

El juego de las diferencias: la gestión indígena de la interculturalidad en Baja California*

The Game of Differences: The Indigenous Management of Interculturality in Baja California

O jogo das diferenças: a gestão indígena da interculturalidade na Baja Califórnia

José Atahualpa Chávez Valencia^a

Universidad Autónoma de Baja California, México

atahualpa.chavez@uabc.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5143-6088>

DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh91.jdgi>

Recibido: 25 marzo 2022

Aceptado: 19 septiembre 2022

Publicado: 30 diciembre 2022

Resumen:

El objetivo del artículo es evidenciar las acciones emprendidas por agentes indígenas en Baja California (México), para exponer sus exigencias asociadas a reconocimiento legal, políticas públicas, instituciones educativas, atención diferenciada y espacios en las estructuras de Gobierno, a través del diálogo intercultural. La investigación se enfoca en dos experiencias concretas de gestión en Baja California: las escuelas bilingües para indígenas purhépechas, en Playas de Rosarito, y la Casa de la Mujer Indígena "Donají", en Tijuana. La metodología se basó en: entrevistas y la revisión de fuentes de archivo de la Asociación Civil Renacimiento P'urepechas Janitzio, fuentes hemerográficas y bibliográficas. Se concluyó que para el establecimiento del diálogo, dentro de un contexto intercultural, los indígenas deben crear las condiciones para ser escuchados, mediante la identificación de espacios para visibilizarse y el establecimiento de relaciones con instituciones que convengan al cumplimiento de sus objetivos.

Palabras clave: interculturalidad, indígenas, agencia, gestión, Baja California.

Abstract:

The analysis was based on the review of documentary sources and oral testimonies, concluding that, in order to establish dialogue within an intercultural context, indigenous people must create the conditions to be heard, identifying spaces to make themselves visible and establishing relationships with institutions that are convenient to the fulfillment of their objectives.

Keywords: interculturality, indigenous, agency, management, Baja California.

Resumo:

A análise partiu da revisão de fontes documentais e depoimentos orais, concluindo que, para o estabelecimento do diálogo, dentro de um contexto intercultural, os indígenas devem criar condições para serem ouvidos, identificando espaços para se visibilizar e estabelecendo relações com instituições que lhes são convenientes para o cumprimento dos seus objetivos.

Palavras-chave: interculturalidade, indígenas, agência, gestão, Baja Califórnia.

Introducción

La posición fronteriza con los Estados Unidos de América y los procesos migratorios nacionales, regionales y globales, en el estado mexicano de Baja California, han influido en la conformación diversa de su población, desde el punto de vista cultural e identitario. Dentro del crisol cultural que representa el territorio bajacaliforniano, la diversidad indígena presente en México tiene un lugar importante en esta parte septentrional de la península. En el discurso y las cifras censales se ha sostenido que en la entidad se cuenta con la presencia de 62 de los 68 grupos lingüísticos existentes en el país¹. Estos se encuentran asentados en todos los espacios rurales y urbanos que integran los seis municipios del estado: Tijuana, Mexicali, Ensenada, Tecate, Playas de Rosarito y San Quintín, con lo cual se contabilizan más de 280.000 indígenas por autoadscripción (INEGI, 2020).

Notas de autor

^aAutor de correspondencia. Correo electrónico: atahualpa.chavez@uabc.edu.mx

El reconocimiento de la población indígena como parte integrante de la entidad se dio en el 2007, a través de la *Ley de Derechos y Cultura Indígena del Estado de Baja California*. Más adelante, se formalizó mediante el artículo 7.º de la Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Baja California, de 2017, en lo concerniente a las prerrogativas de los pueblos y las comunidades indígenas. La propuesta de reforma consideraba emular lo estipulado en el artículo 2.º de la Constitución Federal e integrar, en su mayoría, los lineamientos de la *Ley de Derechos y Cultura Indígena*. Pero la reforma del artículo 7.º fue muy limitada y se distanció de los resultados de los foros realizados sobre la materia en la entidad (Ley de Derechos y Cultura Indígena del Estado de Baja California, 26 de octubre de 2007; Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Baja California [Const.], 2017, Artículo 7)².

Estos avances normativos se integran en una lógica multicultural, por lo tanto, no fueron suficientes para establecer estructuras e instituciones políticas, económicas y jurídicas garantes del ejercicio pleno de los derechos indígenas. Este reconocimiento de lo indígena se mantuvo en un plano funcional, como señala Walsh (2012), porque, aunque enfatiza en la diversidad y diferencia cultural, lo hace con miras hacia la integración o asimilación dentro de la estructura social hegemónica, sin alterar las causas de la asimetría y desigualdad social y cultural, ni “cuestionar las reglas del juego”. Bajo esta lógica, la diferencia y diversidad cultural es producida y administrada, neutralizada y vaciada de su significado efectivo, y se convierte en una estrategia de dominación que, al “incluir” a los grupos históricamente excluidos, omite la creación de sociedades más equitativas e igualitarias.

En esta línea de ideas, Olivé (2004) expone el *problema de la multiculturalidad* y el desafío de lograr una sociedad auténticamente plural y justa que lleve a la conformación de un *Estado plural*, mediante la participación e inclusión de todos:

Un Estado que respete la identidad de los pueblos, y que establezca políticas que aseguren el florecimiento de todos ellos [...]. Para lograr una solución al problema de la multiculturalidad en México, que conduzca en el mediano y largo plazo a una situación estable y legítima. Se necesita que la sociedad política reconozca en pie de igualdad a todos los pueblos que forman parte del país, y que se lleve a cabo una reforma estructural, de manera que se establezcan nuevas relaciones sociales, económicas, políticas y culturales entre los pueblos, entre regiones y entre ellos y el Estado. (pp. 10-11)

Según Vich (2005), ante las manifiestas limitaciones del multiculturalismo, la propuesta de la interculturalidad se presenta como la más adecuada para establecer el diálogo entre culturas, necesario para la conformación de un Estado plural, no solo en el discurso, sino también en la práctica. Asumir el análisis desde el lente de la interculturalidad obliga a identificar que el diálogo, contacto e intercambio entre culturas, iguales y diferentes, se desarrolla en condiciones de igualdad y desigualdad, en contextos de conflicto y dominación, de inclusión y exclusión, en términos de superioridad e inferioridad, y en escenarios donde las diferencias son leídas desde los paradigmas de poder hegemónicos (Walsh, 2012; Vich, 2005; Archila y García, 2015).

