MULTICULTURALISMO Y EDUCACIÓN 2002 - 2011

Multiculturalismo.indd 1 11/11/13 2:27 PM

ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Enrique Fernández Fasschnat
Secretario General Ejecutivo

Iris Santacruz Fabila
Directora General Académica

Guillermo Hernández Duque Delgadillo
Director General de Relaciones Interinstitucionales

José Aguirre Vázquez
Director General de Información y Planeación

Russ Eduardo Galván Vera
Director General de Administración

CONSEJO EDITORIAL DE PUBLICACIONES

Adrián Acosta Silva
Carlos Muñoz Izquierdo
Germán Álvarez Mendiola
Iris Santacruz Fabila
José Aguirre Vázquez
Mario Saavedra García
Wietse Berend de Vries Meijer

Coordinador de la Colección:
Carlos Muñoz Izquierdo

CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Comité Directivo

María Concepción Barrón Tirado
Presidenta

María Soledad Ramírez Montoya
Secretaria General

Luis Felipe Abreu Hernández
Tesorero

Lourdes Margarita Chehaibar Náder
Coordinadora de Relaciones Institucionales

Alma Maldonado Maldonado
Coordinadora de Formación

Guadalupe Ruiz Cuéllar
Coordinadora de Regiones

Carlota Guzmán Gómez
Coordinadora de Admisión

Pedro Alejandro Flores Crespo
Coordinador Editorial

Aurora Guadalupe Loyo Brambila
Coordinadora de Apoyo a las Áreas y Redes Temáticas

MULTICULTURALISMO Y EDUCACIÓN 2002 - 2011

María Bertely Busquets
Gunther Dietz
María Guadalupe Díaz Tepepa
Coordinadores

ANUIES
Al servicio y fortalecimiento de la educación superior

COMIE
XX ANIVERSARIO

370.1170972 LC1099.5.M6
E77 E77

Estado del conocimiento: área 12 multiculturalismo y educación / coordinadores: María Bertely Busquets, Gunther Dietz, María Guadalupe Díaz Tepepa; colaboradoras: Mayeli Ochoa Martínez, Alicia Álvarez Santiago. -- México, D.F. : ANUIES, Dirección de Medios Editoriales:
Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2013.
512 páginas. – (Colección Estado del conocimiento)

ISBN: 978-607-451-084-3 (ANUIES)
ISBN: 978-607-7923-17-6 (COMIE)

1. Educación multicultural-México. 2. Educación bilingüe-México. 3. Multiculturalismo-México. 4. Política educativa-México. 5. Educación superior y Estado-México. 6. Maestros-Capacitación de-México. 7. Universidades-México. 8. Educación multicultural-América Latina. I. Bertely Busquets, María coordinador. II. Dietz, Gunther, coordinador. III. Díaz Tepepa, María Guadalupe, coordinador. IV. Ochoa Martínez, Mayeli, colaborador. V. Álvarez Santiago, Alicia, colaborador. VI. Serie.

Coordinación editorial
Mario Saavedra García

Portada
Virginia Martínez Moreno

Corrección de estilo
Martha Patricia Arriaga

Formación
Fruto-lab

Cuidado de edición
Ma. Esther Mendoza Bustos

Primera edición, 2013
© 2013, ANUIES
Tenayuca 200,
Col. Santa Cruz Atoyac,
C.P. 03310, México, D.F.
ISBN: 978-607-451-084-3 (ANUIES)

Primera edición, 2013
© 2013, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
Francisco P. Miranda, Edificio C 20 Int. 32
Col. Lomas de Plateros
Delegación Álvaro Obregón
C.P. 01480, México D.F.
ISBN: 978-607-7923-17-6 (COMIE)

Impreso en México

CONTENIDO

Presentación
Enrique Fernández Fassnacht 15

Prólogo
Carlos Muñoz Izquierdo, Ma. Concepción Barrón Tirado y Teresa Bracho González 17

Introducción
María Bertely Busquets, Gunther Dietz y María Guadalupe Díaz Tepepa 21

Cuantificación de la producción del área Multiculturalismo y Educación 22

Consolidación del área Multiculturalismo y Educación 24

Contraste longitudinal y construcción del actual estado del conocimiento 26

Resultados de investigaciones por subáreas 30

Mirada prospectiva 35

Capítulo 1. Debates conceptuales sobre educación multicultural e intercultural
María Bertely Busquets 41

Condiciones geopolíticas de los debates globales en México 41

Locus de enunciación, direccionalidad y debates en educación intercultural 44

Influencias globales y transcontinentales 47

Modelos de educación intercultural y migración transnacional 52

Emergencia y consolidación de metodologías y enfoques epistémicos emergentes y descolonizadores 54

Principales medios para la difusión de los debates y el conocimiento producido 56

Estancamientos, vacíos y prospectivas 59

Bibliografía 63

Capítulo 2. Historia de la educación indígena en la configuración del Estado nacional y la ciudadanía en México
Salvador Sigüenza Orozco y Graciela Fabián 81

De historia y etnicidades: *buscar al indio en el punto justo en que comienza a ser mexicano* 81

Estado-Nación, indígenas y educación: siglo XIX 85

Del indigenismo revolucionario los retos de una nación pluriétnica (1920-1980) 92

Del indigenismo a la pluriculturalidad 110

A manera de conclusión 111

Bibliografía 113

Capítulo 3. Políticas públicas en educación indígena e intercultural
Saúl Velasco Cruz y Aleksandra Jablonska Zaborowska 117

Investigaciones que toman estas políticas como clave de políticas públicas 118

Investigaciones que analizan criticamente las políticas educativas interculturales oficiales por contraste con iniciativas alternas 123

Análisis de las políticas educativas interculturales oficiales por contraste con algunas iniciativas no tuteladas por el Estado 126

Políticas públicas relativas a la educación superior intercultural 130

Reflexiones finales 138

Bibliografía 139

Capítulo 4. Formación de maestros indígenas y no indígenas para la educación indígena e intercultural
Maren von Groll, Ulrike Keyser Ohrt y Elías Silva Castellón 151

Caracterización del subcampo 151

Reporte de las pesquisas, resultados cuantitativos, selección y organización analítica de los materiales 154

Metodologías y campos temáticos 154

Diferencias conceptuales y tensiones de educación indígena e intercultural 156

Definiciones de formación y sus implicaciones 157

Diferentes niveles (licenciatura, posgrado) y modalidades de formación (inicial y continua) 159

Mirada crítica 167

Prospectiva 170

Bibliografía 179

Capítulo 5. Multilingüismo y educación bilingüe
Nicanor Rebolledo Recéndiz y María del Pilar Miguez Fernández 185

Introducción 185

Lenguas indígenas y educación 187

Enseñanza de lenguas y educación bilingüe 191

Políticas lingüisticas y educación intercultural 200

Comentarios finales 208

Bibliografía 209

Capítulo 6. Infancia y juventud indígenas: instituciones, educaciones y existencias interculturales
Zulema Gelover Reyes y Pedro Antonio da Silva Abrantes 217

Introducción 217

Reflexionando sobre la niñez 217

Estudios recientes sobre la infância indígena en México 220

Los enfoques de la infancia como categoria analítica 221

Estudios recientes sobre juventud indígena en México 231

La juventud indígena en números 232

Identidades culturales 233

Ciudadanía y exclusión social 234

Reflexiones finales 239

Bibliografía 242

Capítulo 7. Escolarización indígena en contextos urbanos y de migración
Gabriela Czarny Krischkautzky y Elizabeth Martínez Buenabad 253

Conformación del subcampo 253

Indígenas y escuelas generales en contextos urbanos 259

Migración indígena, procesos de escolarización y profesionalización 267

Hallazgos, tensiones y vacíos 271

Bibliografía 275

Capítulo 8. Escolaridad de la población indígena jornalera agrícola migrante
Elizabeth Martínez Buenabad y Gabriela Czarny Krischkautzky 283

Migraciones, infancias, trabajo y escuela 283

Investigaciones en torno al Programa de Educación Básica para Niños y Niñas Jornaleros Migrantes (PRONIM) 287

Escolaridad, migración interna, internacional y de retorno 291

Infancia y adolescencia en el marco de la migración y el trabajo infantil 294

Conclusiones 299

Bibliografía 302

Capítulo 9. Diversidad e interculturalidad en la educación superior convencional
Laura Selene Mateos Cortés, Rosa Guadalupe Mendoza Zuany y Gunther Dietz 307

Introducción 307

Diversidad cultural, estudiantes indígenas y acciones afirmativas en las universidades convencionales 308

Estudiantes indígenas y acción afirmativa: el programa PAEIIES 309

Estudiantes indígenas y acción afirmativa en posgrados 318

¿De la acción afirmativa a la transversalidad curricular? 319

Diversidad e interculturalidad en las escuelas normales 321

El debate conceptual en las escuelas normales 322

Currículo y plan de estudios 325

Los docentes, su formación y su práctica 327

Autoinvestigación docente 330

Investigación etnográfica de las instituciones de educación normal 331

Tendencias generales sobre interculturalidad en la educación normal 333

Conclusiones: valoración del conocimiento generado 336

Bibliografía 338

Capítulo 10. Universidades interculturales en México
Laura Selene Mateos Cortés y Gunther Dietz 349

Introducción 349

Debates conceptuales generales sobre Universidades Interculturales 351

Autoinvestigaciones sobre las nuevas instituciones interculturales 355

Investigaciones monográficas sobre la política de las UI 357

Docencia y currículo en las UI 359

Los docentes de las Universidades Interculturales 362

Los estudiantes de las Universidades Interculturales 363

La vinculación comunitaria y el diálogo de saberes 366

Conclusiones y propuestas para las políticas públicas 368

Bibliografía 371

Capítulo 11. Proyectos locales, autonomía educativa y resistencia indígena
Erica González Apodaca y Angélica Rojas Cortés 383

Introducción 383

Espacios de producción y debate 385

Eje político y sustentos teórico-metodológicos 387

Educación ciudadana intercultural, educación comunal y educación autónoma. Objetivos etnopolíticos de los proyectos 389

Procesos de hegemonía y contra-hegemonía: campos, arenas, redes y recursos 394

Autonomía, interculturalidad y formas de relación con el Estado 398

Educación escolar y conocimientos comunitarios enmarcados por proyectos políticos 402

Roles emergentes y condiciones de legitimidad del docente indígena 406

Prospectiva: aspectos esenciales y principales tensiones que se desprenden de las experiencias educativas reportadas 407

Bibliografía 409

Capítulo 12. Movimientos decoloniales en América Latina: un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México. Autonomía, territorio y educación propia
Patricia Medina Melgarejo y Bruno Baronnet 415

Introducción. Supuestos que acompañan al presente estado de conocimiento: lugares de la discusión 415

Búsquedas y planteamientos pedagógicos interculturales desde el horizonte del pensamiento decolonial 416

Entramado de la genealogía múltiple del movimiento decolonial en América Latina 417

Hilos teóricos, aportes conceptuales e integrantes de la Red/grupo Modernidad-Colonialidad 418

Aportaciones del pensamiento decolonial al campo pedagógico intercultural crítico latinoamericano: diálogos en México 420

Decolonialidad latinoamericana en la pedagogía intercultural crítica 421

Consensos y reflexibilidad decolonial de la pedagogía intercultural crítica: inclusión de saberes, conocimientos y voces otras 423

Vasos comunicantes: diálogos y vínculos en México 424

Alcances decoloniales en investigación educativa: estudios culturales y métodos colaborativos, diálogicos y horizontales 426

Estado de conocimiento de las resonancias decoloniales en México: diálogo con las perspectivas educativas interculturales-decoloniales en América Latina 427

Educación intercultural, conocimientos indígenas y comunalidad en México 428

Resonancias decoloniales y comunalidad en educación intercultural en México 428

Procesos de descolonización del saber: el papel de los conocimientos en la educación intercultural y propia en México 430

Autonomía política y prácticas indígenas
en educación: territorio, memoria, educación propia 433

La perspectiva "nosótrica" en la educación
de los tojolabales y los tseltales 433

Socioantropología crítica de la educación en Chiapas 435

Luchas indígenas por la educación, el territorio
y la memoria en México 438

Miradas decoloniales de América Latina desde México 440

Conclusión 441

Bibliografía 443

Capítulo 13. Epistemologías indígenas e integridad Sociedad-Naturaleza en educación intercultural
María Guadalupe Díaz Tepepa y Elías Pérez Pérez 449

Introducción 449

Antecedentes: el contexto de la discusión 451

Hacia el reconocimiento y la legitimidad
de los conocimientos indígenas y su contribución
en la propuesta de la interculturalidad en la educación 455

Epistemologías escolares en la construcción
de la autonomía como proyecto político
y de resistencia cultural 460

La cosmovisión en la construcción y la transmisión
de los conocimientos indígenas 464

Conocimientos indígenas y su relación
con el conocimiento escolar 468

Conclusiones 470

Bibliografía 471

Capítulo 14. Enseñanzas y aprendizajes socioculturales y su articulación curricular
Yolanda Jiménez Naranjo, Gialuanna Ayora Vázquez y Maike Kreisel 477

Eje prescriptivo (el deber hacer) 479

Lo prescriptivo desde dentro del sistema educativo 480

Lo prescriptivo desde fuera del sistema educativo 484

Eje descriptivo (el ser) 491

Lo descriptivo desde dentro del sistema educativo 492

Lo descriptivo desde fuera del sistema educativo 497

A manera de conclusiones 501

Bibliografía 505

PRESENTACIÓN

Consciente de su misión, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) tiene entre sus objetivos el de impulsar y promover actividades e iniciativas para fortalecer las investigaciones acerca de los más diversos temas y tópicos en torno a la educación superior en nuestro país.

