los jóvenes un deseo por continuar dicha transformación en todo el espacio escolar. Sin embargo, lo que no se logró que reflexionaran sobre el poder que ellos como jóvenes tienen para generar cambios sociales, que con su organización pueden contribuir a transformar no solo un espacio limitado, sino su comunidad y que el tallerista solo tenía la función de fungir como un catalizador para promover este tipo de procesos. Esto se menciona debido a que, pese a que la mayoría de los entrevistados propusieron que se continuara, buscaban que el tallerista fuera el que nuevamente gestionara el espacio a pintar, el diseño y los permisos para que ellos pudieran realizar más cambios.

6.1 Recomendaciones

Para concluir con este documento se considera necesario que las anteriores conclusiones también nos sirvan para generar recomendaciones y de esta manera llevar a cabo un proyecto de intervención con mayores resultados.

Las principales recomendaciones para que un tema como el reconocimiento y promoción de la diversidad cultural puedan comenzar a generar cambios en los espacios escolares están enfocadas al tratamiento integral del tema, lo que significaría la participación de maestros y familias a través de talleres que promuevan entre estas poblaciones la sensibilización del tema. Esto se plantea ante la evidencia del desconocimiento del tema por parte de las autoridades escolares, lo que a su vez, contribuye con la invisibilización de la presencia de estas culturas en la ciudad, además de la actualidad y problemática que viven como parte de la normalización de las conductas discriminatorias que la sociedad ejerce sobre éstas.

Pese a contar con una oficina gubernamental encargada de la educación intercultural, se requiere promover la interculturalidad no únicamente a través de profesores bilingües (lengua indígena y español) sino por medio de la capacitación del profesorado en temas de derechos humanos, discriminación y diversidad cultural, esto con la intención de promover el respeto a las diferencias y la apreciación de las culturas que continúan estando presentes en nuestra sociedad.

En el caso de los padres, involucrarlos y sensibilizarlos en el tema también contribuiría al reconocimiento de las conductas discriminatorias que no únicamente sus hijos podrían estar perpetrando sino ellos mismos. Esto contribuiría a que los padres e hijos migrantes no sientan la necesidad de ocultar sus orígenes, tradiciones y costumbres para evitar ser discriminados, al percibir que están llegando a un espacio libre de discriminación y que promueve la diversidad.

Otro elemento clave para que un proyecto como éste pueda alcanzar sus objetivos es la continuidad. Proyectos que promuevan la inclusión, la diversidad y los derechos humanos no pueden hacer cambios perdurables sin una continuidad. Considerando lo complejo y multifactorial que es la discriminación, los proyectos que procuren cambiar lo que se ha

ido normalizado, precisan contribuir a generar nuevas dinámicas de convivencia que prioricen el respeto y comprensión de las diferencias y para alcanzarlo es necesario ir transformando las antiguas dinámicas de convivencia, por lo tanto el tiempo es un factor clave en la consecución de objetivos perdurables a largo plazo.

Las actividades artísticas definitivamente logran incentivar la participación de los jóvenes y la reflexión al momento de tener que hacer representaciones, por lo tanto, utilizar el arte como un medio transformador cumplió su función, sin embargo hubo varios trabajos que los jóvenes propusieron y por cuestiones administrativas no se lograron llevar a cabo. La gestión de los espacios que se buscarán intervenir es fundamental para que los jóvenes se involucren más y logren adueñarse de esos espacios en los que ellos se relacionan, esto no solo funciona como un medio para democratizar la ciudad, también para que generen un vínculo con el espacio y de esta forma tomen iniciativas para transformarlo en espacios que contengan trabajos comunales y generen dinámicas de participación ciudadana. Es importante mencionar, que los proyectos que utilizan el arte como medio para intervenir comunidades y promover transformaciones, requieren que el uso de ésta no funja únicamente como una actividad lúdica, sino que sea el medio para generar dinámicas comunitarias que promuevan la solidaridad y transgredan las estructuras sociales por medio de la expresión de ideas que contribuyan a generar análisis e introspección por parte de los espectadores.