No obstante, las dificultades para establecer un diálogo efectivo con las comunidades indígenas se presentan de inmediato, por ejemplo, en términos del lenguaje. Aunque se les reconoce su especificidad lingüística, se les recomienda que sean bilingües, que manejen el español para comprenderse, pero al resto de la sociedad no se le exige que hable lenguas indígenas. Por esta razón, muchas veces la discusión sobre lo intercultural se ha proyectado hacia poblaciones rurales, en general, y minorías étnicas, en particular, como si no rigiera también para el resto de la sociedad. Esto ha llevado al surgimiento de posturas críticas que afirman que lo intercultural es un nuevo camino a la integración, pues no parece romper con la subordinación estructural de la cultura indígena (Vich, 2005; Archila y García, 2015).

Desde una perspectiva crítica, Walsh (2012) sostiene que la interculturalidad cuestiona de manera profunda la lógica instrumental del capitalismo y apunta hacia la construcción de ordenamientos y sociedades diferentes. Así mismo, representa la lucha por la refundación social y descolonización, la construcción de *mundos otros* y de Estados plurales (Olivé, 2004), y expresa el llamado de la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización y de los actores que luchan con ellos.

La construcción de *mundos otros* requiere de condiciones creadas desde los grupos, e implica importantes procesos y escenarios de negociación y gestión. De esta manera, la interculturalidad se presenta como concepto, apuesta, proyecto y principio ideológico y político, para buscar la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones existentes, en favor de los pueblos indígenas y el conjunto de la sociedad (Walsh, 2012). En estos términos, la interculturalidad se construye dentro del juego de las diferencias, un juego en que estas no son concebidas como simples “diferencias”, sino por las formas como la diversidad es comprendida, definida y negociada. Desde esta perspectiva, la interculturalidad es pensada como un esquema de relaciones que tiene como referente la necesidad de reconocer en el otro no solo diferencias, sino también semejanzas. “En términos culturales, es el delicado equilibrio entre lo particular y lo universal. En términos políticos, entre la permanencia de la desigualdad como condición de la diferencia y la democratización del espacio público” (Ochoa, 2003, p. 117).

Sin duda, para que haya interculturalidad es necesaria, por lo menos, la presencia de dos sujetos, en nuestro caso, los indígenas y los otros, estos otros pueden ser integrantes de otros grupos indígenas, como sujetos externos, principalmente agentes del Estado, instituciones culturales, educativas y de la sociedad civil organizada. Pero, ¿quién establece el diálogo en nombre de los indígenas? De entrada, todos los indígenas pueden entablar el diálogo, sin embargo, no todos son escuchados, solo aquellos que son reconocidos: los agentes, intelectuales y líderes, ellos hablan en nombre de sus grupos, pueblos, comunidades y organizaciones. En el diálogo de saberes, los agentes indígenas son los mediadores entre lo interno y lo externo, se muestran como “traductores” culturales que dominan tanto lo propio como lo ajeno (Archila y García, 2015). Entonces, ¿quiénes son y cuáles son las características de estos agentes indígenas? El agente indígena es aquel o aquella que, de manera individual o colectiva, emprende acciones de representación, negociación, intermediación y gestión. A partir de su autoafirmación, este despliega su capacidad de influencia, en distintos niveles, sobre cuestiones que involucran directamente a la población indígena, con el objetivo de transformar las condiciones de vida vigentes. Todo esto consciente de las oportunidades y la incidencia que trae consigo el ser portador de la cultura indígena (Chávez, 2022).

Estos agentes, dentro del contexto multi e intercultural, se han asumido, identificado y reconocido como líderes, representantes, activistas, mediadores, agentes étnicos e intelectuales indígenas. Se distinguen no solo por los recursos que movilizan, sino por la conciencia de sus posibilidades para lograr sus objetivos, en forma efectiva. Además, el agente indígena actúa en un campo de relaciones sociales, étnicas y de poder asimétricas. No todos los indígenas están interesados en movilizar recursos para entablar el diálogo con los otros, debido a que, como se mencionó, no a todos se les escucha. Precisamente, esa habilidad para acceder a los recursos posibles, en un espacio y tiempo determinados, es lo que caracteriza y define al agente indígena (Velasco Ortiz, 2002).

Así, mientras mayor conciencia tiene el agente de su identidad y los elementos culturales que la conforman y pueden utilizarse, mayor será la eficacia del discurso, la negociación, la acción política o la confrontación (Dubet y Zapata, 1989; Kuper, 2001). En este punto, los agentes realizan, también, un aprovechamiento pragmático del multiculturalismo en medio de una invocación política a la interculturalidad. En el marco de este, principalmente, en cuestiones jurídicas, los términos son aprendidos y utilizados a conveniencia. Se manifiesta un manejo de los discursos sobre lo indio/indígena, empleados para negociar cuestiones territoriales, educativas, culturales, de autogobierno, derechos político-electorales, por mencionar algunos (Archila y García, 2015). En este sentido, la identidad indígena se fortalece si el agente ha integrado lo propio y lo ajeno, en aras de un interés político escrupulosamente visible. A propósito de lo anterior, Spivak (1987) identifica esto como esencialismo estratégico, para

subrayar la necesidad de insistir en las diferencias culturalmente específicas por encima y en contra de los esfuerzos teóricos y políticos que las borran o las subordinan [...], es la invocación de una identidad para propósitos de *resistencia* política a la amenaza hegemónica de borrado o marginalización. (Mattio, 2009, p. 3)

Con este planteamiento inicial, se establece la necesidad de evidenciar las acciones emprendidas por agentes indígenas en Baja California (México), para exponer sus exigencias asociadas a reconocimiento legal, políticas públicas, instituciones educativas, atención diferenciada y espacios en las estructuras de Gobierno, a través del diálogo intercultural. La investigación se enfoca en dos experiencias concretas de gestión en Baja California: las escuelas bilingües para indígenas purhépechas, en Playas de Rosarito, y la Casa de la Mujer Indígena “Donaji”, en Tijuana. El argumento se sustenta en el trabajo de campo realizado desde el 2016: entrevistas y la revisión de fuentes de archivo de la Asociación Civil Renacimiento P’urepechas Janitzio (AACRPJ), fuentes hemerográficas y bibliográficas.

Educación para la diversidad: las escuelas indígenas bilingües purhépecha

En Baja California, se registran 71 escuelas dentro del sistema de educación indígena, dependientes de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) (Velasco y Rentería, 2019). Estos centros educativos establecen que la lengua es uno de los referentes principales de la enseñanza diferenciada de la población indígena, enfatizando en su rescate, transmisión y en la inclusión de los conocimientos regionales y los pueblos indígenas, en las actividades escolares. Estas escuelas atienden a una población indígena nativa y migrante, a través de seis zonas escolares, ubicadas en Tijuana y Ensenada, con alcance en los seis municipios del estado (Rentería Ruiz, 2018).