En este sentido, la estrecha y provechosa colaboración de la ANUIES con el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) ha derivado en el intercambio de experiencias y reflexiones acerca de cómo llevar a cabo ese objetivo. Producto de lo anterior fue que durante este 2013 se formalizó un convenio entre ambos organismos para realizar la tercera edición de los Estados del Conocimiento; se trata de una nutrida y variada colección que muy bien enfatiza el interés común y representa una notable aportación respecto al quehacer científico en materia educativa.

Bajo la coordinación general del Dr. Carlos Muñoz Izquierdo y con el arbitrio del COMIE, estos diecisiete volúmenes —con diferentes títulos y producto de una intensa actividad de más de diez años de trabajo académico sostenido y sustentable— constituyen el resultado de un concienzudo análisis llevado a cabo por especialistas en catorce áreas temáticas de la educación superior nacional. De ellos emanan nuevas y originales propuestas de carácter pedagógico, administrativo, económico y sistémico, que deberán aprovecharse por quienes están interesados y desean adentrarse en el siempre complejo y diverso ámbito de la educación superior.

No se trata solamente de una recopilación de tratados, pues un ejercicio académico de esta índole —además de generar ideas analíticas, críticas y propositivas— desarrolla redes de investigación entre las distintas instituciones que de manera directa o indirecta se han involucrado en este proyecto, a la vez que

fortalece sus relaciones de colaboración y amplía la difusión de sus resultados a públicos diversos.

Cada ejemplar es una invitación a acercarnos al conocimiento generado por el trabajo especializado de académicos, cuya labor se convierte en soporte que da fuerza a nuestra nación para enfrentar los problemas de la actualidad, y permite esperar con mayor entusiasmo el futuro, confiada en las sólidas bases que le proporcionan sus instituciones de educación superior.

Enrique Fernández Fassnacht
Secretario General Ejecutivo
ANUIES

PRÓLOGO

Los estados del conocimiento en perspectiva

Tenemos la satisfacción de presentar la tercera edición de los Estados del Conocimiento, que el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) ha venido publicando cada diez años. Los estudios que se presentan en esta ocasión dan cuenta de las investigaciones relacionadas con la educación que fueron realizadas, principalmente, entre los años 2002 y 2011.

Además de proponerse recopilar, analizar, sintetizar y —en algunos casos— valorar los resultados de dichas investigaciones, estos estudios fueron realizados con la finalidad de contribuir a mejorar la eficacia de las políticas educacionales que son implementadas en México, la cual depende, entre otras cosas, de la existencia de una buena y oportuna información y, por supuesto, de la calidad del procesamiento y los análisis que hayan realizado los distintos autores.

Para generar estos estudios fue necesario convocar a más de un centenar de investigadores; los cuales, agrupados en 17 comisiones temáticas, trabajaron durante más de dos años bajo la responsabilidad de sus respectivos coordinadores. La generosidad y calidad del trabajo realizado por este selecto grupo de colaboradores merecen el reconocimiento de toda la comunidad de investigadores dedicados al estudio de la educación nacional. Especial mención merecen también las directivas del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, que encabezadas en distintos momentos por el Dr. Hugo Casanova Cardiel, la Dra. Teresa Bracho González y la Dra. Ma. Concepción Barrón Tirado, orientaron la realización de este trabajo.

Por otro lado, la edición y publicación de estos estudios fue posible gracias a la generosidad de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de

Educación Superior (ANUIES). Ello se debe, particularmente, a la participación de quien fuera Secretario General Ejecutivo de ese organismo a comienzos de 2012, el Dr. en Quím. Rafael López Castañares —quien visionariamente suscribió, con este propósito, un convenio de colaboración con el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, ratificado por el actual Secretario General Ejecutivo, Dr. Enrique Fernández Fassnacht— así como a la iniciativa y muy eficaz gestión del Mtro. Rolando Maggi Yáñez, director de Medios Editoriales de la misma ANUIES hasta septiembre de 2013.

***

Al comparar estos estudios con los que fueron publicados en décadas pasadas, el lector podrá apreciar que las investigaciones más recientes reflejan una creciente diferenciación de los temas abordados; una variedad, cada vez más perceptible, de enfoques teóricos —así como de las metodologías utilizadas—; y, finalmente, distintas maneras de organizar y analizar la información obtenida.

Lo primero obedece, como se podría esperar, a los diferentes grados de madurez que han alcanzado las distintas disciplinas relacionadas con la educación; y lo segundo, a que los integrantes de cada comisión tuvieron que utilizar procedimientos analíticos adecuados a las condiciones en las que fueron difundidas las investigaciones relacionadas con sus respectivos temas. Es probable que, especialmente el segundo de estos factores haya influido en que los estudios que estamos presentando hayan adoptado diferentes enfoques al organizar, analizar y presentar sus resultados.

***

Como es habitual en los ejercicios académicos, el proceso que se llevó a cabo al elaborar estos estudios permitió obtener diferentes aprendizajes, que eventualmente podrán ser aprovechados por quienes elaboren nuevas versiones de los estados del conocimiento educativo. Algunos de ellos son los siguientes:

Salta a la vista, en primer lugar, la necesidad de mejorar la calidad de las taxonomías que son indispensables para delimitar, con la mayor precisión que sea posible, el alcance de cada investigación; y distinguir si cada una se refiere a una investigación basada en determinada teoría; a un estudio exploratorio o des-

criptivo; al informe (descriptivo o evaluativo) de algún programa, experimento o ensayo encaminado a resolver determinado problema (señalando el ámbito geográfico e institucional —escuelas, países, provincias, etc.— en el que ese programa o experimento fue realizado); al reporte (también descriptivo o evaluativo) sobre las acciones generales de alguna dependencia pública (señalando el nivel de gobierno en el que esa dependencia se encuentra) o de algún organismo no gubernamental; o, bien, si se trata de un ensayo, propuesta, o argumentación a favor o en contra de determinada política, programa o acción educativa

Una vez que las investigaciones hayan sido correctamente clasificadas, será muy útil distinguir, con especial atención, si éstas se refieren fundamentalmente a procesos pedagógicos, administrativos, sociales, culturales, económicos o sistémicos que se desarrollan en las aulas, en una institución que imparte educación de determinado nivel, en una comunidad —o conjunto de las mismas—, en un sub-sistema educativo o en un sistema nacional. Lo anterior permitirá atraer la atención del público interesado en cada uno de esos campos Por último, y como es lógico, la síntesis de cada uno de los tipos de investigaciones requiere una determinada especificación metodológica, ya que no se puede seguir el mismo camino para resumir una investigación empírica, un estudio documental, un ensayo o un reporte.

Una segunda medida que será necesario tomar para mejorar la relevancia de los estados del conocimiento refiere a la valoración del alcance de los resultados de cada investigación, debiendo señalarse si ésta procede de un proyecto basado en determinada teoría o de un estudio exploratorio, con independencia de que su autor haya utilizado métodos cuantitativos o cualitativos al realizarlo. Esto implica, como es obvio, determinar mediante el análisis de los procedimientos seguidos al construir y al analizar la información en que se basa el reporte si esos resultados son generalizables, o si sólo se aplican a una situación determinada. En este caso habría que señalar si ese resultado es novedoso, o si siendo similar a otros —por referirse a alguna realidad previamente analizada— es convergente con o divergente de otros que hayan sido divulgados.

Sin duda, los nuevos estados del conocimiento no se limitarán a producir "inventarios comentados" de las investigaciones analizadas, ya que sus productos reunirán las condiciones necesarias para orientar el diseño de nuevas investigaciones, de evaluaciones más amplias en relación con determinadas experiencias, o de implantar algunas intervenciones pedagógicas o administrativas.

A simple vista, el camino a recorrer para que las nuevas ediciones de los estados del conocimiento adquieran estos atributos es todavía muy largo; sin embargo, si las unidades de investigación presentes en las instituciones educativas y el creciente número de programas de posgrado en educación existentes en el país alcanzan los estándares de calidad que son necesarios, será más fácil que el COMIE se acerque en un futuro próximo al escenario que aquí hemos esbozado.

María Concepción Barrón Tirado
Presidenta del COMIE
(Junio 2013-diciembre 2015)

Teresa Bracho González
Presidenta del COMIE
(Enero 2012-mayo 2013)

Carlos Muñoz Izquierdo
Coordinador general de los Estados del Conocimiento

México, D.F., septiembre de 2013

INTRODUCCIÓN

Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad se convirtieron en la década pasada en *moneda común* de la investigación educativa. El área del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) denominada Multiculturalismo y Educación ha vivido un proceso de expansión y consolidación, reflejado en su creciente presencia en los Congresos Nacionales de Investigación Educativa, en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* y, en consecuencia, también en la producción académica que aquí analizamos para la década comprendida entre los años 2002 y 2011-2012.

El incremento gradual de nuestra producción académica se ve acompañado por un salto cualitativo: la oficialización de lo que se ha dado en llamar Educación Intercultural y Bilingüe (EIB) en las políticas públicas gubernamentales. Desde la administración de Vicente Fox Quesada, cuando se crearon nuevas instituciones como la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) y el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), las políticas educativas han adoptado el enfoque *intercultural* y *bilingüe* como elemento nominalmente central y transversal del sistema educativo mexicano, más allá de su adscripción a la educación básica y al subsistema de *educación indígena*.

Como se aprecia en varios capítulos del presente estado del conocimiento, esta oficialización del enfoque intercultural y de la mirada hacia diferentes diversidades refleja, por un lado, un relativo, aunque modesto, impacto de la investigación educativa en la política pública. Pero, por otro, desencadena nuevas investigaciones acerca de la pretendida *interculturalización* en diferentes niveles o subsistemas educativos, así como la emergencia de una agencia social y multiactoral donde la política pública muestra sus límites como sistema. El incremento de la producción en nuestra área y su mayor visibilidad en la política pública

requieren, por tanto, de un consecuente y permanente contraste con investigaciones evaluativas que analicen de manera crítica los cambios que, de facto, está desencadenando el giro hacia la diversidad, no sólo en la escolarización oficial sino en las distintas realidades subjetivas y étnico-políticas, donde actores antes invisibilizados, en algunos casos organizados, se apropian, negocian o resisten estos cambios en función de historias, contextos sociales y condiciones de vida particulares. Nuestro análisis demuestra que tanto la investigación académica como los parámetros de las políticas públicas insisten en la necesidad de extender y ampliar el enfoque intercultural a todo el sistema educativo nacional, así como aplicarlo de forma diferencial y contextual a distintos actores y no solamente a los pueblos indígenas. Sin embargo, el análisis de la producción bibliográfica de la década pasada también ilustra que el enfoque intercultural, en términos conceptuales, varía en función del contexto, los objetivos y las condiciones que intervienen en su aplicación práctica, aunque se sigue implementando de forma preferencial y, a veces, casi única en contextos indígenas y rurales como producto y reflejo de la persistencia del indigenismo mexicano, y de la emergencia de los movimientos indígenas latinoamericanos.

Cuantificación de la producción del área Multiculturalismo y Educación

En términos cuantitativos, los próximos capítulos examinan un total de 884 referencias bibliográficas, las cuales incluyen aportaciones a partir de disciplinas como Pedagogía, Antropología, Sociología, Lingüística, Historia, Psicología, Economía y, prácticamente, la totalidad de las Ciencias Sociales y Humanidades. Como se ilustra en el Cuadro 1 y la Gráfica 1, el libro —tanto el monográfico como el colectivo— sigue siendo el género predominante de producción y difusión académica en nuestra área; seguido en frecuencia por la cada vez más importante modalidad de artículo en revista científica y el clásico formato de la tesis de posgrado.