Los recientes programas sociales que han involucrado elementos artísticos en México, son los macro murales que se realizan en las colonias populares, proyectos patrocinados por gobiernos y compañías de pintura, sin embargo, en este proyecto se buscó que el recurso se pudiera conseguir por medio de la misma institución educativa y los alumnos, de esta forma, los jóvenes no solo valoran el producto final, sino el proceso creativo y empodera a los jóvenes al darse cuenta que no requieren que el gobierno o autoridades desarrollen los proyectos. Es importante que los jóvenes logren percibirse como estos agentes generadores de cambios, que aún cuando en muchas ocasiones creen que sus opiniones no tienen relevancia, a través de este tipo de proyectos en el que ellos son los protagonistas, contribuyan a empoderarlos no solo para desarrollar proyectos de arte, sino

para promover en ellos confianza, emprendedurismo y sobre todo un pensamiento crítico que sirva como catalizador para cualquier tipo de proyecto que se propongan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. (2016). *La Población Indígena en Nuevo León: Retos para atención gubernamental*. Monterrey.
- Abarca Sanchís, F. J. (2010). *El postgraffiti, su escenario y sus raíces: graffiti, punk, skate y contrapublicidad*. Madrid, España: Doctoral dissertation, Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones.
- Adams, D., & Arlene, G. (2002). *Creative Community: The Art of Cultural Development*. Nueva York: Rockefeller Foundation, Creativity & Culture Division.
- Alerby, E. (2000). A Way of Visualising Children's and Young People's Thoughts about the Environment: a study of drawings. *Environmental Education Research*, 6(3), 205-222.
- Alvarado Arias, M. (2007). José Martí y Paulo Freire: aproximaciones para una lectura de la pedagogía crítica. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1-19.
- Alvarado, L., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 187-202.
- Alzaga, B. R. (1998). Grupos de discusión. De la investigación social a la investigación reflexiva. En *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (págs. 75-116). Addison Wesley Longman.
- Anaya, J. (2005). Los pueblos indígenas en el derecho internacional. *Investigaciones Sociales*, 384-387.
- Arizpe, L. (1975). *Indígenas en la Ciudad de México: el caso de las 'Marías'*. SEP.
- Ballaz, X. (2009). El graffiti como herramienta social. Una mirada psicosocial a las potencialidades críticas del arte urbano. En I. F.-S. Markez Alonso, *Violencia y Salud Mental: Salud Mental y Violencias Institucional, Estructural, Social y Colectiva*. (págs. 131-144). Madrid, España: Asociación Española de Neuropsiquiatría.
- Barndt, D. (2008). Community Arts as Collaborative Research. En G. Knowles, & A. L. Cole, *Handbook of the Arts in Qualitative Research; Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues*. (págs. 351-362). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Barriga Villanueva, R. (2004). La interculturalidad en tres preguntas. Testimonio de maestros indígenas. En S. y. Corona, *Educación indígena. En torno a la interculturalidad*. México: Universidad de Guadalajara-Zapopan, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Barzuna, G. (2005). Graffiti : la voz ante el silencio. *Letras*, 1(37), 129-138.
- Berger, J. (1972). *Ways of seeing*. London: Penguin Books.

- Bonet, A. J. (2010). Interculturalidad, democracia y emancipación social: algunos retos para una teoría política intercultural. *Astrolabio. Revista internacional de filosofía*(11), 1-13.
- Cabrero, F., Pop, A., Morales, Z., Chuji, M., & Mamani, C. (2013). *Ciudadanía Intercultural. Aportes desde la participación política de los pueblos indígenas en latinoamérica*. Quito: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Callejo, J. (2001). El Marco teórico del grupo de discusión. En J. Callejo, *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación* (págs. 35-63). Barcelona: Ariel.
- Carrasco, T. (Noviembre de 2002). Identidad étnica y pobreza: Los indígenas en las ciudades de México. *Asuntos Indígenas*, 34-39.
- Cartaxo, Z. (2009). *ARrte nos espaços publicos: a cidade como realidade*. Obtenido de O Percevejo:
<http://seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/view/431>
- Chacón, P. (2008). El Juego Didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje ¿Cómo crearlo en el aula? . *Nueva aula abierta*, 1-8.
- Cleveland, W. (2002). *Mapping the Field: Arts-Based Community Development*. Obtenido de ENTER FOR COMMUNITY INNOVATION:
<http://communityinnovation.berkeley.edu/presentations/William-Cleveland.pdf>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social . (2016). *Informe de Evaluación de Política de Desarrollo Social 2016*. Ciudad de México.
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (2012). *Día Internacional de los Pueblos Indígenas*. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. D.F.: CONAPRED. Obtenido de
http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Dossier%20INDIGENAS_I NACCSS.pdf
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (s/f de s/f de s.f.). *Discriminación e igualdad*. Recuperado el 1 de Noviembre de 2015, de Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación:
http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=84&id_opcion=142&op=142
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (s/f de s/f de s/f). *Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación*. Recuperado el 1 de Noviembre de 2015, de Día Internacional de Nelson Mandela. Los pueblos indígenas enfrentan a diario múltiples formas de discriminación:
http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=noticias&id=2724&id_opcion=108&op=214
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (reformada 2001). Artículo 2.
- Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Nuevo León. (s.f.).
- Czarny, G. (2002). La interculturalidad como práctica escolar invisible. *Invisibilidad y conciencia: Migración interna de niños y niñas jornaleros en México*. México.
- Díaz Sánchez, J. (2006). IDENTIDAD, ADOLESCENCIA Y CULTURA Jóvenes secundarios en un contexto regional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 457, 431-457.

- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2007). La entrevista, recurso flexible y dinámico . *Investigación en educación médica*, 162-167.
- Dominguez, J. B., & Bobadilla, M. A. (2002). La cultura de la integración de los indios de México en el cardenismo. *Nueva Época*. México: Clío.
- Duque, F. (2015). Arte urbano y espacio público. *Res Publica. Revista de Historia de las Ideas Políticas*(26), 75-93.
- Erikson, E. (1969). *identity youth and crisis*. New York.
- Fernandez-Nares, S. (2009). *Consideraciones sobre la teoría socio-crítica en la educación*. Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica.
- Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas . (2008). *Pueblos indígenas urbanos y migración*. Nueva York: Organización de las Naciones Unidas.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del Oprimido*. (J. MELLADO, Trad.) Madrid, España: SIGLO XXI.
- Gomez Aguilera, F. (2004). Arte, Ciudadanía y Espacio Público. *On the W@terfront*(5), 36-51.
- Griffin, S. (1995). *The eros of everyday life*. Anchor.
- Gómez-Gómez, M., Danglot-Banck, C., & Vega-Franco, L. (2003). Sinopsis de pruebas estadísticas no paramétricas. Cuándo usarlas. *Revista Mexicana de Pediatría*, 91-99.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2010). *Censo de población y vivienda 2010*. México.
- Let's Open Our World. (2016). *the dna journey*. Obtenido de Let's Open Our World: <https://www.momondo.es/letsopenourworld#the-dna-journey>
- Ley de los Derechos Indígenas en el Estado de Nuevo León. (22 de Junio de 2012). *Ley de los Derechos Indígenas en el Estado de Nuevo León*. Recuperado el 1 de Noviembre de 2015, de H. Congreso del Estado de Nuevo León: http://www.hcnl.gob.mx/trabajo_legislativo/leyes/leyes/ley_de_los_derechos_indigenas_en_el_estado_de_nuevo_leon/
- López Cuenca, R. (2001). *El Cultural*.
- Marin, J. (2009). Interculturalidade e descolonização do saber: relações entre saber local e saber universal no contexto da globalização. *Revista Espaço Pedagógico*, 7-26.
- Martinez Canales, L. A. (2014). MIRADAS HACIA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: "PROFES DE LENGUA INDÍGENA" EN ESCUELAS PRIMARIAS EN EL ÁREA METROPOLITANA DE MONTERREY. *Iberóforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 122-145.
- McLaren, P. (1984). *LA VIDA EN LAS ESCUELAS Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: siglo xxi editores.
- Moises, J. A. (2002). *DIVERSIDADE CULTURAL E DESENVOLVIMENTO NAS AMÉRICAS* . Organizaçao dos Estados Americanos.
- Moreno González, A. (2010). La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte . *Revista Iberoamericana de Educación*, 52/2.
- Mouján, I. (2012). Desde la educación: una aproximación al debate poscolonial y de los estudios culturales. En L. Catelli, & M. E. Lucero, *términos claves de la*