La instalación de estos centros fue producto de negociaciones desarrolladas por representantes de los grupos indígenas. Precisamente, una de las acciones destacada fue la realizada por la población purhépecha residente en el municipio de Playas de Rosarito. Los purhépechas, originarios de la isla de Janitzio, en el estado de Michoacán, iniciaron las gestiones para la construcción de un centro de educación indígena bilingüe, desde el 10 de febrero de 1996. Argumentaron que la “necesidad de implantar una escuela indígena es muy importante, para que no se pierda la tradición y así lograr que la juventud de hoy siga practicando nuestro idioma natural” (AACRPJ, 10 de febrero de 1996). La población beneficiaria proyectada era 600 purhépechas, entre hombres y mujeres.

En un primer momento, la solicitud al delegado del Instituto Nacional Indigenista (INI), Juan Ramón Valdés Flores, no tuvo respuesta. El INI en Baja California inició funciones el 1.º de julio de 1974, cuando se instaló un centro coordinador en Mexicali, para atender a la población indígena de los grupos nativos cucapá, kiliwa, pai, kiliwa y cochimí (Instituto Nacional Indigenista, 1978, pp. 389-394; Carbajal Acosta, comunicación personal, 29 de junio de 2021). La respuesta desfavorable de la institución se explica porque la política indigenista prioriza a la comunidad indígena en el territorio de origen. Por lo tanto, si el indígena sale de forma permanente de su pueblo, habla español y trabaja en una fábrica o reside en una ciudad, deja de interesar al indigenismo, dado que la entidad asume que se ha incorporado a la cultura nacional. En ese sentido, los indígenas que permanecen en las comunidades y las regiones de refugio se mantienen como parte de sus prioridades (Caso Andrade, 1978). Cuando se generan procesos migratorios hacia las grandes ciudades o los polos de desarrollo industrial y agroindustrial, como es el caso de los purhépechas, el INI deja en manos de las agencias gubernamentales la responsabilidad de la integración y el desarrollo del indio (Aguirre Beltrán, 1976).

La demanda de construcción de la escuela se retomó el 5 de septiembre de 2000, mediante la organización como grupo étnico. En esta ocasión se solicitó la intervención del gobernador del estado de ese momento, Alejandro González Alcocer, para que se otorgará la posesión de los terrenos ubicados en la calle Quintana Roo, en la colonia Constitución, de Playas de Rosarito, donde se “realizará la construcción de una escuela bilingüe, para seguir conservando nuestra lengua materna y costumbres” (AACRPJ, 5 de septiembre de 2000). A partir de esta acción, se proyectó, en primer lugar, la obtención de terrenos para que el proyecto del centro educativo tomara forma y se iniciaran los trabajos de construcción de aulas. No obstante, aún no

se contaba con la aprobación ni el apoyo de los gobiernos de la entidad. En consecuencia, las solicitudes de apoyo y factibilidad para la creación de un centro de educación indígena en Rosarito, en ese momento ya establecido como municipio, se remitieron a distintas instancias e instituciones (Guzmán Aparicio, comunicación personal, 23 de octubre de 2017; AACRPJ, 18 de enero de 2001).

Para que el proyecto se concretara, la aprobación del Sistema Educativo Estatal era indispensable. El primer contacto con esta instancia se dio el 16 de marzo de 2001, a través de un oficio que solicitó apoyo, para que la comunidad de 1000 purhépechas accediera al servicio de educación bilingüe indígena. La petición enfatizó que los trabajos de construcción ya habían iniciado, por lo que, ya contaban con dos aulas (AACRPJ, 16 de marzo de 2001), y planeaban la conclusión de cuatro más. En los oficios presentados entre el 6 de octubre de 2001 y el 3 de septiembre de 2002, se pidió apoyo a los presidentes municipales de Rosarito, Silvano Abarca Maclis y Enrique Félix Díaz y al gobernador, Eugenio Elorduy Walther (AACRPJ, 6 de octubre de 2001; 22 de enero de 2002; 24 de abril de 2002; 3 de septiembre de 2002).

Las gestiones para concretar el proyecto fueron complejas ante la negativa del Sistema Educativo Estatal y los Gobiernos municipal y estatal, que tampoco enviaron los oficios ante las instancias correspondientes, y no aprobaron los estudios de factibilidad. Dos episodios muestran la resistencia de las instancias de Gobierno: primero, el 29 de octubre de 2001, el delegado del Sistema Educativo Estatal (José Acosta Rioja), en informe al director de Desarrollo Social del municipio de Rosarito (Jorge Bedoya López), declaró que hasta ese momento no operaba ni estaba autorizada ninguna escuela bilingüe en el municipio. Por lo tanto, los niños y niñas purhépecha eran atendidos en las escuelas Constitución de 1917 y la primaria Nueva Creación de la colonia Constitución.

En este punto, es necesario señalar que la ausencia de una escuela indígena en Rosarito no significaba que no existieran este tipo de centros en la entidad. En 1974, en Baja California, inició la implementación de la instrucción escolar bajo esta modalidad, primero con los albergues escolares para los grupos nativos (kumiai, pai, cucupá, kiliwa y cochimí), principalmente en la Huerta y Santa Catarina, en Ensenada (Rentería Ruiz, 2018). Más adelante, en el contexto de auge de la migración indígena hacia la entidad, en 1982, se crearon las primeras escuelas bilingües en Tijuana: “El Pípila”, en la colonia Obrera; y “Ve’e Saa Kua’a” (Casa de la Enseñanza), en la colonia Valle Verde, para atender a la población mixteca (Urbalejo, 2009; Meneses y Ángeles, 2014). En los siguientes años, 1983 y 1984, se abrieron centros de educación bilingüe para los hijos de los jornaleros agrícolas en el Valle de San Quintín (Lestage, 2011).

Retomando el informe a Desarrollo Social, el delegado, también destacó que, de acuerdo con el estudio de factibilidad realizado por el departamento de planeación, no se justificaba la creación de nueva escuela, dado que no se cumplían las especificaciones normativas de superficie de terreno. Se sugirió promover e impulsar las costumbres y dialecto, mediante otras estrategias culturales que complementaran la educación primaria impartida en las escuelas. Por lo anterior, el Departamento de Planeación Educativa negó la autorización para la construcción de la escuela, en el 2001 (AACRPJ, 29 de octubre de 2001).