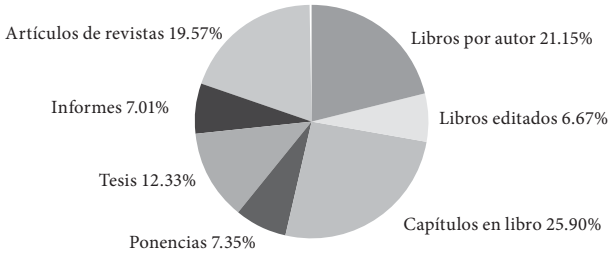
Para profundizar en las condiciones de producción académica que caracterizan nuestra área, hemos generado una muestra de 47 investigadores, la cual considera género, grado académico, región donde se ubican las instituciones, nivel en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), zona, temáticas y población de estudio. En términos generales, la muestra revela las siguientes facetas representativas de la investigación producida en dicha área:

CUADRO 1. **Referencias bibliográficas 2002-2011**

Libros por autor	187	21.15
Libros editados	59	6.67
Capítulos en libro	229	25.90
Ponencias	65	7.35
Tesis	109	12.33
Informes	62	7.01
Artículos de revistas	173	19.57
Total	884	100.00

Fuente: elaboración propia.

GRÁFICA 1 **Distribución porcentual de las referencias bibliográficas, 2002-2011**



Fuente: Elaboración propia.

a) 59.5% son mujeres y 42.4% hombres, siendo mayor el número de investigadores con nivel doctorado (35), en comparación con quienes cuentan con estudios de maestría (12).
b) La mayoría de los investigadores adscritos a alguna institución se ubican en la región central del país, predominando la ciudad de México, donde 16 investigadores pertenecen a centros de investigación, universidades o colegios —CIESAS (cinco), UPN (tres), UAM (dos), COLMEX (dos), UNAM (uno), UIA (uno), CINVESTAV (uno), ENAH (uno)— además de dos investigadores de la UAEM (Morelos) y uno de la BUAP (Puebla).
c) Respecto a la adscripción institucional de los investigadores, la siguiente región es el Sureste, con siete investigadores en universidades, centros de investigación o colegios ubicados en Chiapas —UACH (dos), CIESAS (tres), UNICH (uno) y uno más en ECOSUR. A continuación se encuentra la región Occi-

dente con seis académicos en Jalisco (dos adscritos al ITESO, dos al CIESAS, uno a la UAG y uno al Gobierno del Estado de Jalisco) y dos en Michoacán (COLMICH), seguida por la zona Pacífico Sur, con cuatro investigadores (dos del CIESAS y dos del Gobierno del Estado de Oaxaca), así como el área del Golfo de México, con tres investigadores de la UV y uno del COLVER.

d) El territorio del país menos representado respecto a la adscripción institucional de los investigadores/as, no obstante su amplitud y significativa presencia de comunidades indígenas nativas o inmigrantes, es el Norte. Allí se ubican sólo dos investigadores en el estado de Monterrey, localizado en el Noroeste (CIESAS).

e) Los otros cuatro investigadores restantes de nuestra muestra no tienen una institución de adscripción o son estudiantes del nivel de doctorado.

f) Sobre los niveles de académicos/as en el SNI se reporta una mujer candidata, siete mujeres y cuatro hombres (doce) en el Nivel I; cuatro mujeres y dos hombres (seis) en el Nivel II; así como la misma cantidad en el Nivel III. Esto significa que, de la muestra aleatoria, 46.8% no pertenece al SNI.

g) Los estudios se realizan mayormente en el centro del país, donde se reportan 19 proyectos, con diversos productos, siguiendo en orden de importancia la del Sureste con 11, Occidente con ocho, Pacífico Sur con cinco, otros cinco en el Norte (Monterrey, Chihuahua y Sinaloa), dos en el Golfo y cuatro en poblaciones que se consideran migrantes del centro del país a Estados Unidos de América.

h) De acuerdo con su trascendencia, las temáticas y poblaciones abordadas en las investigaciones giran en torno a profesores de EIB básica (16), etnografías escolares y comunitarias (11), universitarios y profesionistas indígenas (10), indígenas en la ciudad (9), poblaciones migrantes (4), políticas en EIB (4), conocimientos, valores y epistemologías indígenas (4), niños y niñas indígenas (3), educación media superior (2), análisis del discurso (1) e historia social y cultural en regiones interculturales (1).

Consolidación del área Multiculturalismo y Educación

A pesar de las asimetrías geográficas y temáticas, constatamos un proceso de consolidación interna del área. En términos contrastivos, a partir del primer balance sistemático, elaborado hace una década por colegas nuestros, bajo la coordinación

de María Bertely (*cfr.* Bertely Busquets, María, coord., 2003. *Educación, derechos sociales y equidad*, tomo I. México: COMIE) se han intensificado las redes de intercambio y colaboración interna. La participación en los Congresos Nacionales de Investigación Educativa, además de la creación de espacios propios y monográficos de intercambios periódicos de proyectos y resultados de investigación han contribuido de manera decisiva a dicha consolidación. Entre los diversos eventos periódicos cabe destacar dos iniciativas duraderas que de forma sistemática nos han permitido conocer e intercambiar enfoques conceptuales, experiencias metodológicas o proyectos piloto en torno al multiculturalismo, la interculturalidad y diversidad en la educación.

En primer lugar, desde 1996 el Seminario Escuelas, Indígenas y Etnicidad (SEIE), creado por iniciativa del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y luego ampliado mediante videoconferencias a una amplia red de instituciones y colegas dedicados a la educación intercultural, ha promovido el intercambio de proyectos de investigación, tanto en curso como concluidos; asimismo, ha integrado a investigadores establecidos en diferentes entidades y a jóvenes tesistas que recién se estrenan en nuestro campo. Gracias a estas características de los trabajos del SEIE se derivó la identificación de las 14 subáreas del presente estado del conocimiento y de los académicos responsables de ellas, así como una parte importante de las miradas prospectivas incluidas al final de esta introducción, destinadas a los hacedores de políticas públicas.

En segundo lugar, a partir de 2004 un conjunto heterogéneo de varias ONG, instituciones académicas y entidades gubernamentales, coordinadas por la ONG Contracorriente A.C., organiza anualmente en Cuetzalan, Puebla, el Foro Latinoamericano de Educación Intercultural, Migración y Vida Escolar. Su carácter abierto e incluyente, al que se suman otros eventos similares mencionados en algunos capítulos, no sólo implica el intercambio entre investigadores noveles y consolidados, entre actores académicos y extra-académicos, sino además abre nuevos horizontes y rutas de gobernabilidad.

En este sentido, ambos espacios, aparte de consolidar y fomentar este tipo de intercambios periódicos entre académicos, también han intensificado decididamente la interlocución entre la academia, sociedad civil y agencias gubernamentales dedicadas a la educación indígena o a la EIB. Gracias a estos y otros espacios, nuestra área se caracteriza por un intercambio continuo, aunque no exento de diferencias, divergencias y conflictos, entre actores gubernamentales, no gubernamentales y académicos.

Contraste longitudinal y construcción del actual estado del conocimiento

Las redes resultantes entre investigadoras/es dedicadas/os a la temática del multiculturalismo, interculturalidad o diversidad en la educación nos sirvieron además como punto de partida para iniciar el proceso de construcción del presente estado del conocimiento. Desde septiembre de 2010, cuando el COMIE nos encargó a María Bertely, Guadalupe Díaz Tepepa y Gunther Dietz coordinarlo, se conformó el primer grupo de autores.

Los objetivos generales propuestos fueron los siguientes:

- Analizar la evolución que ha experimentado el área y cada subárea, así como la capacidad disponible para realizar investigaciones.
- Observar y valorar las investigaciones realizadas.
- Derivar, de lo anterior, algunas orientaciones y sugerencias para desarrollar futuras investigaciones y políticas públicas relacionadas con los temas considerados en la subárea respectiva.

El grupo fue depurándose sobre la marcha; primero, en sesiones presenciales y luego virtuales. Después se fueron delimitando los objetivos y las temáticas de las subáreas, dando como resultado un interesante contraste longitudinal entre las consolidadas en el tiempo y las emergentes en la última década.

CUADRO 2. **Comparativo 1992-2012**
Área 12: Multiculturalismo y Educación

1982-1992	1992-2007	2002-2012
Educación, sociedad, cultura y políticas educativas	**Educación, derechos sociales y equidad**	**Multiculturalismo y Educación**
• Políticas educativas y científicas. • Planeación educativa. • Calidad de la educación.	• Educación y diversidad cultural. - Educación para la diversidad: una mirada al debate latinoamericano.	• Debates conceptuales entre educación multicultural e intercultural. • Historia de la educación indígena en la configuración del Estado nacional y la ciudadanía en México.

Continúa...

1982-1992	1992-2007	2002-2012
Educación, sociedad, cultura y políticas educativas	**Educación, derechos sociales y equidad**	**Multiculturalismo y Educación**
• Educación y valores. • Comunicación y Cultura - Comunicación, educación indígena y género en México. • Educación y trabajo.	- Etnicidad en la escuela. - Los indígenas en la historia de la educación. - Sociolingüística educativa. - Procesos socioculturales en interacciones educativas. - Las ONG y las redes electrónicas en educación intercultural: prácticas y ámbitos en tensión. - Formación de docentes en y para la diversidad. • Educación y medio ambiente. • Educación y género. • Educación de jóvenes y adultos. • Comunicación, cultura y pedagogías emergentes. • Educación, valores y derechos humanos	• Políticas públicas en educación indígena e intercultural. • Formación de maestros para la educación indígena e intercultural. • Lengua, cultura y educación bilingüe. • Infancia y juventud indígenas. • Escolarización indígena en contextos urbanos y de migración. • Escolaridad de la población indígena jornalera agrícola migrante. • Diversidad e interculturalidad en la educación superior convencional. • Universidades interculturales en México. • Proyectos locales, autonomía educativa y resistencia indígena. • Movimientos decoloniales en América Latina: un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México. Autonomía, territorio y educación propia. • Epistemologías indígenas e integridad Sociedad-Naturaleza en educación intercultural. • Enseñanzas y aprendizajes socioculturales y su articulación curricular.

Fuentes: *La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa*; Cuadernos de Estados del Conocimiento 19-25; *Educación, sociedad, cultura y políticas educativas* (1993); 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa, México: SNTE; Bertely, María (coord.), 2003, *Educación, derechos sociales y equidad, tomos I y II. La investigación educativa en México, 1992-2002*. México: COMIE; Bertely, María, Gunther Dietz y Guadalupe Díaz Tepepa (coords.), 2013, *Multiculturalismo y Educación. La investigación educativa en México, 2002-2012*. México: COMIE.

El cuadro anterior arrojó las siguientes tendencias:

1. En veinte años se multiplicaron considerablemente las temáticas abordadas. En 1992 éstas aparecen sólo en el campo de la comunicación y la cultura; para 2012 constituyen catorce subáreas en un campo específico, destinado al tema de Multiculturalismo y Educación.
2. Hasta 2007 las investigaciones relacionadas con la educación y la diversidad cultural se incluían en áreas mayores, las cuales abarcan problemáticas diversas que, en el 2012, reaparecen en el área Multiculturalismo y Educación. Tal es el caso de políticas públicas, trabajo, medio ambiente, género, juventud, derechos humanos y pedagogías emergentes, las cuales ahora se analizan en contextos educativos interculturales y multiculturales.
3. Entre 1992 y 2007 los primeros estudios reportados en el campo de la educación indígena se desagregan, apareciendo como temas emergentes, entre otros, el debate latinoamericano, los estudios étnicos, las TICS en la comunicación intercultural, así como las ONG.
4. En la década pasada, el área de Multiculturalismo y Educación se consolida e independiza; también se duplican las subáreas identificadas en 2007 y algunas reportan continuidad en el tiempo. Como sucede con los estudios destinados al debate latinoamericano, las políticas públicas, etnicidad, educación bilingüe, formación de docentes e historia de la educación; aunque en este último caso, el actual estado del conocimiento sólo reporta investigaciones dirigidas a la configuración del Estado nacional y la ciudadanía en México. Son temáticas que se sostienen de manera transversal y se consolidan, diversificándose los problemas que abordan.
5. Asimismo, en la última década emergen nuevas subáreas: infancia y juventud indígena, jornaleros agrícolas migrantes, población indígena en contextos urbanos y migrantes, interculturalidad en educación superior, universidades interculturales, autonomía educativa y resistencia indígena, movimientos decoloniales, epistemologías indígenas, además de la articulación curricular entre conocimientos locales y escolares.
6. Tanto en las subáreas que reportan continuidad como en las emergentes, al igual que en los temas que reaparecen ahora interculturalizados, se pueden identificar las problemáticas educativas que aportan un conocimiento informado tanto a los diseñadores de políticas públicas como a la multiplicidad de actores que participan en el área Multiculturalismo y Educación.