- teoría poscolonial latinoamericana: despliegues, matices, definiciones* (págs. 137-152). Rosario: Editorial de la Universidad Nacional de Rosario.
- Muñoz Sedaño, A. (2003). Fundamentación teórica. La educación multicultural e intercultural. En A. Muñoz Sedaño, *Antología temática educación intercultural* (págs. 62-99). México: SEP.
- Muñoz, M. P. (2002). La Educación a través del arte en la Educación Social: Los espacios laborales y la investigación en educación a través del arte. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*(9), 287-299.
- Nayive Angulo, L., & León, A. R. (2005). Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículo. *Educere*, 159-164.
- Odina, T. A., Pascual, J. G., Jiménez-Frías, R., Lucas, A., Velázquez, B., Liévano, B., & García, M. S. (1999). Diversidad cultural e igualdad escolar: un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales. *Revista de Investigación Educativa*, 17(2), 471-475.
- Organización de las Naciones Unidas. (2010). *La situación de los pueblos indígenas del mundo*. Nueva York: Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*. Recuperado el 1 de 5 de 2016, de UNESCO:
http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Popolo, F. D. (2007). *Spatial distribution of indigenous peoples in Latin America: a census-based interpretation*. Latin American and Caribbean Demographic Centre (CELADE) Population Division. Santiago: United Nations Publications.
- Presidencia de la República. (2000). *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*. D.F., México: Gobierno Federal.
- Presidencia de la República. (2006). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. D.F., México: Gobierno Federal.
- Presidencia de la República. (2012). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. D.F., México: Gobierno Federal.
- Riggle, N. A. (2010). Street Art: The Transfiguration of the Commonplaces. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 68(3).
- Sánchez, J. D. (2006). *IDENTIDAD, ADOLESCENCIA Y CULTURA Jóvenes secundarios en un contexto regional* (Vol. 11). México: Revista Mexicana de Investigación Educativa.
- Salas, M. d. (2009). *Migración y Feminización de la Población rural en México. 2000-2005*. Zacatecas, Zacatecas, México: Fundación Universitaria Andaluza Inca Garcilaso.
- Sandoval Forero, E. A. (2002). Grupos etnolingüísticos en el México del siglo XXI . *Papeles de población*, 219-234.
- Santos, B. d. (2010). *Para descolonizar el occidente*. Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO; Prometeo Libros.
- Santos, B. d. (2014). *Derechos humanos, democracia y desarrollo*. Bogotá: Colección Dejusticia.

- Schmelkes, S. (2009). Interculturalidad, democracia y formación valoral en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2).
- Secretaría de Educación Pública. (2014). *Programa Especial de Educación Intercultural 2014 – 2018*. D.F., México: Gobierno Federal.
- Sparks, A. C. (2017). *Seeking the Senses in Physical Culture*. Routledge.
- Stavenhagen, R., & Salinas, S. N. (1994). *Racismo y xenofobia en tiempos de la globalización* (Vol. 34). Distrito Federal, México: Estudios Sociológicos XII.
- Torres, C. A. (1983). *La praxis educativa de Paulo Freire*. México: Ediciones Gernlka.
- UNESCO. (2002). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*.
- Velasco Ortiz, L. (2007). Migraciones indígenas a las ciudades de México y Tijuana. 13(52), 183-209.
- Viscarret, J. (2007). *Modelos y métodos de intervención en Trabajo Social*. España: Editorial Alianza.
- Vivero, L. (2012). Murales y grafiti: expresiones simbólicas de la lucha de clases. *Ánfora*, 19(33), 71-87.
- Walsh, C. (2006). Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, & C. Walsh, *Construyendo Interculturalidad Crítica* (págs. 75-96). La Paz, Bolivia.
- Weitz, J. H. (1996). *Coming Up Taller. Arts and Humanities Programs for Children and Youth at Risk*. Washington, D.C.: President's Committee on the Arts and the Humanities,.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Situación de pobreza y carencias sociales en la población indígena y en la población hablante de lengua indígena	9
Figura 2: Actitud frente al arte	82
Figura 3: Actitud hacia la diversidad cultural	83
Figura 4: Frecuencia de respuestas sección: derechos humanos	85
Figura 5: Frecuencia de respuestas sección: discriminación	88
Figura 6: Frecuencia de respuestas sección: prejuicio	92