A pesar de esta negativa, el 30 de mayo de 2002, producto de la insistencia y presión de los purhépechas, la Secretaria de Educación y Bienestar Social, a través de la Coordinación de Programas Compensatorios, informó que el estudio de factibilidad había sido enviado a Mexicali, donde se determinaría su autorización. Dicha comunicación, aclaró que el jefe del Departamento de la Unidad de Enlace y Representación de Educación Indígena (Francisco Javier Orozco) conocía la situación y le daba seguimiento específico y que,

En cuanto a que por parte de los Programas Compensatorios se les apoye para la construcción de las cuatro aulas, esta solicitud se valida por el área de planeación, para que, conforme a las prioridades y los presupuestos, se deriven las autorizaciones correspondientes y se encamine hacia el programa que se decida efectúe la obra. (AACRPJ, 30 de mayo de 2002)

El segundo episodio que revela la resistencia a construir la escuela se presentó el 18 de octubre de 2002, cuando la jefa del Departamento de Planeación Educativa (Patricia Gaytán Figueroa), en representación del Sistema de Educación Estatal, desaprobo la apertura de la escuela de educación bilingüe, a pesar de la

aprobación y el apoyo para la construcción de las cuatro aulas. Gaytán Figueroa argumentó que el terreno propuesto para su construcción no era factible, dado que se encontraba en una zona de riesgo no apta para la habilitación de un centro educativo (AACRPJ, 18 de octubre de 2002). Ante las respuestas negativas, las gestiones para la construcción de la escuela continuaron dentro de un proyecto más amplio de Centro Comunitario, donde se promovería la conservación de la lengua purhépecha, a través de talleres, fomento del deporte, música y danza tradicional (AACRPJ, 26 de febrero de 2003).

Posteriormente, en marzo de 2003, se conformó formalmente la Asociación Civil Renacimiento P'urepechas Janitzio (AACRPJ, 22 de marzo de 2003; Chávez, 2020; Chávez y Leco, 2020). La creación de la asociación civil tuvo lugar en un contexto de fortalecimiento de la organización y los liderazgos indígenas bajacalifornianos, desde la década de 1930. Durante este, se demandaron soluciones de problemas agrarios; acceso a sus territorios; continuación de prácticas tradicionales de subsistencia (pesca y recolección del piñón); preservación y enseñanza de la lengua; proyectos de ecoturismo y artesanías; reconocimiento constitucional; programas de vivienda, servicios públicos, asesoría legal y equidad de género; centros de educación indígena y bilingües; traductores indígenas; celebración de fiestas tradicionales; apertura de espacios de atención a la población indígena; defensa de los derechos de las mujeres jornaleras y el derecho a una vida sin violencia y acoso sexual dentro de los campos agrícolas; acceso a proyectos productivos, y ocupación de cargos públicos (María Lucila Hernández García, comunicación personal, 5 de diciembre de 2018; Chávez, 2019).

Los janitzienses, como Renacimiento P'urepechas, insistieron en la creación de la escuela bilingüe indígena, el 14 de febrero de 2006, ahora ante la Supervisión Escolar 714 de Educación Indígena. En este nuevo intento, se refirieron a las negativas anteriores, pero, sobre todo, se expuso un padrón de la población a beneficiar para que aprobara la factibilidad del proyecto y se argumentó que ya existían cuatro aulas (AACRPJ, 14 de febrero de 2006). Con estos elementos, se justificó la matrícula e infraestructura necesarias para materializar el centro educativo, aprobado el 2 de octubre de 2007 con la asignación de dos claves para Centro de Trabajo de Nueva Creación por la Coordinación Estatal de Educación Indígena. Las claves asignadas correspondían a un preescolar (02DCCOO46K) y una primaria (02DPB0069Z) (AACRPJ, 2 de octubre de 2007). La aprobación garantizó la factibilidad y cesión en comodato de los terrenos para la comunidad. La insistencia de los purhépechas se manifiesta en el siguiente testimonio de su representante, cuando señala,

Me metí mucho a la SEP. Pero me decían que no, me decían *¿dónde quieren la escuela?*, allí contamos con un espacio, allí se puede hacer. *“No, no, porque es un área de relleno”*. ¿Cuál relleno? Es pura piedra, si a nosotros nos ha batallado para hacer los cuatro salones. *No, pero ya nos dijeron que es relleno*. A ver, ¿cuándo va para que lo vea? Llegan ellos, protección civil y un representante del ayuntamiento, “aquí está, tenga su pico, tenga la pala y empiece a escarbar, si me encuentra un relleno, yo soy capaz de no exigirles nada”. Pues era pura piedra, pero ellos se confundían con otro terreno donde está una escuela construida con relleno sanitario. (L. Guzmán, comunicación personal, 23 de octubre de 2017)

El siguiente paso fue el nombramiento de las nuevas escuelas, para lo cual, el 3 de diciembre de 2007 se convocó a reunión para elegir los nombres de las instituciones educativas. La reunión se desarrolló el 5 de diciembre de 2007 con la presencia del supervisor de la Zona Escolar 714 (Bartolomé Cano Allende), el director de la primaria (José Guadalupe Bravo Álvarez), la directora del preescolar (Sandra Liliana Guzmán López) y 17 padres de familia de un total de 25. Las propuestas para la primaria fueron: Sentimiento P'urhepecha, Vasco de Quiroga y Janitzio, se eligió la primera opción con nueve votos. Por otro lado, para el preescolar se propuso: Mintzita Princesa del Lago, Vasco de Quiroga y Xanicha, se optó por la primera opción (AACRPJ, 5 de diciembre de 2007). El logro de estos centros educativos permitía “impulsar la educación para los hijos purhépecha, basada en nuestra propia cultura y visión del mundo” (AACRPJ, 22 de marzo de 2003).

Las escuelas Sentimiento P'urhepecha y Mintzita Princesa de Lago se insertaron, en el 2007, dentro de un escenario estatal de educación indígena junto a otros centros representativos como: Juan Escutia (Manadero), Álvaro Obregón y Juan Escutia (San Quintín), Octavio Paz y Niño Artillero (Vicente Guerrero), Monte Albán y Francisco González Bocanegra (2002) (Camalú), Revolución (San Antonio

Necua), en el municipio de Ensenada. En Tijuana, destacan Ve'e Saa Kua'a (Casa de la Enseñanza), Juan José de los Reyes Martínez, El Pípila, y Jurhenguare YO'Onsipekua (Playas de Tijuana). Por su parte, en Mexicali se encuentran las escuelas Alfonso Caso Andrade, en el Mayor Cucapá, y Tzauindanda en Loma Tova, Tecate (Rentería Ruiz, 2018).

Después de su aprobación e inicio de sus actividades, los nuevos centros de enseñanza enfrentaron a varios problemas, entre estos su reconocimiento, porque no pertenecían a Rosarito, “porque la Coordinación estaba en Ensenada y la Supervisión en Tijuana”. Las escuelas se encontraban en la situación de que “no eran ni de aquí, ni de allá”. Las mismas autoridades educativas no las acogieron como parte de Rosarito. Las gestiones posteriores se desarrollaron bajo la lógica del rechazo. Por ejemplo, las solicitudes para la introducción de los sanitarios, la electricidad, los pisos de los patios y la construcción de más aulas. Cabe resaltar que, ante la falta de apoyo por parte del sistema educativo, la comunidad contribuyó de manera considerable en la realización de trabajos y equipamiento de los centros escolares. Se estableció un vínculo entre escuelas y comunidad (C. Soto Marbán, comunicación personal, 17 de agosto de 2022).