7. La denominación del área ha cambiado con base en una mayor delimitación de los problemas y objetos que aborda la investigación educativa, también por discusiones, políticas y teorías que han permitido focalizarlos y profundizar tanto en añejas como nuevas preguntas y objetos de investigación. Muchos cuestionamientos y respuestas son transversales a los diferentes niveles educativos y, en algunos casos, se sitúan en contextos étnico-políticos y socioculturales extraescolares.
8. A partir de la creación del área específica se han configurado subáreas que se ubican en debates globales y propios de la región latinoamericana, en estrecha relación con los sujetos de la educación, sus iniciativas, necesidades y contextos, identificados en la producción bibliográfica y documental.
9. Destaca la identificación de metodologías colaborativas, decolonizadoras y emergentes, derivadas en gran parte del contacto cercano y la interacción entre el investigador y los sujetos de la investigación.

En cuanto al proceso de búsqueda y sistematización de referencias, se seleccionó la bibliografía-clave para cada capítulo, se intercambiaron listas bibliográficas y primeros esbozos para prever y corregir posibles solapamientos e identificar lagunas de conocimiento. La bibliografía más relevante de cada subárea se incluyó en la base de datos que el propio COMIE propuso y habilitó para el conjunto de los estados del conocimiento. Sin embargo, sobre todo por problemas técnicos, después no pudimos aprovechar dicha base bibliográfica, por lo cual se convirtió en un sub-producto un tanto ajeno a los mismos estados del conocimiento que íbamos generando.

Por último, a inicios de 2013, en el marco de un seminario presencial en el CIESAS, revisamos todos los borradores de los capítulos, discutimos las diferencias de estilo y género que los caracterizan y, tras asumir que esta diversidad constituye una riqueza donde el lector tendrá la última palabra, generamos la estructura coherente del libro resultante. Vale también aclarar que invitamos a todos los autores a concluir sus respectivos análisis bibliográficos con la identificación de perspectivas para futuras investigaciones, así como con la formulación de algunas recomendaciones para nuestros interlocutores gubernamentales y no gubernamentales. Por último, este trabajo se objetiva en la autoría de cada uno de los capítulos incluidos en el presente estado del conocimiento.

Resultados de investigaciones por subáreas

En el primer capítulo, María Bertely analiza los "Debates conceptuales entre educación multicultural e intercultural". Partiendo de las condiciones geopolíticas en las que se discuten los modelos de educación intercultural, tanto en Latinoamérica como en México, la autora identifica contrastes e intersecciones entre los enfoques pedagógicos formulados *desde arriba* por instancias gubernamentales e incluso multilaterales, y las propuestas generadas *desde abajo* por actores educativos alternativos que reportan mayor continuidad, arraigo y *largo aliento*. Bertely hace especial hincapié en el *locus de enunciación* jurídico-político, desde el cual cada autor desarrolla y defiende su enfoque específico y, al plantear como central este *locus* o posición, ofrece un panorama que permite situar la producción académica reportada en el resto de las subáreas. El análisis de los debates de esta última década desemboca en identificar lagunas de investigación, por ejemplo en lo referente a la población afromexicana, y en formular una serie de recomendaciones para fortalecer determinadas subáreas y estimular redes de intercambio académico, además de nuevos marcos de ciudadanía y gobernabilidad en materia de EIB y derechos indígenas.

El segundo capítulo, en el que Salvador Sigüenza y Graciela Fabián revisan la "Historia de la educación indígena en la configuración del Estado nacional y la ciudadanía en México", refiere la creación, transformaciones y esfuerzos de la escuela como institución emblemática del Estado nacional mexicano. El texto presenta el devenir de la misma al *intervenir* sobre una conglomerado humano diverso étnica y culturalmente para ciudadanizarlo: *el indígena*. Los temas que se abordan de manera cronológica en libros, ponencias, tesis y capítulos de libros van desde la llamada *cuestión indígena* y la *construcción* del ciudadano en el siglo XIX, hasta la educación rural, el indigenismo y sus proyectos en el XX. Las obras comentadas recurren desde la revisión y descripción historiográfica extensa y general hasta la integración de explicaciones sobre procesos amplios y globales: modernización, homogeneización, límites de las políticas emprendidas por los Estados *liberal* y *posrevolucionario*, observables en los estudios locales. Lo que se encuentra en las obras reseñadas son matices conceptuales y análisis críticos sobre los discursos y proyectos estatales, así como el estudio de las diversas condiciones históricas presentes en la recreación de los proyectos.

Saúl Velasco y Aleksandra Jablonska, por su parte, distinguen en su capítulo "Políticas públicas en educación indígena e intercultural" tres distintos niveles

analíticos: uno compuesto por las investigaciones que estudian las políticas educativas como políticas públicas; otro más caracterizado por aquellas investigaciones que examinan de forma crítica las políticas educativas interculturales en contraste con iniciativas de actores que intentan reorientar el sentido de la perspectiva intercultural en la propia educación oficial y, finalmente, uno más que comprende a las investigaciones que estudian a las políticas educativas interculturales institucionales contrastándolas con iniciativas *no tuteladas por el Estado*. Debido a que una importante cantidad de estudios se dedicó a las políticas educativas interculturales del nivel superior, los autores decidieron ofrecer un apartado especial para caracterizar con mayor detenimiento las investigaciones relativas a dichas políticas, respetando las distinciones analíticas antes descritas.

En el cuarto capítulo, dedicado a la "Formación de maestros para la educación indígena e intercultural", Maren Von Groll, Ulrike Keyser Ohrt y Elías Silva presentan sus resultados en cuatro apartados, iniciando con una caracterización general del subcampo, el cual es incipiente y complejo. Revisando lo publicado acerca de las instituciones formadoras de docentes, niveles educativos y modalidades de formación (licenciatura, posgrado, formación inicial, continua y alternativa), etnicidad y sujetos de formación, los autores reconocen los cambios históricos de una política integracionista a una praxis política situada. Otro distintivo entre los textos es su manejo de conceptos en torno a la educación indígena e intercultural y la formación de docentes. Los estudios muestran la necesidad de una discusión profunda acerca de conceptos clave (indígena, intercultural, formación), vinculación entre resultados de investigación y diseñadores de políticas y programas de formación, articulación entre conocimientos universales e indígenas, evaluación formativa de docentes y de los currículos.

El capítulo quinto, referido a la "Lengua, cultura y educación bilingüe", es una aportación de Nicanor Rebolledo y Pilar Miguez, quienes organizan la investigación sobre las lenguas indígenas y el español en la educación mexicana en el periodo 2002-2011, en tres grandes ejes: lenguas indígenas y educación, la enseñanza bilingüe y educación bilingüe, y las políticas lingüísticas. Muestran el desarrollo de la investigación con posturas teóricas variadas y cuestionamientos tanto a viejas tradiciones de la lingüística descriptiva como a la relación entre lengua y cultura, además de la aparición de nuevos temas y una diversificación en las metodologías de investigación. Ésta ha crecido notoriamente en el campo de las publicaciones y en el número de investigadores, también la formación de grupos de trabajo en redes, que se vinculan con la escuela y la comunidad bajo un enfoque participati-

vo. Sin embargo, el avance en la comprensión de los fenómenos sociolingüísticos y educativos deja aún puntos ciegos que requieren traspasar las tradiciones disciplinarias para construir puntos de convergencia. Además, se necesita la demostración de altos niveles de resultados en la educación escolar indígena bilingüe, la ampliación de programas de posgrado y el apoyo a la investigación.

El capítulo seis, titulado "Infancia y juventud indígenas", a cargo de Zulema Gelóver y Pedro Abrantes, expone avances significativos de la investigación en México sobre el tema de niños y jóvenes indígenas en su relación con entornos educativos formales e informales durante la primera década del nuevo milenio. Estos ámbitos temáticos, con poca tradición en la investigación mexicana, han ganado protagonismo en los últimos años, sobre todo entre la nueva generación de investigadores. Primero se reflexiona sobre algunos estudios internacionales que han funcionado como base para los generados en México. En seguida, se presentan algunos trabajos centrales, clasificados en tres enfoques, que analizan la niñez indígena en términos cuantitativos y cualitativos. El tercer apartado lo dedican a indagar sobre juventud indígena, el cual se organiza en dos ejes: los estudios enfocados a las identidades culturales y los que se centran en las dinámicas de exclusión social.

En "Escolarización indígena en contextos urbanos y de migración", séptimo capítulo, Gabriela Czarny y Elizabeth Martínez Buenabad analizan la bibliografía producida desde los estudios migratorios que se focalizan en el análisis de la presencia indígena en escuelas dentro de escenarios urbanos, donde los indígenas comienzan a visibilizarse. Las autoras ubican trabajos de investigación sobre todo en el nivel de primaria, aunque también en secundarias y bachilleratos, en escuelas de lo que se denomina sistema general o regular —es decir, no del subsistema de educación indígena—, aunque también se reportan algunos estudios que analizan la temática en escuelas de la DGEI, los cuales reciben población multiétnica. Estas escuelas se localizan en zonas urbanas y semiurbanas, donde trabajan bajo la propuesta curricular oficial nacional. La inclusión de perspectivas o acciones que impliquen una propuesta intercultural y bilingüe se presenta en algunas de estas instituciones y ello varía según la entidad y los proyectos educativos impulsados allí por los colectivos.

Gabriela Czarny y Elizabeth Martínez Buenabad dedican el siguiente capítulo, "Escolaridad de la población indígena jornalera agrícola migrante", a revisar trabajos que abordan la escolaridad en la oferta educativa específica de multigrado y multinivel para niños jornaleros migrantes, donde la mayor parte

de ellos pertenece y se identifica como parte de comunidades indígenas. Las autoras tienen como referente escolar la propuesta diseñada en específico por parte del Programa de Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes de la SEP, el cual inició desde finales de la década de 1990 y en 2002 se conoce como PRONIM. Con base en esta diferenciación, examinan de forma crítica cómo los trabajos dedicados a la escolarización jornalera indígena migrante ubican la migración de este sector como un *tipo* específico de población, la que además se caracteriza por ser una niñez trabajadora en campos de cultivo en diferentes regiones del país.

En el noveno capítulo, "Diversidad e interculturalidad en la educación superior convencional", Laura Selene Mateos Cortés, Guadalupe Mendoza Zuany y Gunther Dietz profundizan en el enfoque intercultural de este nivel educativo mexicano. Para ello, distinguen iniciativas de interculturalización en términos del tipo de institución sobre la cual versan las respectivas investigaciones: programas con enfoque intercultural en universidades convencionales y pre-existentes, y en escuelas normales de formación del magisterio. Los autores constatan que proliferan y predominan autoestudios e investigaciones intrainstitucionales, mientras que proyectos y equipos de investigación de más *largo aliento* aún son muy escasos. La bibliografía revela que el tratamiento de la diversidad en el ámbito educativo superior se ha centrado en la práctica fundamental de subsanar las deficiencias en el acceso y la calidad de la educación que reciben estudiantes indígenas.

En el siguiente capítulo, "Universidades interculturales en México", Gunther Dietz y Laura Selene Mateos Cortés estudian la producción académica creada sobre este nuevo tipo de institución, destinado a formar jóvenes provenientes de regiones indígenas que no han tenido acceso a la educación superior y a quienes se les ofrecen carreras específicas que se imparten en sus propias regiones de origen. Tras repasar las todavía incipientes investigaciones sobre y desde las UIS y sus principales actores —docentes, estudiantes y comunidades atendidas—, los autores concluyen con algunas recomendaciones basadas en la comparación de las diferentes investigaciones, de cara a las políticas educativas para el nivel superior bajo un enfoque intercultural.

El décimo primer capítulo, aportado por Érica González Apodaca y Angélica Rojas Cortés sobre los "Proyectos locales, autonomía educativa y resistencia indígena", presenta una línea de estudio integrada por trabajos relacionados con la génesis y el desarrollo de propuestas e iniciativas educativas, escolarizadas o no, surgidas en contextos etnopolíticos locales y regionales, al tiempo que se articulan

a las luchas sociales de organizaciones y comunidades indígenas por la reivindicación de sus derechos colectivos. La primera parte del capítulo informa sobre los trabajos producidos en el periodo, sus espacios y redes de producción; avanza en la caracterización de las iniciativas educativas estudiadas y sus principales marcos conceptuales y metodológicos, vinculados por los conceptos de etnicidad, cultura, identidad, poder y su cercanía con la óptica política de las relaciones interculturales y con el marco de derechos de los pueblos indígenas. La segunda parte explora algunos rasgos y tensiones implícitas de los proyectos que reportan las investigaciones.

En el capítulo "Movimientos decoloniales en América Latina: un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México. Autonomía, territorio y educación propia", Patricia Medina Melgarejo y Bruno Baronnet analizan la genealogía múltiple y heterogénea del movimiento decolonial, así como su contribución en tanto redes y grupos académicos que intentan un reconocimiento de los movimientos sociales contemporáneos, proponiendo discusiones en términos de Teoría Social, Filosofía Política y Pedagogía Intercultural sobre las teorías vigentes para pensar Latinoamérica. Al representar un pensamiento intelectual heterogéneo, los estudios decoloniales en educación se han gestado ligados a los movimientos sociales. A partir de la identificación de redes y transferencias intelectuales y sociales, realizadas por distintos intermediarios, generando procesos de resistencia o apropiación, el debate decolonial aquí revisado ha tenido distintos intermediarios y receptores, sobre todo por medio de las propuestas educativas producidas por actores de los movimientos sociales en México, en particular en Oaxaca, Chiapas y Guerrero.