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Distribución de la población indígena 2015	6
Tabla 2: Análisis de 2 pruebas relacionadas. Reconocimiento de la diversidad cultural	75
Tabla 3: Análisis de 2 pruebas relacionadas. Interculturalidad	76
Tabla 4: Análisis de 2 pruebas relacionadas. Discriminación	77
Tabla 5: Análisis de 2 pruebas relacionadas. Prejuicio	78
Tabla 6: Encuesta sobre la percepción del arte	82
Tabla 7: Encuesta sobre la diversidad cultural	84
Tabla 8: Encuesta sobre Derechos Humanos	86
Tabla 9 Encuesta sobre discriminación	90
Tabla 10 Encuesta sobre Prejuicio	93
Tabla 11 Encuesta sobre Capital Social	95

ANEXOS

1. Encuesta de diagnóstico y evaluación

Universidad autónoma de nuevo león
Facultad de trabajo social y desarrollo humano
Maestría en trabajo social con orientación en proyectos sociales

Edad:

Sexo: M H

Grado escolar:

Lugar de nacimiento:

Tiempo de residencia en la ciudad:

Lugar de nacimiento de los padres

Padre

País _____

Estado _____

Ciudad _____

País _____

Estado _____

Ciudad _____

Madre

Lugar de nacimiento de los abuelos **paternos**

Abuelo

País _____

Estado _____

Ciudad _____

País _____

Estado _____

Ciudad _____

Abuela

Lugar de nacimiento de los abuelos **maternos**

Abuelo

País _____

Estado _____

Ciudad _____

País _____

Estado _____

Ciudad _____

Abuela

Trabajo del padre: _____

Trabajo de la madre: _____

Estudios del padre: _____

Estudios de la madre: _____

¿tus padres hablan otro lengua?

Padre:

Si _____ ¿Cuál? _____

No _____

No sé _____

Si _____ ¿Cuál? _____

No _____

No sé _____

Madre:

¿tú hablas otra lengua?

Si _____ ¿Cuál? _____

No _____

1. ¿Qué entiendes por diversidad cultural?

2. ¿Crees que en México hay gran variedad de culturas?

Sí _____ No _____

3. ¿Conoces algún grupo étnico indígena que habite en Nuevo León?

Sí _____ No _____ ¿Cuál? _____

4. ¿Conoces alguna comunidad de origen extranjero que habite en Nuevo León?

Sí _____ No _____ ¿Cuál? _____

5. ¿Crees que en México habitan poblaciones de afrodescendientes (raza negra)?

Sí _____ No _____

6. ¿Crees que muchas religiones y culturas en una comunidad pueden complicar la convivencia?

Si _____ No _____ ¿Por qué? _____

7. ¿Crees que es responsabilidad de las personas de otras culturas integrarse a la comunidad a la que llegan?

Sí _____ No _____

8. ¿Crees que es importante conocer costumbres de otras culturas?

Sí _____ No _____

9. ¿has buscado tradiciones, festividades o costumbres de otras culturas?

Sí _____ No _____

10. ¿sabes qué es el prejuicio cultural, religioso o de genero?

Sí _____ No _____

¿Qué es? _____

11. Para ti, ¿cuáles de las siguientes son ventajas de tener la herencia o tradición cultural?

Dominar otra lengua _____

Conservar costumbres _____

Comunicarse con personas iguales _____

Mayores conocimientos _____

Unión _____

Mayor cultura _____

Conservar la identidad cultural _____
Ninguna _____

12. Para ti, ¿cuáles son las desventajas de tener una herencia o tradición cultural?

Discriminación	_____	Analfabetismo	_____
Dificultad para comunicarse	_____	Ninguna	_____
Adaptarse a otras costumbres	_____		
Pobreza	_____		

13. ¿En la escuela has aprendido costumbres y tradiciones de otras culturas?

Sí _____ No _____

Menciona de cuál _____

14. Aprender sobre otras culturas solo es necesario cuando hay alumnos de otros países o culturas en la escuela

Sí _____ No _____

15. ¿Si fueras indígena o de padres indígenas lo dirías en la escuela?

Sí _____ No _____

¿Por qué? _____

16. ¿Crees que hay mas posibilidades de que te molesten en la escuela si fueras de otra cultura?