Es importante mencionar que la comunidad gestora de las escuelas fue relegada, paulatinamente, del uso de las instalaciones, para la realización de actividades y asambleas. Esto debido a que la Secretaría de Educación mostró más interés en las escuelas, y definió que solo estudiantes y docentes tendrían acceso a ellas; así: “le quitaron las llaves a la comunidad”. Esa situación se manifestó en el 2015, cuando en estas escuelas “abandonadas” se firmó un convenio de colaboración entre el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (Unesco) y el VI Ayuntamiento de Playas de Rosarito, con el objetivo fortalecer las capacidades de los docentes en educación indígena (*Agencia Fronteriza de Noticias*, 2015a). Posterior a la firma,

llegaron los del ayuntamiento para hacer la calle, pintar la escuela, todo lo que se había pedido, llegaron y lo hicieron, porque iba a ir el gobernador (Francisco Arturo Vega de Lamadrid), entonces llegaron y pavimentaron en una semana, después de tantos años que se había solicitado. (C. Soto Marbán, comunicación personal, 17 de agosto de 2022)

Este episodio confirma la propuesta central del artículo, los indígenas son los gestores de los espacios y las condiciones para el desarrollo del diálogo intercultural, en este caso forzado por la relevancia política de un evento.

Con la firma del mencionado convenio, las escuelas purhépechas cobraron relevancia en el municipio y en los ámbitos nacional e internacional. Luego de esto, se enviaban asesores, sobre todo al preescolar; se realizaban visitas de la coordinadora; representantes del sistema de educación asistían a los actos de clausura, y los órganos de Gobierno empezaron a mostrar mayor atención a las escuelas.

En cuanto a la niñez beneficiaria, la matrícula ha fluctuado entre los 60, 70, 90 y 200 estudiantes, en el 2022. Los números no aumentaban porque “los estudiantes se iban”. Estas escuelas se identificaban como de “tránsito” por múltiples razones: porque los padres optaban por ingresar a sus hijos e hijas en otras instituciones, ante la falta de cupo; por los flujos migratorios; la infraestructura y ubicación en un terreno accidentado; la idea de que los maestros no estaban preparados para dar las clases, y, sobre todo, porque era multigrado, no contaba con los maestros suficientes. La comunidad estudiantil se ha conformado por niñez purhépecha —aproximadamente el 20% en la primaria y el 40% en el preescolar. El resto es de procedencia de otros grupos étnicos de México: bajacalifornianos, “pochos” y centroamericanos. Esta situación requirió el desarrollo de habilidades de los docentes para trabajar con la diversidad e impartir atención de forma diferenciada (C. Soto Marbán, comunicación personal, 17 de agosto de 2022). En el espacio del aula se presentó el reto de entablar el diálogo intercultural.

Abriendo camino por la igualdad: las Casas de la Mujer Indígena

En el marco de procesos de organización y conformación de liderazgos, las mujeres han adelantado sus propias gestiones, que buscan erradicar la inequidad de género. Estas acciones se materializaron en las Casas de la Mujer Indígena de San Quintín y Tijuana. La Casa de la Mujer Indígena (CAMI) *Ve'e naxihi*, de San Quintín, surgió por iniciativa de las integrantes de Mujeres en Defensa de la Mujer, organización integrada por ocho mujeres que, al fundarla, tenían en promedio 43 años de edad. Las integrantes tenían las siguientes características: todas eran hablantes de español y cinco eran bilingües; tres eran solteras y cinco casadas; una de ellas no terminó la primaria, dos terminaron primaria, dos estudiaron la secundaria, una realizó estudios de educación media superior; mientras que dos contaban con el título de licenciatura en Derecho. Todas eran originarias de diferentes pueblos de Oaxaca. Así mismo, todas vivieron la experiencia de ser jornaleras, vivir en campamentos de las empresas contratantes y ser explotadas por el capital en San Quintín, lo cual les permitió tomar conciencia acerca de la situación de las mujeres trabajadoras (Niño Contreras et al., 2016).

En los primeros años de la organización, a finales de la década de 1990, las mujeres se enfocaron en el rescate de la cultura. Más adelante, priorizaron los derechos de las mujeres que trabajaban en el campo y contaban con apoyo interinstitucional (Niño Contreras et al., 2016). El proceso de conformación de la organización avanzó gracias a las gestiones desarrolladas ante instituciones gubernamentales y algunos representantes políticos en Ensenada. La gestión de la CAMI inició en junio de 2008, a partir de una reunión con representantes de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), el Instituto de la Mujer y con la regidora Miriam Nayeli Méndez. La instalación de la CAMI estaba proyectada para Punta Colonet, pero a falta de una sólida organización se cambió por San Quintín. Esto debido a la existencia de un grupo constituido de mujeres con trabajos previos en favor de los derechos humanos, laborales y de la mujer, además, con experiencia en talleres y la elaboración de un diagnóstico sobre violencia en contra de las mujeres indígenas de la región³. Para agosto de 2008 se concretó el proyecto y el 25 de noviembre se inauguró la CAMI, en marco del Día Internacional para la Eliminación de la Violencia contra la Mujer (Niño Contreras et al., 2016).

Años después, en el 2014, Maribel Velasco García y diez compañeras de San Esteban Atatlahuca y San Miguel El Grande (Oaxaca), reunidas como grupo de trabajo, con experiencia en talleres dirigidos en mujeres indígenas, concursaron en la convocatoria que emitió la CDI para proyectos de “Casa de la Mujer Indígena”. Se incluyeron 22 proyectos a nivel nacional y se aprobaron tres casas: Estado de México, Puebla y Tijuana. Las gestiones iniciaron en abril, se aprobó el proyecto en junio y el 6 de diciembre de 2014 se inauguró la Casa de la Mujer Indígena “Donaji” (Alma Grande), de Tijuana (Maribel Aida Velasco García, comunicación personal, 6 de marzo de 2018)⁴. El objetivo de creación fue “realizar trabajos de promoción y respeto a los derechos de la mujer indígena y sus familias, así como brindar servicios de asesoría legal, psicológica e intérpretes” (*Agencia Fronteriza de Noticias*, 2015b). La CAMI planteó su trabajo sobre dos ejes principales: violencia de género y salud reproductiva, ambos enfocados en mujeres indígenas migrantes, debido a que representan un porcentaje significativo de la sociedad tijuanense (*Agencia Fronteriza de Noticias*, 2015b).