Guadalupe Díaz Tepepa y Elías Pérez Pérez dedican el apartado "Epistemologías indígenas e integridad Sociedad-Naturaleza en educación intercultural" a presentar los hallazgos de investigaciones realizadas en la década pasada, referidos a las formas de construcción, transmisión y articulación de los saberes indígenas en los contenidos escolares, específicamente a la presencia o ausencia de los conocimientos indígenas en el contexto escolar. El capítulo se divide en dos partes: la primera informa acerca de la discusión que ha marcado la crítica sobre la legitimidad de los saberes indígenas, la pluralidad del saber y la univocidad de la ciencia y sus disciplinas, las cuales constituyen el pilar de los conocimientos indígenas. La segunda da cuenta de las investigaciones sobre los saberes de estos pueblos y su articulación o conflicto con los saberes escolares, elementos cognitivos en las prácticas culturales y pedagógicas en contextos indígenas, formas y conte-

nidos de la educación de los indígenas, proyectos y metodologías para promover la interculturalidad y autonomía en las escuelas en la relación educación-sociedad.

Por último, el capítulo "Enseñanzas y aprendizajes socioculturales y su articulación curricular", de Yolanda Jiménez, Maike Kreisel y Gialuanna Ayora, aborda el análisis de la literatura que plantea el enlace entre los procesos de enseñanza-aprendizaje, prácticas o saberes socioculturales extraescolares (comunitarios, locales, familiares, etc.) y aquellos curriculares escolares, bajo el paraguas temático de la educación intercultural, multicultural, comunitaria o indígena. En este campo de análisis se expone la tensión observada en los escritos entre lo teórico y lo práctico, lo prescriptivo y lo descriptivo. En el artículo se analiza que el campo estudiado es un espacio donde los actores responden a la necesidad de articular saberes socioculturales en el currículum con argumentos de diferente peso político, teórico, normativo y pedagógico, los cuales aparecen yuxtapuestos y abrigados por una singular dimensión actoral, que nos remite a quienes y desde donde se enuncian estos textos.

Mirada prospectiva

Considerando que, entre otros resultados, las investigaciones reportan que la Educación Indígena se dirige sólo a esta población, mientras la Educación Intercultural para Todos, al resto, lo que provoca segmentación y desencuentro entre indígenas y no indígenas; que al menos 60 000 profesores indígenas y no indígenas en el nivel básico requieren de formación en materia de educación intercultural y bilingüe, siendo que las políticas destinadas a su atención se centralizan a nivel federal o estatal y, a la vez, se desconectan de la base social; que únicamente 1% de indígenas ingresan a la universidad y que de las 352 000 becas para los estudiantes de educación superior en México se asignaron sólo 1 565 a jóvenes indígenas en 2009 (*El Universal*, mayo 2010); que las prácticas racistas aún marginan a los indígenas y con frecuencia no se abordan contenidos culturales y lingüísticos en la escuela, además que el presente estado del conocimiento reporta iniciativas y prácticas valiosas, una gran diversidad de propuestas locales e institucionales, experiencias metodológicas innovadoras, currículos escolares cultural, lingüística y territorialmente pertinentes, aunados a la posibilidad de interlocución multinivel e interregional, la construcción de redes y plataformas de encuentro, inéditas y ricas manifestaciones de apropiación étnica de la es-

colarización, nuevos perfiles de intermediación y acompañamiento, así como expresiones de una interculturalidad vivida en contraposición a la retórica y abstracta, consideramos necesario:

a) Impulsar investigaciones y políticas públicas que garanticen la efectiva interconexión intercultural y estimulen la formación de redes en las que colaboren académicos, docentes, familias y comunidades. Superar la marginalización de la educación indígena requiere de una política que interculturalice la educación para todos y asegure puentes de comunicación entre indígenas y no indígenas.
b) Las propuestas educativas producto de la apropiación y los nuevos marcos de intermediación política y cultural en todos los niveles educativos, incluida la educación superior, exigen reconocimiento oficial. Las evaluaciones internacionales y nacionales oficiales en materia educativa demandan interculturalizarse.
c) Actualizar los programas de formación a nivel licenciatura, maestría y doctorado, así como de capacitación docente en materia de educación intercultural y bilingüe a partir de disciplinas, ejes, métodos, autores clave, voces indígenas y subáreas de investigación e intervención consolidadas y emergidas en esta década.
d) Avanzar en la diversificación curricular y, en particular, respecto al territorio y sus recursos como fuentes de conocimiento, epistemologías alternas y diálogo intercultural.
e) Promover y financiar una red de instituciones gubernamentales, organizaciones indígenas y de la sociedad civil e instituciones de investigación nacionales e internacionales que aporten al diseño de políticas públicas en materia de EIB. Al respecto, se sugiere la creación de espacios interculturales para evaluar, impulsar y financiar la EIB, en los que debiesen participar no sólo agentes de gobierno e investigadores, sino representantes de organizaciones civiles y pueblos indígenas organizados en torno a la educación.
f) Impulsar foros donde se discutan las nociones conceptuales aplicadas al diseño de políticas públicas en materia de educación intercultural y bilingüe, así como sus tensiones y ambigüedades.
g) Proceder al mapeo y planeación sociodemográfica a nivel estatal. Ésta deberá atender las dimensiones institucionales, jurídicas y pedagógicas, además de las características de las regiones y subregiones, niveles educativos

y, en particular, las propuestas de investigación aplicada, generadas en colaboración con organizaciones indígenas y sociedad civil.

h) Responder a tensiones agencia-estructura (profesores: ¿qué posición ocupan en las investigaciones y diseño de políticas públicas? Familias y comuneros: ¿cómo participan en las investigaciones y diseño de una educación de calidad y pertinente para sus hijos y comunidades? Comunidades: ¿se reporta interlocución comunitaria y control social sobre la escolarización? ¿Se concibe como oportunidad o limitante? ¿Cómo se relaciona la escuela con la comunidad en materia de educación intercultural y bilingüe? Formadores e investigadores: ¿funcionan como especialistas, facilitadores o acompañantes? y ¿cómo garantizan la pertinencia y compromiso social de su actividad científica?). Estas tensiones involucran también a las instituciones de Estado: ¿desde qué marcos de gobernabilidad es posible atender contextos interculturales y étnico-políticos tan diversos? ¿Pueden generar políticas de apoyo y financiamiento a redes y proyectos bajo control de las organizaciones? y ¿propiciar articulaciones interculturales y entre los niveles de poder local, regional, estatal, federal y global? En este sentido, aunque la investigación educativa demuestra que los actores no son pasivos y producen distintas respuestas y alternativas, ¿se debe considerar la influencia de las estructuras, el poder y las relaciones conflictivas y asimétricas, donde un actor central es el Estado?

i) Fomentar el debate crítico, así como la detección de vacíos y deudas históricas en el diseño de políticas públicas e investigación educativa en torno a la EIB. Sobre todo los desequilibrios respecto a la relación lengua-cultura; el énfasis en perspectivas simbólicas en detrimento de enfoques históricos de carácter diacrónico, materialistas y ontológicos enfocados al estudio la etnicidad, el territorio y la generación de valores para el *Buen vivir*; el interés por prácticas escolares exitosas en perjuicio de dimensiones jurídicas y políticas implicadas; las escasas miradas comparativas; dificultades para articular el currículo; normas y evaluaciones oficiales con las iniciativas locales; escasa formación docente intercultural en contextos urbanos; la difícil situación que enfrentan los niños y las niñas jornaleros agrícolas, entre otras. Asumir que nos movemos en un campo de lucha, en diferentes niveles de integración que requieren considerar el ejercicio del poder, incluidos el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). En este sentido, los formatos y criterios para la evaluación de estas iniciativas deben flexibilizarse.

j) Reconocer la importancia de la trans e interdisciplinariedad, la crisis de conceptos vigentes (identidad, formación, intervención y conocimiento, entre otros), así como las transformaciones necesarias en los formatos y objetivos institucionales y académicos para explicitar y revalorar otros conocimientos y marcos epistémicos, desde perspectivas de-coloniales.
k) Propiciar la participación, autoría indígena y coautoría intercultural, lo cual supone el pleno ejercicio de ciudadanías étnicas, donde la construcción de textos y experiencias interculturales implica valorar la relación lengua-cultura y sociedad-naturaleza, colaborar con las comunidades y considerar la diversidad de contextos que justifiquen la flexibilización curricular y normativa oficial.
l) Convertir las diferencias entre las posturas diagnósticas, cientificistas, colaborativas y decolonizadoras en evidencias de las tensiones y transformaciones en el área de Multiculturalismo y Educación.

Esto debido a que, por una parte, se reportan investigaciones diagnósticas y descriptivas que miden las desviaciones entre los objetivos oficiales y los logros en materia de calidad y pertinencia educativas; que consideran a los usuarios como sujetos de la compensación educativa y del interés público desde un modelo de gestión vertical; interesadas en diseñar mejores políticas públicas para los indígenas y mostrar su consistencia teórica, metodológica o el equilibrio entre metodologías cualitativas y cuantitativas, sin considerar la participación de los actores indígenas, restringidas al estudio de la gestión y prácticas escolares. Por otra, existen investigaciones que exploran escenarios comunitarios y extraescolares, considerando las dimensiones políticas y los nodos de poder configurados en la relación local-global, así como la intermediación cultural y política que desempeñan los profesionistas indios; aplican metodologías inductivas con enfoque intercultural, incluidas las dimensiones práctica, vivencial, territorial y la articulación de conocimientos; se basan en la investigación dialógica y consideran la participación interactoral y la articulación interlingüe para visibilizar lo intercultural; impulsan la investigación reflexiva, compuesta por perspectivas intra, inter y transculturales para fomentar el empoderamiento y abordaje de desigualdades y asimetrías; plantean, de manera informada, la factibilidad del tratamiento de los pueblos indígenas como sujetos del derecho, desde un modelo de gestión y asignación de recursos horizontal, democrático y participativo.

En general, queda un pendiente, mencionado por algunos autores, el cumplimiento de Los Acuerdos de San Andrés, en atención a los instrumentos jurídicos de tercera generación en materia de derechos indígenas, cuando lo que abunda son propuestas y abordajes asistencialistas. En este contexto, los conceptos *equidad*, *calidad*, *pertinencia* y *relevancia* educativas expresan también tensiones y ambigüedades. Parece requerirse el impulso de políticas públicas de doble vía que aseguren el tratamiento de los pueblos indígenas como sujetos del derecho, en el caso de propuestas con trayectoria, autónomas y autogestivas, y el tratamiento de las poblaciones indígenas no organizadas como sujetos del interés público.

Terminamos esta breve introducción no sin antes agradecer a todas las universidades participantes y, en particular, al CIESAS, a la Universidad Pedagógica Nacional y a la Universidad Veracruzana por el apoyo institucional brindado ante la falta de recursos provenientes del propio COMIE. Especialmente, agradecemos la colaboración que nos brindó Mayeli Ochoa Martínez en el análisis bibliométrico y Alicia Álvarez Santiago en la revisión del formato.

María Bertely Busquets
Gunther Dietz
María Guadalupe Díaz Tepepa

CAPÍTULO 1
Debates conceptuales sobre educación multicultural e intercultural

María Bertely Busquets[1]

Condiciones geopolíticas de los debates globales en México

Los congresos nacionales que organizó el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en la última década permiten ubicar las principales tendencias y debates en los respectivos campos de conocimiento. La conferencia magistral de Luis Enrique López Hurtado, presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, que se llevó a cabo en la ciudad de Veracruz en 2009, contribuye a identificar algunos aspectos sustantivos que se deben considerar en esta subárea, destinada a sistematizar los debates en torno a la educación multicultural e intercultural en el área Multiculturalismo y Educación. A los rigurosos aportes de Raúl Fornet Betancourt (2004), Maya Lorena Pérez Ruiz (2009), Gunther Dietz (2003, 2012) y Mauricio Sánchez Álvarez (2012), los cuales consideran necesaria la contextualización de estos conceptos, se agrega la conferencia antes mencionada, intitulada "Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal" (López Hurtado, 2010).

[1] Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Unidad Distrito Federal.