Sí _____ No _____

¿Por qué? _____

17. ¿Crees que si hubiera un estudiante afro descendiente (raza negra) en la escuela lo molestarían?

Sí _____ No _____

18. ¿Te gustaría que hubiera alumnos de otras culturas?

Sí _____ No _____ Me da igual _____

19. ¿Te consideras parte de un grupo cultural?

Sí _____ No _____

¿Por qué? _____

20. ¿A qué compañero escogerías para hacer una tarea en equipo?

Indígena	_____	Asiático	_____
Centroamericano	_____	Norteamericano	_____
De monterrey	_____		
Europeo	_____		

¿Por qué? _____

21. ¿A qué alumno no escogerías para hacer una tarea en equipo?

Indígena	_____	Europeo	_____
Centroamericano	_____	Asiático	_____
De monterrey	_____	Norteamericano	_____

¿Por qué?

22. ¿Crees que en la escuela ocurren situaciones de discriminación?
Sí_____ No_____
23. ¿Crees que la escuela puede ayudar a mejorar la convivencia entre personas de diferentes culturas?
Sí_____ No_____
24. ¿Crees que trabajar en equipo con alumnos de varias culturas tiene beneficios?
Sí_____ No_____ ¿Por qué?
25. Para evitar discriminación ¿crees que las personas de otras culturas deberían actuar o vestirse lo mas parecido a la mayoría de la población?
Sí_____ No_____
26. ¿Crees que en México los indígenas viven en desventaja?
Sí_____ No_____
27. ¿Crees que las personas relacionan lo indígena con retraso o subdesarrollo?
Sí_____ No_____
28. ¿Crees que los indígenas en las ciudades se mantienen atrasados por sus costumbres y tradiciones?
Sí_____ No_____
29. ¿Crees que decirle “indio” a alguien es un insulto?
Sí_____ No_____
30. ¿Qué hago cuando escucho que otros se burlan de temas como la raza/etnia/orientación sexual de otros?
31. ¿He participado en bromas que hacen burla de personas de otra cultura?
Sí_____ No_____
32. ¿He usado frases que fomentan los estereotipos?
Sí_____ No_____
33. He juzgado las habilidades de alguien por sus apariencias físicas
Sí_____ No_____
34. ¿Tiene algo de malo hacer bromas de personas con diferencias físico/culturales?
Sí_____ No_____
35. ¿Crees que existe discriminación en Nuevo León?
Sí_____ No_____ ¿Por qué?
36. ¿Crees que en Nuevo León hay discriminación por el color de piel?
Sí_____ No_____
37. ¿Crees que en Nuevo León hay discriminación por ser indígenas?
Sí_____ No_____

38. ¿Crees que en Nuevo León hay discriminación por las creencias religiosas?
Sí_____ No_____

39. ¿Crees que en Nuevo León haya discriminación por ser extranjero?
Sí_____ No_____

40. ¿Crees que en nuevo león haya discriminación por ser de otro estado?
Sí_____ No_____

41. ¿Alguna te has sentido discriminado?
Sí_____ No_____

¿Dónde?

¿Por qué?

42. ¿Conoces a alguien que haya sido discriminado?
Sí_____ No_____

¿Dónde?

¿Por qué?

43. En lo personal, ¿crees que los derechos humanos de las personas con costumbres o cultura diferentes se respetan?
Si_____ No_____ ¿Por qué?

44. ¿Estás de acuerdo con la siguiente frase: “los indígenas son pobres porque no trabajan lo suficiente”?
Si_____ No_____ ¿Por qué?

45. ¿Qué crees que a podemos hacer para resolver la discriminación?

3.- Calendarización de actividades

ACTIVIDADES	Septiembre 2016				Octubre 2016				Noviembre 2016				Diciembre 2016			
1.1- Talleres de creación artística																
1.2.- Campaña de promoción/ publicidad de la diversidad cultural																
2.1- Seminario de interculturalidad y los beneficios de la diversidad																
2.2.- Video fórum/ Cine fórum																
3.2.- Instrumento para identificación de diversidad cultural en las inscripciones.																
4.1 Encuentro entre directivos de ambas instituciones																
4.2 Acuerdo de cooperación.																

4.- Lista de derechos humanos