La CAMI inició sus funciones con talleres sobre violencia de género. A partir de la realización de estos, identificó que su cobertura no sería solamente para mujeres indígenas, porque

Muchas mujeres no se autoadscriben, ni tampoco reconocen que son mujeres indígenas por la discriminación, porque todavía es muy estigmatizado el que te digan “oaxaquita”, “María”, “no, es que esos talleres no más son para las Marías”. Por ello es que tratamos de que no sea tan específico. En primera instancia, las mujeres conocidas hacemos talleres en sus casas y les proponemos que inviten a sus familiares y vecinas, hacemos grupos pequeños y de la información que reciben se interesan y se crean redes de socialización. (M. Velasco García, comunicación personal, 6 de marzo de 2018)

La instalación de la CAMI no garantizaba su óptimo funcionamiento, pues eran necesarios recursos económicos. Desde el inicio, se acordó adquirir un inmueble con características específicas, pero con presupuesto acotado,

Cuando ingresamos el proyecto tenía un apartado para poder comprar el inmueble o construirlo, en septiembre nos entregaron el recurso y para diciembre se tenía que comprobar. Entonces, iniciamos a peinar la ciudad de Tijuana para buscar el espacio donde construir, “estaba como en chino”. Queríamos en el área de la 5 y 10 que es donde encuentras más movilidad, por el transporte, pero eran los espacios muy chiquitos y muy caros. Teníamos un millón cuatrocientos mil pesos destinados para la compra y allí era en dólares y no nos alcanzaba. Entonces, era como que “teníamos tres pesos para los quince que nos pedían”. Entonces, no pudimos comprar en esa zona y buscamos en otras que cumplieran con los requisitos porque, también, te piden requisitos. Al final, encontramos esta casa y al lado tenemos un salón grandecito, otro espacio para capacitación. Esta era casa habitación y al lado salón de fiestas, está a dos cuadras del transporte que va a la 5 y 10 y al centro, entonces, de movilidad fue lo más viable que encontramos. Había otro espacio en el centro de la ciudad, pero nos costaba como tres millones y medio, otro nos costaba millón y medio, pero era el puro terreno, alcanzaba para el terreno, pero no para construir. Encontramos el espacio en noviembre y fue así como instalamos el espacio físicamente en diciembre de 2015. (M. Velasco García, comunicación personal, 6 de marzo de 2018)

La obligación de adaptarse al recurso disponible también influyó en la permanencia o abandono del proyecto, por parte de las gestoras iniciales,

Fuimos diez compañeras que metimos el proyecto. Dos de esas compañeras ya no continuaron porque el primer año, cuando se aprobó, había que cumplir con ciertos requisitos y hacer muchos talleres, era prácticamente todos los fines de semana y a ellas ya no les interesó. Era muy absorbente y no había becas, no teníamos remuneración. Hoy, en el 2018, se da una remuneración, una beca para las coordinadoras de cuatro mil pesos y para los apoyos son de dos mil quinientos al mes, hasta la fecha. Pero cada año concursamos con proyecto, lo ingresamos en enero y se anda aprobando como en marzo, abril y, en esta vez, nos decían que el proyecto iba a salir hasta junio y nosotros pensamos que posiblemente sea hasta julio, después que pase la elección, por la veda electoral. Entonces, no tenemos ingresos ni para mantenimiento, ni de becas ni nada durante todo este tiempo. Ahorita, por ejemplo, estamos haciendo turnos, venimos de a una, porque las demás compañeras tienen otros trabajos; una es maestra de educación física, dos compañeras son trabajadoras del hogar, otras dos más son estudiantes. Son las compañeras con las que contamos ahorita y tienen otras actividades también. Al final se fueron seis, en el primer año fueron dos y en los años consecutivos se fueron otras cuatro, porque no hay una remuneración. Ellas dieron más prioridad a sus trabajos personales, que a darle más trabajo y aprendizaje al espacio de la Casa de la Mujer Indígena. (M. Velasco García, comunicación personal, 6 de marzo de 2018)

El grupo que permaneció al frente de la CAMI continuó lidiando con la escasez de recursos, pero sin dejar de realizar actividades. Como consecuencia de los ajustes al presupuesto federal, el dinero que regularmente se transfería entre abril y mayo se retrasaba. “No han dicho nada. Ahorita no ha llegado y no sabemos si va a haber o no va a haber”, señalaba en 2019 la coordinadora de la institución (Silvia Ramírez Cuevas) (Rubio, 2019). Ante la falta de recursos federales, la alternativa es buscar apoyo en otros lados porque no piensan dejar de trabajar, aunque sea con menos dinero. En el contexto de la pandemia, varios centros de atención a la población indígena, entre ellos la CAMI de Tijuana, limitaron sus actividades por el riesgo a contagiarse de COVID-19, pero, sobre todo, porque no tenían capital para sostenerse. Esto debido a que el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas, entidad proveedora de los recursos, no informó a las CAMI de la cancelación de los fondos (*Milenio.com*, 2020; Ramírez Hernández et al., 2020).

Reflexiones finales

Las relaciones interculturales que establecen la mayoría de los agentes indígenas se proyectan a través del diálogo, bajo el principio de que “nada se consigue peleando”. No obstante, los conflictos y las negativas a las solicitudes los han llevado a implementar acciones más radicales. Por ejemplo, la represión en contra de la movilización social en México ha orillado a los liderazgos indígenas a buscar dialogar y negociar en términos legales y con énfasis en los elementos culturales. Así lo manifiesta una líder: “he aprendido que no se tiene que confrontar para avanzar más rápido”, es decir, los agentes logran influir en ellas apegándose a lo que demandan las instituciones, “sin que se den cuenta ya estás dentro la casa” (M. Velasco García, Comunicación personal, 6 de marzo de 2018).

En este sentido, la principal estrategia de visibilización de los agentes indígenas es el establecimiento de relaciones con las instituciones estatales. Para algunos agentes, la participación en congresos, talleres, mesas de trabajo, muestras y representaciones culturales, tiene gran importancia porque constituyen espacios para expresar puntos de vista, experiencias y propuestas. También medios de instrucción de los indígenas, para que funcionen como enlaces, intermediarios entre el Estado, sus instituciones y los grupos indígenas, principalmente, para la gestión de proyectos.