En sus tres partes, esta conferencia expone algunos aspectos esenciales que intervienen en las condiciones de producción del presente estado del conocimiento: los antecedentes históricos de estos debates que forman parte de la historia de la educación bilingüe e indígena nacida a mediados de los años cuarenta del siglo XX en América Latina; el momento en que los Estados nacionales de la región hacen suya la Educación Intercultural para Todos, así como el lugar que ocupan, desde la década de 1970, la agencia social y el movimiento indígena en distintos países latinoamericanos dentro de las definiciones teóricas y metodológicas sobre interculturalidad y multiculturalismo en educación. En particular, la última parte de la conferencia se dedica al debate entre interculturalidad y multiculturalismo en educación, donde se reconoce la influencia del enfoque multicultural liberal en las políticas educativas denominadas pluralistas e interculturales en la región.[2] Además, respecto al carácter emancipador que atribuye a la educación multicultural el movimiento maya guatemalteco, se reporta una crítica informada que denuncia sus connotaciones neoliberales (Hale, 2007).

En términos generales, como menciona Erica González Apodaca (2009) en una reseña a la obra de Dietz, Mendoza Zuany y Téllez (eds., 2008) *el interculturalismo* (Goddenzi, 1996; Gasché, 1997) "se ha diferenciado del enfoque multicultural por subrayar enfáticamente las dimensiones relacional, dinámica e histórica de las relaciones interculturales y por plantear el problema de las asimetrías de poder que las cualifican históricamente" (González Apodaca, 2009:3).

En la región latinoamericana, al mismo tiempo que surge el tránsito hacia un pluralismo cultural y lingüístico, donde la diversidad se convierte en un recurso político y jurídico capaz de transformar los Estados nacionales, se generan entre otros modelos gubernamentales la Educación Bilingüe (EB), la Educación Bilingüe-Bicultural (EBB), la Educación Bilingüe-Intercultural (EBI) y, en últimas fechas, la Educación Intercultural para Todos. Aunque el interculturalismo en educación resulta, en este sentido, un concepto que encuentra gran consenso en las

[2] De acuerdo con este autor, los usos y las funciones de la noción de interculturalidad en investigaciones educativas y proyectos realizados en diversas regiones y países latinoamericanos como Puno y la amazonia peruanos, Brasil, Guatemala y, agregaríamos nosotros, el mismo México, varían a partir de tradiciones pedagógicas de cada país, como la educación popular y la pedagogía libertaria acuñadas por Paulo Freire o la autoría indígena en el caso de Brasil (Lindenberg, 1996); los derechos indígenas reconocidos en los acuerdos y reformas constitucionales, donde pueden tener un peso importante las organizaciones de base, como el Consejo Regional Indígena del Cauca colombiano que reivindica la *educación propia o etnoeducación*, así como las tensiones y confluencias entre la educación intercultural y los enfoques multiculturales que reporta la educación oficial de corte liberal.

políticas públicas de la región, en cada país las funciones y los sentidos políticos, epistémicos y didácticos atribuidos al mismo no son unívocos, lo cual queda demostrado en los círculos de reflexión que dieron origen al libro coordinado por Hugo Zemelman y Estela B. Quintar: *Conversaciones acerca de interculturalidad y conocimiento* (2007). En esta obra, la interculturalidad, al igual que las nociones de indio y conocimiento, se teje en contextos específicos, es cambiante y la median las relaciones asimétricas de poder, al modo que se configuran las arenas de lucha donde se dirimen los intereses del Estado y, cuando existen, los del movimiento indígena. De acuerdo con Zemelman, la interculturalidad puede ser un concepto descriptivo, definir políticas de asistencia social donde la diversidad y el multiculturalismo neoliberal suelen estar presentes o, desde la perspectiva de las organizaciones, intervenir en la constitución de sujetos no homogéneos. Además, el impulso hacia la interculturalidad puede resultar coyuntural o contener una carga histórica y cultural (2007:24-32).

Como política de bienestar social, el mismo Luis Enrique López Hurtado sostiene que desde los años setenta del siglo pasado, mientras la educación bicultural estadounidense pretendía integrar a la población subalterna al *mainstream*, dejando al margen el asunto de la interculturalidad, la que se promovió entonces en México, se inaugura un subsistema segregado que, sin embargo y en respuesta al magisterio indígena, abre el camino hacia la autodeterminación y unificación étnica en el marco de las relaciones interculturales. En esta arena de contradicciones, lo que resulta innegable —y en esto estamos de acuerdo con nuestro conferencista— es que bajo la influencia de las Declaraciones de Barbados, debido a la importancia de relacionar las culturas indígena y mestiza y, sobre todo, a partir de las demandas y reivindicaciones planteadas por las organizaciones indígenas a los Estados nacionales, el reconocimiento del conflicto entre culturas planteó la pertinencia de utilizar la noción de educación intercultural y diseñar políticas públicas destinadas a la descentralización y diversificación curriculares. Por ello, en la década de 1990 los cambios hacia la interculturalidad en educación se observan no sólo en México sino en Colombia, Ecuador, la amazonia peruana, Bolivia, Nicaragua y Guatemala, entre otros países; desde el pasado estado del conocimiento, las investigaciones producidas en México se destinan más al estudio de la educación intercultural que al multiculturalismo en educación.

En parte debido a la invisibilidad y el carácter velado que asume la presencia de los enfoques multiculturales en el diseño de las políticas educativas interculturales y en la misma producción de conocimiento, en la última década emerge

esta subárea, enfocada a profundizar tanto en la arqueología de ambos conceptos como en las condiciones de producción, intersecciones y traducciones que se objetivan en propuestas epistemológicas, teóricas y metodológicas, las cuales adquieren contenido y sentido en contextos nacionales e internacionales particulares (Dietz, 2003, 2012; Dietz, Mendoza y Téllez, 2008; Dietz y Mateos, 2011). De hecho, a escala microsocial y comunitaria los espacios interculturales también son negociados, clandestinos y conflictivos (Jiménez Naranjo, 2009, 2011).

Locus de enunciación, direccionalidad y debates en educación intercultural

En atención al modelo analítico también planteado por Luis Enrique López Hurtado, aplicable a lo producido en México, los estudios sobre educación intercultural pueden distinguirse, como se reportó en el estado del conocimiento anterior, dedicado a esta área y elaborado por el COMIE (Bertely, coord., 2003:XLII), a partir de sus particulares *locus de enunciación*. Estos *locus* se ubican en función de la direccionalidad, o punto de partida, de las investigaciones, unas dedicadas al análisis y evaluación de los procesos de planificación educativa *de arriba hacia abajo* y otras generadas *de abajo hacia arriba*, con la activa participación de las organizaciones indígenas, dando lugar a debates interesantes en la materia (Schmelkes y Bertely, 2009). *Desde arriba*, los objetivos de las investigaciones pueden estar en el diagnóstico y estudio de las desviaciones y retos del discurso intercultural oficial en las escuelas, en el marco de la educación para la diversidad a cargo del gobierno, en contextos interculturales y regiones donde existe población indígena. Estas investigaciones evalúan el impacto de la educación indígena e intercultural como *un proyecto* paradójico y controvertido que se deriva tanto de la historia de las políticas coloniales y gubernamentales (Barriga y Corona 2004; Barriga 2004, 2007a, 2007b, 2008, 2010; De la Peña, 2002a; De la Parra, 2012), como de la aplicación de perspectivas, enfoques, programas y estilos de gestión ineficientes. Las ineficacias del sistema, además de las estrategias que construyen los docentes para enfrentarlas, se documentan en estudios sobre los nahuas del sur y wixaritari del norte de Jalisco (Vergara y Bernache, 2008; Vergara, 2010), así como los mayas de Yucatán (Lizama, coord., 2008), entre otros.

Desde abajo, los estudios se ubican en contextos que reportan procesos de apropiación, autonomía de facto e intermediación étnico-política, siempre en tensión y

negociación con un solo programa educativo oficial que, como el mexicano, enfrenta serias dificultades para interculturalizarse. En este caso, las propuestas y proyectos educativos se construyen en los espacios intersticiales que posibilitan las políticas gubernamentales, a partir de las expresiones variadas y creativas asumidas a últimas fechas por el movimiento social e indígena en México (Alonso, en prensa).

Ambos tipos de direccionalidad motivan investigaciones realizadas por universidades, centros de investigación, iglesias, agencias de cooperación internacional y algunas ONG, donde la posición que asumen los investigadores depende de los nichos y las redes en las que se movilizan, a partir de liderazgos académicos bien identificados y la influencia que ejercen sobre su producción: el diseño de políticas públicas, la generación de conocimiento científico o los proyectos étnico-políticos que demandan de ellos un nuevo activismo académico.

Con mayor fuerza que en la década anterior, los estudios sobre educación intercultural, al igual que sus intersecciones, coincidencias y pugnas respecto a un multiculturalismo velado que suele asociarse al capitalismo multinacional (Zizek, 2001), reportan retos, influencias y tensiones que también enfrenta la producción académica tanto anglosajona y europea como latinoamericana. Las investigaciones se generan en los debates y producciones globales y transcontinentales identificados con alguna de las dos grandes nociones de interculturalidad establecidas por Erica González Apodaca (2009). La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO/ORELAC), entre otras agencias internacionales, se inclinan más por una *interculturalidad apolítica y armónica*, mientras las organizaciones indígenas se posicionan desde un concepto de *interculturalidad conflictiva*, amparado por los convenios y legislaciones nacionales e internacionales en materia de derechos indígenas.

Estas tensiones no son sólo ideológicas, ya que los investigadores, al posicionarse, enfrentan los múltiples retos que implica hacer efectivos los derechos de primera, segunda y tercera generación,[3] tanto *para* las poblaciones y regiones indí-

[3] Los derechos de primera generación surgen de la Revolución francesa como rebelión al absolutismo monárquico. Impone al Estado los derechos civiles y políticos fundamentales del ser humano: la vida, libertad e igualdad. Los derechos de segunda generación surgen a partir de la Revolución industrial e incluyen los derechos económicos, sociales y culturales que debe garantizar el Estado, como la seguridad social y la educación. Los derechos de tercera generación, mientras tanto, se refieren a los Derechos de los Pueblos o de Solidaridad y surgen a partir de la necesidad de cooperación entre las naciones, la diversidad de grupos que las integran, los cuales contemplan los derechos colectivos y de autodeterminación de los pueblos indígenas.

genas a las cuales el Estado debe garantizar una educación de calidad y pertinente, como *con* los pueblos y grupos indígenas organizados que demandan plena y activa participación en el ejercicio activo de sus derechos colectivos (Bertely, Lizama, Moya, López Hurtado y Álvarez, 2010; Rebolledo, 2005; García Leyva, 2010).

Lejos de ser un reflejo de la realidad educativa, cuando se intersectan las posiciones *arriba-abajo* en los escenarios locales, escolares y étnico-políticos donde se realizan las pesquisas, éstas aluden a la direccionalidad de los estudios. En éstos, las consideraciones jurídicas tensionan ambas nociones además de traslucir en algunos casos las marcas veladas del multiculturalismo neoliberal. Para la Secretaría de Educación Pública, SEP (2007:19), comprometida con el tratamiento de las personas indígenas como *sujetos del interés público*, establecido en el Artículo 2 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la educación intercultural bilingüe se refiere a: los procesos pedagógicos intencionados que se orientan a la formación de *personas* [indígenas y no indígenas][4] capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales e intervenir en procesos de transformación social que respeten y beneficien la diversidad cultural. La interculturalidad armónica, así definida, donde las relaciones asimétricas de poder no son atendidas, conduce a considerar la educación *para* la interculturalidad como *punto de llegada* y no *de partida*, al modo que la define Sylvia Schmelkes (2004a, 2004b). Desde otras posiciones, originadas en escenarios étnico-políticos de lucha y emergentes, en el marco de la Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas y el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), entre otros instrumentos jurídicos de tercera generación, la politización de la interculturalidad demanda la construcción de espacios educativos que lleven al tratamiento de los *pueblos indígenas* como sujetos y entidades del derecho (Gasché, 2008b).

De este modo, la producción global configura una geopolítica donde los debates entre estas nociones y sus imbricaciones resultan transcontinentales, siendo posible identificarlos en el norte anglosajón, Europa o el sur de nuestro continente (Mateos Cortés, 2011). Esto implica tensiones y confluencias permanentes respecto al lugar que ocupa la educación para la ciudadanía en contextos de diversidad lingüística y cultural, en particular en la reconfiguración de los Estados nacionales, con lo cual se genera una subárea emergente por consolidarse en la próxima década. En este tipo de contextos se registran debates sobre el pa-

[4] Nota personal.

pel de la educación en la construcción de democracias liberales, comunitaristas o participativas, en las que los procesos educativos apuntan hacia la construcción de ciudadanías activas, étnicas, multiculturales e interculturales (Alfaro, Ansión y Tubino, coords., 2008; De la Peña, 1999, 2000, 2005; Kymlicka, 1996; Bertely y Gutiérrez, 2008; Bertely, 2007, 2008b). En la misma línea, la relación entre educación intercultural universitaria, demandas indígenas y refundación plurinacional o reformas a la gobernabilidad de los Estados nacionales se reporta en estudios regionales y focales, como el coordinado por Daniel Mato (2012) y el que considera los casos de Ecuador y Bolivia, en contraste con Colombia y México (Bertely, 2011d; López Hurtado, en prensa). Los informes de la UNESCO 2011 también analizan estas tensiones (Bertely, 2011d).

Influencias globales y transcontinentales

En la última década, la influencia de los debates globales y transcontinentales se expresa en estudios que provienen del sur del continente americano y fructifican en México a partir de investigaciones y proyectos de intervención en educación intercultural, diseñados *de abajo hacia arriba*. Esta producción, articulada a los movimientos indígenas, coincide entre otros con el pensamiento crítico norteamericano de Noam Chomsky (Meyer y Maldonado, 2010, 2011) y la epistemología del sur acuñada por el portugués Boaventura de Sousa Santos (2009).

En estas investigaciones, situadas *desde abajo* a partir de una noción de *interculturalidad conflictiva*, debido a sus propias preguntas, escenarios y actores, se consideran las demandas históricas de los pueblos indígenas y las relaciones interculturales coloniales impuestas por la sociedad hegemónica y el Estado nacional; se cuestionan los fundamentos ontológicos y epistémicos que sustentan la educación oficial y la formación de maestros indígenas como políticas de bienestar social —luego definidas como compensatorias— y se generan nuevos enfoques y métodos de indagación en respuesta a la realidad poscolonial y las demandas de las mismas organizaciones indígenas.

Entre otras investigaciones de este corte, sobresalen en la década los aportes derivados de la colaboración entre una organización étnica de Chiapas y el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). A partir de esta cooperación, se cultiva en México el Método Inductivo Intercultural acuñado por Jorge Gasché en Perú, respondiendo a las demandas del mo-

vimiento indígena amazónico y en función del conflicto intercultural, un modelo sintáctico de cultura y la integridad Sociedad-Naturaleza (Gasché 2008a, 2008b; Trapnell 2008). Se trata de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México y Educadores Independientes (UNEM/EI) que impulsa la Red de Educación Inductiva Intercultural, REDIIN (Bertely, coord., 2011a), en cuyo seno se producen diversos resultados con el apoyo de comunidades y profesores indígenas en los estados de Michoacán (Keyser, 2009, 2010, 2011), Oaxaca (González Apodaca, 2010, 2011), Puebla (Podestá, 2011) y Chiapas (Pérez Pérez, 2011; Sartorello, 2011b, 2012a, 2012b; Gutiérrez, 2011).

En este y otros casos, la interculturalidad conflictiva como proyecto étnico-político origina investigaciones y proyectos que, al igual que los promovidos por el Consejo Regional Indígena del Cauca colombiano (CRIC), consideran que la educación debe contribuir en la lucha por el control territorial y la construcción de planes de vida comunitarios que fortalezcan las prácticas autogestivas y autonómicas. A partir de este tipo de consideraciones, el interés por los procesos de formación o por desentrañar el papel que desempeñan los líderes, profesionistas e intelectuales indígenas se incrementa en la década. A este interés que, de hecho, inicia desde la época del indigenismo institucionalizado se agregan reveladores hallazgos sobre nuevos estilos de intermediación y agencia intercultural. En algunos escenarios nacionales, como en Chiapas, se organizan educadores, indígenas y a la vez campesinos, que cuestionan las bases ontológicas y las fuentes del conocimiento escolar, además de acompañar, más que dirigir o enseñar, procesos educativos vivenciales, los cuales contravienen a los que suelen conducir a la centralización étnica del poder en los llamados cacicazgos culturales. Asimismo, irrumpe un tipo de intermediación no indígena en el marco de las relaciones interculturales.

Respecto a la formación de líderes indígenas, sobresalen: la tesis de Doctorado en Antropología Social realizada en torno al proceso de reeducación que pone en práctica la Policía Comunitaria de la costa-montaña del estado de Guerrero y se expresa, como demanda educativa, vía la creación de la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur, UNISUR (Sandoval, 2009); los diversos libros, artículos y páginas electrónicas que versan sobre el ejercicio de la autonomía, política y educación intercultural en el Centro Educativo *Tatutsi Maxakwatsi* de Jalisco (Durin y Rojas, 2005; De Aguinaga, 2010; Rojas, 2012), así como los resultados inspirados en la teoría crítica anglosajona de Richard Adams y Eric R. Wolf sobre los procesos y niveles de intermediación, además del ejercicio del

poder en las arenas de disputa étnico-política donde participan los intelectuales y profesionistas mixes de Oaxaca (González Apodaca, 2004, 2008). En contraste, estudios pioneros más enfocados a sistematizar el papel desempeñado por los educadores, indígenas y campesinos, como acompañantes, y los académicos no indígenas en la construcción de nuevos estilos de intermediación étnico-política, se gestan a partir de *Otras educaciones*, construidas y multiplicadas también desde Chiapas (Bertely, 2012; López Rangel, 2013).

De ahí que, enfocadas al estudio de las condiciones y el conflicto intercultural asumidos como persistentes por las mismas organizaciones étnicas, se realicen pesquisas sobre la construcción de educaciones *Muy Otras* como las que se llevan a cabo en las regiones zapatistas (Paoli, 2003; Baronnet 2012; Gutiérrez, 2011), a las que se agregan aquellas dedicadas a la formación para la *comunalidad* como una forma de entender el colectivismo indio en Oaxaca (Maldonado, 2002) y las que apuntan hacia una educación para el *Buen vivir* (Sartorello, 2012a; Sartorello, Ávila y Ávila, 2012); todo ello en consonancia con las reivindicaciones de las organizaciones indígenas del centro y sur del continente. Un hallazgo sobre los estudios realizados en torno a proyectos étnicos y educativos construidos *desde abajo* y articulados a procesos autonómicos regionales y locales consiste en que, como sostiene Luis Enrique López Hurtado en la conferencia mencionada, "logran asentarse y hacerse sostenibles, en tanto responden al proyecto político y de vida de los pueblos indios" (2010: 11). Por ello, proyectos como los mencionados han reportado continuidad y permanencia por más de una década, resultando de sumo interés documentar en una subárea, que esperemos surja en la próxima década, los procesos de sedimentación social y gestión étnico-educativa interculturalizados, en los que colaboran instituciones y agentes académicos en consonancia con demandas, valores y principios étnico-políticos de las comunidades y organizaciones. Entre otros temas, habrá de estudiar el lugar que ocupa el uso mancomunado de recursos financieros en la continuidad de los proyectos, así como el manejo de las relaciones de poder intraétnicas, interétnicas e interculturales implícitas (Bertely, 2012).

Otras investigaciones, inspiradas en el enfoque sociocultural que representa, entre otros, Barbara Rogoff, académica de la Universidad de Santa Cruz, California, se enfocan a documentar los procesos educativos y de socialización comunitaria y familiar *in situ*, así como su influencia en el aprendizaje situado, mediado por la actividad e interacción cotidianas. Pero en esta década, en contraste con la anterior, sobresalen las realizadas por académicos indígenas en

torno a pedagogías propias, comunales o indígenas (Julián Caballero, 2002; Pérez Pérez, 2003; Cardoso, 2008) a las que se agregan las producidas por investigadores no indígenas involucrados en contextos caracterizados por la presencia de movimientos indígenas y fuertes conflictos étnico-políticos (Paoli, 2003; Baronnet, 2012; Gutiérrez, 2011; Maldonado, 2002).

En contrapartida, otros estudios son influidos por el multiculturalismo del norte del continente, más identificado con la democracia liberal (Kymlicka, 1996, 2002, 2003) y las posturas provenientes de la península ibérica (Aguado, 2003), respecto a las autonomías vasca y catalana (García Castaño y Granados Martínez, 1999). Este es el caso del seminario que, desde inicios del año 2000, con la colaboración de Mauricio Beuchot (2009) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y bajo la coordinación de Samuel Arriarán, se crea en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco. Se trata de un grupo de investigación orientado a interpretar los procesos educativos en ámbitos multiculturales que organiza seminarios internacionales cada año. Producto de esta iniciativa es la obra colectiva coordinada por Guadalupe Díaz Tepepa (2008), donde se profundiza la relación entre filosofía, hermenéutica, antropología, multiculturalismo y diversidad cultural.

Al respecto, sobresalen los aportes de Jorge V. Arregui de la Universidad de Málaga, así como María García Amilburu de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (Madrid). En la obra mencionada, la cultura se define como texto y creación simbólica, la cual adquiere sentido por conducto de la educación y, en particular, por la comprensión y la traducción. En específico, a partir de la hermenéutica analógica de Beuchot, la educación multicultural se define como una posibilidad de diálogo comprensivo que, por lo mismo, limita los extremos relativistas y univocistas que suelen imponerse al análisis cultural y las prácticas educativas. Además de las contribuciones de los mismos Arriarán y Díaz Tepepa, se incluyen otras, como la de Arturo C. Álvarez Balandra, dedicada al análisis de la relación entre analogías, neobarroco y educación pluricultural.

En consecuencia, estas y otras vertientes del multiculturalismo, como mencionan López Hurtado (2010) y Dietz (2012), aunque se generan en contextos marcados por la presencia de minorías e inmigrantes del llamado Tercer Mundo en Europa y Canadá, incluidos los que provienen de la ex Unión Soviética en el continente europeo, inspiran algunas investigaciones que se llevan a cabo dentro de esta subárea en nuestro país. Mientras que en Francia los académicos participan en el diseño de políticas a favor de la tolerancia religiosa y la lucha contra

el racismo y la xenofobia, dirigidas a la asimilación o integración de minorías, en Inglaterra apuntalan políticas enfocadas al pluralismo cultural, en Canadá contribuyen a la democracia multicultural y en Estados Unidos se esfuerzan por impulsar una perspectiva multicultural crítica (Giraux, 1991, 1993). En el caso de México, se recurre a nociones pluralistas y multiculturales, sobre todo para estudiar la escolarización en contextos urbanos y migratorios, donde se reporta mayores presencia y visibilidad indígena en la última década.

La amplitud y la intensidad de los procesos migratorios y el impacto de la escolarización tanto básica como universitaria, llevan al estudio de aquéllos que inciden en la configuración de nuevas etnicidades, identidades híbridas y procesos de identificación emergentes. Estas configuraciones se analizan desde enfoques que hacen énfasis en la intersección, la convergencia, la ambivalencia, la fusión o la hibridación de identidades, en los que de manera explícita o implícita se problematiza la relación entre interculturalidad y multiculturalismo, tradición y modernidad, así como el mismo concepto de ciudadanía.

Como podrá constatarse en la subárea sobre escolarización e indígenas urbanos, donde esta problematización está presente, en la última década se han indagado desde las miradas contradictorias de los docentes en torno a la interculturalidad en escuelas urbanas de la ciudad de México (Barriga, 2008) hasta las relaciones interétnicas y las prácticas discriminatorias subyacentes, las cuales se identificaron en los vínculos que establecen los niños mazatecos y nahuas en una escuela periférica de la ciudad de Puebla (Martínez Buenabad, 2008). Lo anterior, además de estudiar los procesos de resignificación de las identidades y redes sociales étnicas, documentados entre los otomíes urbanos y los migrantes indígenas radicados en Guadalajara (Martínez Casas, 2007; De la Peña y Martínez Casas, 2004), los zoques de Chiapas que también viven en esta ciudad (Domínguez Rueda, en prensa) y los maestros nahuas y tének avecindados en la capital de San Luis Potosí (Chávez, 2011), entre otros.

En el mismo sentido, en la subárea dedicada a la educación superior e interculturalidad, donde el trabajo de Daniel Mato (2009) ha ejercido una influencia relevante en los estudios realizados en México y América Latina, las tensiones o confluencias entre los conceptos de interculturalidad y multiculturalismo, tradición y modernidad, aparecen en el análisis de los procesos de formación de profesionistas bilingües indígenas en el México contemporáneo (Martínez Casas, 2011), además de las difíciles condiciones que enfrentan para lograr una efectiva inclusión social y un acceso equitativo al nivel posgrado (Navarrete, 2011) y las maneras en que los

estudiantes universitarios o profesionistas enfrentan conflictos culturales e interculturales con los estudiantes mestizos en el caso de Chiapas (Ortelli y Sartorello, 2011). Las tensiones y confluencias referidas también se documentan en las variadas expresiones de testimonios y narrativas de los alumnos indígenas de la Universidad Veracruzana, UV (Matus, 2010) y la UPN (Czarny, coord., 2012), así como el modo en que indígenas universitarios de Chihuahua luchan por sus derechos (García, 2010).