Para concluir, los indígenas, en su calidad de agentes, identifican los espacios abiertos a su participación, y las instituciones de mayor beneficio, con las cuales pueden entablar relaciones. No obstante, el paso previo a la participación es el reconocimiento, es decir, para establecer el diálogo dentro de un contexto intercultural, los indígenas deben crear las condiciones para ser escuchados. Así lo una lideresa indígena cuando señala:

Como naces de la nada te tienes que visibilizar [...], tienes que estar en todos lados para que sepan quién eres. Desde lo local a lo nacional, [...] eso me ha permitido conocer a otras líderes mujeres, [...] yendo a todas las instituciones, prácticamente donde sea necesario que te conozcan, [...] tienen que ver que trabajo haces, tu seriedad de organización y como persona, te dan seguimiento. Soy de las personas que no les gusta confrontar a la institución, sino de que somos coadyuvantes al trabajo [...] porque si no más confrontamos, te ponen en un cajón y te cierran las puertas. Entonces, es también aprender, de esos espacios, como hacer política, centrarte en tus objetivos [...] porque si no te cierran y te dicen “no”, es que esa es una líder grillera. [...] Desafortunadamente, nos miden así, no debería ser así, pero no queda de otra más que seguir y ganar esos espacios, [...] a veces, no me gusta muchos asistir a esos eventos, pero como dicen: “Santo que no es visto, no es adorado”, entonces, “siempre te tienen que estar viendo en esos espacios para que vayas juntando precedentes, pero con un discurso y objetivo que tengas claro, y siempre allí uno debe estar”. (M. Velasco García, comunicación personal, 6 de marzo de 2018)

Referencias

- Agencia Fronteriza de Noticias*. (2015a). Firman convenio en apoyo a educación indígena. http://www.afntijuana.info/informacion_general/37816_firman_convenio_en_apoyo_a_educacion_indigena
- Agencia Fronteriza de Noticias*. (2015b). Inauguran Casa de la Mujer Indígena en Tijuana. http://www.afntijuana.info/informacion_general/49959_inauguran_casa_de_la_mujer_indigena_en_tijuana
- Aguirre Beltrán, G. (1976). Estructura y función de los Centros Coordinadores. En, *México Indígena. INI 30 años después* (pp. 27-40). Instituto Nacional Indigenista.
- Archila, M., y García, M. C. (2015). Sobre interculturalidad y nociones de desarrollo. En M. Archila (coord.), *Hasta que soñemos. Extractivismo e interculturalidad en el sur de La Guajira* (pp. 117-157). Centro de Investigación y Educación Popular/Programa por la Paz.
- Archivo de la Asociación Civil Renacimiento P'urepechas Janitzio (AACRPJ). (10 de febrero de 1996). [Censo de población purhépecha]. Playas de Rosarito, Baja California.
- Archivo de la Asociación Civil Renacimiento P'urepechas Janitzio (AACRPJ). (5 de septiembre de 2000). [Solicitud posesión de terrenos]. Rosarito, Baja California.
- Archivo de la Asociación Civil Renacimiento P'urepechas Janitzio (AACRPJ). (18 de enero de 2001). [Solicitud de apoyo de factibilidad]. Tijuana, Baja California.
- Archivo de la Asociación Civil Renacimiento P'urepechas Janitzio (AACRPJ). (16 de marzo de 2001). [Solicitud de apoyo para contar con el servicio de educación bilingüe indígena]. Rosarito, Baja California.
- Archivo de la Asociación Civil Renacimiento P'urepechas Janitzio (AACRPJ). (6 de octubre de 2001). [Apoyo para la conclusión de las obras de construcción de cuatro aulas para la escuela bilingüe]. Playas de Rosarito, Baja California.
- Archivo de la Asociación Civil Renacimiento P'urepechas Janitzio (AACRPJ). (22 de enero de 2002). [Apoyo para la conclusión de las obras de construcción de cuatro aulas para la escuela bilingüe]. Playas de Rosarito, Baja California.
- Archivo de la Asociación Civil Renacimiento P'urepechas Janitzio (AACRPJ). (24 de abril de 2002). [Solicitud de intervención para la conclusión de cuatro aulas para la escuela bilingüe]. Playas de Rosarito, Baja California.

- Archivo de la Asociación Civil Renacimiento P'urepechas Janitzio (AACRPJ). (3 de septiembre de 2002). [Solicitud de apoyo para la conclusión de cuatro aulas para la escuela bilingüe]. Playas de Rosarito, Baja California.
- Archivo de la Asociación Civil Renacimiento P'urepechas Janitzio (AACRPJ). (29 de octubre de 2001). [Respuesta a oficio N.º 956/2001. Petición de información]. Playas de Rosarito, Baja California.
- Archivo de la Asociación Civil Renacimiento P'urepechas Janitzio (AACRPJ). (30 de mayo de 2002). [Solicitud de apoyo para la construcción de una escuela bilingüe purhépecha en la Colonia Constitución]. Mexicali, Baja California.
- Archivo de la Asociación Civil Renacimiento P'urepechas Janitzio (AACRPJ). (18 de octubre de 2002). [Respuesta petición de Escuela de Nueva Creación, Comunidad Purhépecha]. Playas de Rosarito, Baja California.
- Archivo de la Asociación Civil Renacimiento P'urepechas Janitzio (AACRPJ). (26 de febrero de 2003). [Solicitud de apoyo para la conclusión de cuatro aulas o centro comunitario en la colonia Constitución]. Playas de Rosarito, Baja California.
- Archivo de la Asociación Civil Renacimiento P'urepechas Janitzio (AACRPJ). (22 de marzo de 2003). [Acta Constitutiva de la Sociedad Mercantil denominada "Renacimiento P'urepechas Janitzio", A. C.]. Playas de Rosarito, Baja California.
- Archivo de la Asociación Civil Renacimiento P'urepechas Janitzio (AACRPJ). (14 de febrero de 2006). [Se solicita apoyo para la creación de la escuela para niños Purhépechas]. Tijuana, Baja California.
- Archivo de la Asociación Civil Renacimiento P'urepechas Janitzio (AACRPJ). (2 de octubre de 2007). [Se notifica asignación de Clave de Centro de Trabajo de Nueva Creación]. Ensenada, Baja California.
- Archivo de la Asociación Civil Renacimiento P'urepechas Janitzio (AACRPJ). (5 de diciembre de 2007). [Acta de asamblea para elegir los nombres de las escuelas preescolar y primaria]. Playas de Rosarito, Baja California.
- Caso Andrade, A. (1978). Los ideales la acción indigenista. En *México Indígena. INI 30 años después* (pp. 79-82). Instituto Nacional Indigenista.
- Chávez, J. A. (2019). *Agencia y organización indígena en Baja California* [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Baja California]. <https://repositorioinstitucional.uabc.mx/handle/20.500.12930/5850>
- Chávez, J. A. (2020). Purhépechas en Baja California: migración, agentes y organizaciones. *Cimexus. Revista Nicolaita de Políticas Públicas*, 13(1), 59-81. <https://cimexus.umich.mx/index.php/cim1/article/view/340>
- Chávez, J. A. (2022). La agencia indígena: consideraciones teórico-conceptuales. *Escripta. Revista de Historia*, 4(7), 138-164. <http://escrpta.uas.edu.mx/index.php/escrpta/issue/download/12/43>
- Chávez, J. A., y Leco, C. (2020). Construir comunidad en la frontera norte: purhépechas de Janitzio en Rosarito, Baja California. En C. Leco Tomás y J. C. Sánchez Lenin, *Flujos migratorios y la covid-19. El 2020 un año atípico en la economía mexicana* (pp. 187-216). Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Universidad Autónoma de Zacatecas, Universidad de Guanajuato, Instituto de Investigaciones Económicas y Empresariales, Centro Nicolaita de Estudios Migratorios.
- Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Baja California [Const.]. Artículo 7. 6 de enero de 2017 (Baja California).
- Dubet, F., y Zapata, F. (1989). De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto. *Estudios Sociológico*, 7(21), 519-545. <https://doi.org/10.24201/es.1989v7n21.1088>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020*. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>.
- Instituto Nacional Indigenista. (1978). *México Indígena. INI 30 años después*. Revisión crítica. Instituto Nacional Indigenista.
- Kuper, A. (2001). *Cultura. La versión de los antropólogos*. Paidós Básica.
- Lestage, F. (2011). *Los mixtecos en Tijuana. Reterritorialización y construcción de una identidad colectiva*. El Colegio de Michoacán, El Colegio de la Frontera Norte.
- Ley de Derechos y Cultura Indígena del Estado de Baja California. 26 de octubre de 2007. P. O. N.º 44.

- Mattio, E. R. (2009). ¿Esencialismo estratégico? Un examen crítico de sus limitaciones políticas. *Construyendo Nuestra Interculturalidad. Revista Cultural Electrónica*, 4(5), 1-11. https://issuu.com/interculturalidad/docs/0302-esencialismo_estrategico-mattio_eduardo/1
- Meneses, A., y Ángeles, C. (2014). La juventud mixteca en Tijuana. *Educación, desarrollo, discriminación y neo indianidad. Frontera Norte*, 26(51), 25-52. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-73722014000100002
- Milenio.com* (2020). Mujeres indígenas, las olvidadas del gobierno federal. <https://www.milenio.com/politica/mujeres-indigenas-olvidadas-gobierno-federal-2-3-partes>
- Niño Contreras, L. M., Mena, J. M., y Tello Torralba, A. (2016). La Casa de la Mujer Indígena en San Quintín: experiencia de creación, obstáculos y retos. *Diario de Campo. Los Jornaleros Agrícolas de Baja California*, (12), 7-16.
- Ochoa, A. M. (2003). *Entre los deseos y los derechos. Un ensayo crítico sobre políticas culturales*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Olivé, L. (2004). *Interculturalismo y justicia social*. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Ramírez Hernández, R., López Velázquez, C., Rueda Olvera, S., Páez Guzmán, S., Espinosa Orta J., y Zamora Mendieta, H. (2020). Mujeres indígenas resisten ajustes presupuestales. *Cimacnoticias. Periodismo con perspectiva de género*. <https://cimacnoticias.com.mx/2020/06/04/mujeres-indigenas-resisten-ajustes-presupuestales>
- Reglamento para la Atención a los Pueblos Indígenas en el Municipio de Ensenada, Baja California. 7 de febrero de 2014. P. O. N.º 7.
- Reglamento para la Protección de los Derechos y Cultura Indígena para el Municipio de Tijuana, Baja California. 17 de noviembre de 2017. P. O. N.º 51.
- Rentería Ruiz, I. D. (2018). *Practicar la interculturalidad en una escuela indígena. La diferencia y diversidad cultural en el Valle de San Quintín, Baja California* [Tesis de Doctorado, El Colegio de la Frontera Norte]. <https://www.colef.mx/posgrado/tesis/20141114/>
- Rubio, D. (2019). Sin recursos, la Casa de la mujer indígena. *El Sol de Tijuana*. <https://www.elsoldetijuana.com.mx/local/sin-recursos-la-casa-de-la-mujer-indigena-3625007.html>
- Spivak, G. (1987). *In Other Worlds. Essays in Cultural Politics*. Methuen.
- Urbalejo, L. (2009). *La ciudad como espacio vivido. Mixtecos de Guerrero en Tijuana* [Tesis de Maestría, El Colegio de Michoacán].
- Velasco, L., y Rentería, D. (2019). La escuela indígena en contextos de migración. *Estudios Fronterizos*, 20, 1-28. <https://doi.org/10.21670/ref.1901022>
- Velasco Ortiz, L. (2002). Agentes étnicos transnacionales: las organizaciones de indígenas migrantes en la frontera México-Estados Unidos. *Estudios Sociológicos*, 20(2), 335-370. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59805903>
- Vich, V. (2005). Las políticas culturales en debate: lo intercultural, lo subalterno y la dimensión universalista. En V. Vich (ed.), *El Estado está de vuelta: desigualdad, diversidad y democracia* (pp. 265-278). Instituto de Estudios Peruanos.
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, 15(1-2), 61-74. <https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412>

Notas

- 1 Entre estos grupos se encuentran los nativos de la entidad: cucapá, pai, cochimí, kiliwa y kumiai; integrantes de grupos de otros estados de la república mexicana como: mixtecos de Oaxaca, Guerrero y Puebla; triquis, zapotecos, purhépechas, náhuatl, yaquis, aguacatecos, amuzgos, cachiqual, chatino, chichimeco jonaz, chinanteco, cora, chol, chontal, de Oaxaca; chontal de Tabasco. Además, guarijio, huasteco, huave, huichol, ixil, kanjobal, kekchi, kikapú, mame, matlatzinca, maya, mayo, mazahua, mazateco, mixe, ocuilteco, otomí, pame, pápago, pima, popoloca, popoluca, quiché, seri, tarahumara, tepehua, tepehuano, tlapaneco, tojolabal, totonaca, tzeltal, tzotzil, zoque.

- 2 Los indígenas organizados identificaron estas limitaciones y buscaron la garantía y materialización de lo reconocido en las leyes existentes en la entidad. A partir de esto, promovieron la aprobación de reglamentaciones de la normatividad sobre los pueblos indígenas y, así crear condiciones para su aplicación. De esta manera, se expidió el Reglamento para la Atención a los Pueblos Indígenas, en el municipio de Ensenada, en el 2014. En el caso de Playas de Rosarito, se emitió la respectiva reglamentación, en el 2016. Para el 2017, se aprobó el Reglamento para la Protección de los Derechos y Cultura Indígena para el municipio de Tijuana.
- 3 El diagnóstico fue realizado de manera conjunta por la CDI, el Instituto de la Mujer y otros organismos que convocaron a mujeres de las cuatro delegaciones del valle de San Quintín (Punta Colonet, Vicente Guerrero, Camalú y San Quintín), para que asistieran a varios talleres, en los que se abordó la problemática que enfrentaban.
- 4 Desde 2003, el grupo de mujeres se reunía en un parque para intercambiar experiencias de violencia laboral, como empleadas domésticas. Coincidían en que como ciudadanas indígenas debían conocer sus derechos (*Milenio.com*, 2020).
- * Artículo de investigación

Licencia Creative Commons CC BY 4.0

Cómo citar este artículo: Chávez Valencia, J. A. (2022). El juego de las diferencias: la gestión indígena de la interculturalidad en Baja California. *Universitas Humanística*, 91. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh91.jdgi>