Estas tensiones, cuestionadas, recreadas, visibilizadas o silenciadas, también se identifican en los estudios pioneros, que habrán de fortalecerse en la próxima década sobre el impacto de la educación superior en la transformación de las identidades genéricas de mujeres y hombres, como sucede entre los zapotecos profesionistas radicados en el Distrito Federal (Rea Ángeles, 2006, 2009), la forma en que se intersectan las categorías étnicas, de género, edad y las relacionadas con los derechos ciudadanos de jóvenes y adolescentes indígenas, incluidos los educativos en distintos grupos, contextos y condiciones sociales, económicas y demográficas (Bertely y Saraví eds., 2011; Bertely, Saraví y Abrantes, 2013), además de la manera en que la interculturalidad y el multiculturalismo se expresan en la agencia de niños y niñas indígenas, y jornaleros en los campos agrícolas, albergues escolares y en el interior de sus familias y comunidades (Podestá, 2007; Glockner, 2008; Gelover, 2008), como una contribución necesaria a la antropología de la infancia.

Modelos de educación intercultural y migración transnacional

A raíz de estas influencias mutuas, crecientemente transnacionales, entre las dos grandes nociones de educación intercultural, algunas formuladas *desde abajo* y otras implementadas *desde arriba*, detectamos un ámbito emergente de investigación, referido al estudio comparativo y contrastivo de las estrategias discursivas empleadas por diferentes actores pedagógico-institucionales, quienes recurren a distintos modelos de educación intercultural, en función de por lo menos tres criterios distinguibles (Dietz y Mateos Cortés, 2011): a) la semantización de *lo otro* mediante los enfoques y modelos de educación intercultural elaborados y promovidos desde los discursos académicos, políticos y escolares; b) la concreción semántica de estos modelos por medio de didácticas y diseños curriculares específicamente creados para responder al supuesto problema escolar derivado de la diversidad cultural y c) los discursos individuales generados por los actores sociales e institucionales que confluyen en la práctica escolar (Dietz, 2009).

Sobre todo, son los enfoques y modelos de educación intercultural que circulan en el ámbito académico y pedagógico internacional los que estructuran e informan el debate contemporáneo sobre la interculturalidad educativa y sus respectivas políticas públicas en el contexto mexicano (Pérez Ruiz, 2009). Seleccionando algunas de las tendencias internacionales que se perfilan como hegemónicas en el amplio y heterogéneo abanico de *respuestas discursivas* a la pedagogización de la diversidad cultural, Dietz y Mateos Cortés (2011) agrupan las más recurrentes e influyentes soluciones prototípicas. Se trata de tendencias institucionales generales que, de manera evidente, precisan de una contextualización nacional y regional, éstas se clasifican, sintetizando y actualizando las tipologías elaboradas por otros autores,[5] bajo los rubros de: *Educar para asimilar* o *compensar*, *Educar para diferenciar* o *biculturalizar*, *Educar para tolerar* o *prevenir el racismo*, *Educar para transformar*, *Educar para interactuar*, *Educar para empoderar* y *Educar para descolonizar*.

Estrechamente vinculado con el análisis comparativo de los enfoques y modelos de educación intercultural vigentes en cada país, región o institución, va surgiendo una línea de investigación sobre la migración transnacional del discurso intercultural. En su trabajo homónimo, Mateos Cortés (2009, 2011) analiza a nivel micro y de forma etnográfica la forma en que se ha adoptado y difundido la noción de interculturalidad en diferentes grupos de actores educativos del estado de Veracruz, centrándose en las siguientes preguntas: ¿cuál es el significado que adquiere en diferentes contextos educativos la interculturalidad?, ¿cómo es caracterizada, definida o resignificada por actores académicos y educativos?, ¿qué sucede con el discurso de la interculturalidad cuando éste migra de un contexto institucional o regional a otro? El trabajo evidencia cómo los grupos de actores analizados elucidan las formas en que los involucrados en el discurso intercultural tejen, construyen, importan y exportan redes de significados de la interculturalidad procedentes de orígenes tanto anglosajones como continentales-europeos y latinoamericanos, con el objetivo de innovar, adaptar y mejorar sus prácticas educativas.

De manera complementaria, la publicación colectiva coordinada por Patricia Medina Melgarejo (2009) sobre memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas ofrece un análisis de tipo multinivel, micro-macro, acerca del surgi-

[5] *Cfr.* Banks (1986), Garreta Bochaca (1997), Muñoz Sedano (1997, 1999), García Castaño y Granados Martínez (1999), Kincheloe y Steinberg (1999), Dietz (2003, 2009), Barañano *et al.* (coords., 2007) y Pérez Ruiz (2009).

miento de la interculturalidad crítica, que parte de los propios *mundos de vida* en los contextos sudamericanos para luego contrastar procesos de institucionalización e identificación y las resultantes tensiones entre actores localmente arraigados, así como intentos institucionales de importar o exportar nociones y modelos, descontextualizándolos y re-contextualizándolos.

Emergencia y consolidación de metodologías y enfoques epistémicos emergentes y descolonizadores

Con base en lo que Luis Enrique López Hurtado define como descentramiento gnoseológico en la conferencia citada, aunque parte de las investigaciones siguen apoyándose en metodologías antropológicas, sociológicas, sociolingüísticas y pedagógicas convencionales, con fuerte énfasis en los enfoques cualitativos, el impacto del pensamiento latinoamericano, estadounidense y europeo en nuestro país se observa en la emergencia de métodos de investigación colaborativos, descolonizadores y dialógicos, aplicados a la educación intercultural y comunal. Estos comenzaron a llegar a México desde hace más de una década con Nietta Lindenberg (1996) de Brasil, entre otros, pero en esta década sobresalen los aportes de la norteamericana Catherine Walsh (2002), catedrática de la Universidad Andina Simón Bolívar de Ecuador, el argentino Walter Mignolo (2002), adscrito a la Universidad de Duke en Estados Unidos, y Boaventura de Sousa Santos, de la Universidad de Coimbra, Portugal, entre otras influencias. A ello se suma la teoría arraigada que acuñaron las escuelas sociológicas de Chicago y Columbia con Barney Glaser y Anselm Strauss (1967), además de la coteorización intercultural de Joanne Rappaport (2007), académica de la Universidad de Georgetown. Éstas son contribuciones metodológicas transcontinentales que inciden no sólo en la reformulación de las Ciencias Sociales en general, sino en la crítica a la relación entre el trabajo académico y los estudios culturales (De la Peña, 2002b) y en la de-colonización o descolonización de las relaciones interculturales; esto, cuando la antropología convencional y extractiva se caracteriza por el establecimiento de relaciones de poder y asimétricas (Bertely, en prensa).

En este sentido, en la última década se consolidan nuevos enfoques metodológicos y epistémicos relacionados con la autoría infantil en el caso de los niños nahuas (Podestá, 2007, 2011) y niños jornaleros de origen mixteco (Glockner, 2008),

así como la autoría adolescente y juvenil indígena en trece contextos y regiones sociolingüísticas de México y California, Estados Unidos (Bertely y Saraví, eds., 2011; Bertely, Saraví y Abrantes, 2013). Tanto en este como en otros casos, el uso de múltiples lenguajes (fotográfico, narrativa, teatro, pintura, video y *graffiti*, por mencionar algunos) amplía los recursos expresivos que posibilitan la comunicación intercultural y la autoría indígena como expresión ciudadana.

La etnografía reflexiva y el *diálogo de saberes* entre comunidades indígenas y actores universitarios (Dietz, 2011, Dietz y Mateos, 2011), los *interaprendizajes interculturales* e *interétnicos* construidos entre docentes indígenas y no indígenas, y entre los mismos indígenas (Bertely coord., 2011a), además de la colaboración y *coteorización intercultural* (Sartorello, 2010), intervienen también para reformular los conceptos de interculturalidad, multiculturalismo y construcción de ciudadanías étnicas, así como para construir pedagogías y diseños curriculares colaborativos (Gutiérrez, Sartorello, Guzmán *et al.*, 2006; Sartorello, 2011c). Estas propuestas metodológicas, ya aplicadas en proyectos de investigación de *co-labor* (Leyva, Burguete y Speed, 2008), desafían el legado monológico y asimétrico de los métodos clásicos de investigación educativa cuantitativa y cualitativa.

Otras investigaciones que parten de posturas dialógicas enmarcadas en el análisis del discurso, se dirigen a recuperar narrativas, decodificar y producir textos (iconográficos y orales) e involucran sobre todo los niveles de educación básica (Limón, 2009; Corona, 2008, Pérez Daniel). En este caso, la articulación de conocimientos culturales se dirige asimismo a la construcción de materiales educativos y al diseño curricular diversificado.

En la consolidación de estos nuevos enfoques metodológicos y epistémicos también comienzan a involucrarse instituciones gubernamentales, como el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), mediante la Unión Nacional de Traductores Indígenas que, en sintonía con instituciones académicas nacionales e internacionales dedicadas a la preservación y desarrollo de las lenguas indígenas, como el Instituto Max Planck de Holanda, impulsan proyectos que suponen la participación de los hablantes de las 65 lenguas indígenas registradas a la fecha a lo largo de todo el país. En términos editoriales, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI, perteneciente a la SEP) publica narrativas producidas por niños y niñas en sus lenguas maternas, la cual cuenta con una Red de Profesionales de la Educación Indígena para darles voz en su página web y desarrolla un proyecto destinado a la producción de *libros cartoneros* bajo la autoría de los mismos docentes y comunidades indígenas.

Por su parte, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB, también de la SEP) dispone de una importante colección editorial donde la autoría infantil está presente; de ahí que haya organizado en esta década el *Primer* y *Segundo Encuentro del Libro Intercultural y Lenguas Indígenas,* donde participan escritores, ilustradores, editores, promotores de lectura e instituciones interesadas en libros destinados al reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística en México. En términos metodológicos, este reconocimiento implica desde saber cómo crear acervos lingüísticos con la participación activa de los hablantes, y para su consulta, hasta poner en práctica metodologías no extractivas que articulen lengua y cultura como un reto aún pendiente en este campo del conocimiento.

A manera de cierre respecto a los nuevos enfoques epistémicos y metodológicos, vale la pena mencionar que en esta década, por primera vez, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) destina fondos regionales (FORDECYT) para producir acervos lingüísticos, libros y materiales educativos interculturales y bilingües, en papel y multimedia, de autoría comunitaria e indígena, por medio de laboratorios experimentales, como el Laboratorio de Lengua y Cultura Víctor Franco (LLCVF) del CIESAS. Y, en esta misma institución, con la colaboración de la Universidad de Guadalajara (UDG), se crea la Cátedra Jorge Alonso, la cual reconoce la investigación sobre luchas y resistencias anticapitalistas, movimientos sociales y autonomías desde abajo, y consta de tres actividades anuales: una conferencia magistral, un seminario y un premio para tesis de doctorado en Ciencias Sociales.

Principales medios para la difusión de los debates y el conocimiento producido

En cuanto a seminarios institucionales e interinstitucionales destinados específicamente al debate conceptual entre las nociones de interculturalidad y multiculturalismo, sobresale en la década el organizado por Hugo Zemelman y Estela B. Quintar: *Conversaciones acerca de interculturalidad y conocimiento* (2007), orientado a interpretar los procesos educativos; que coordina Samuel Arriarán en la UPN, Unidad Ajusco, desde el año 2000.

Acerca de los libros, la mayoría se editan y distribuyen en y desde la ciudad de México por universidades y centros públicos de investigación, como la UPN, el CIESAS y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). También participan en-

tidades públicas como la CGEIB-SEP y, a nivel intersectorial, el Instituto Mexicano de la Juventud y el Instituto Nacional de las Mujeres, entre otros organismos. Si bien estas instancias contribuyen de manera significativa en la difusión del conocimiento producido, la centralización de este proceso resulta evidente, siendo necesaria su descentralización.

Además de libros de autoría individual, donde es visible a nivel institucional el apoyo destinado a este tipo de publicaciones por medio de la CGEIB-SEP, siguen apareciendo compilaciones de temas y autores diversos que, de manera implícita o explícita, consideran los debates que animan esta subárea. Son menos aquellos cuya coordinación resulta del trabajo académico en grupos de investigadores consolidados en el tiempo, reunidos en torno a proyectos, retos y debates compartidos, con el objeto de construir nuevas redes de conocimiento y escuelas de pensamiento en materia de educación intercultural o multiculturalismo en educación. En este sentido, desde México, sobresalen los libros coordinados por Díaz Tepepa (2008), Hugo Zemelman y Estela Quintar (2007), María Bertely (2004, 2007b, 2011a), Gunther Dietz, R. Guadalupe Mendoza y Sergio Téllez (2008), y por el mismo Dietz y Laura Mateos Cortés (2011). En algunas entidades que se caracterizan por la presencia o irrupción de fuertes conflictos étnico-políticos es visible, aunque escasa, la colaboración con organizaciones indígenas en la producción y difusión del conocimiento; es el caso de la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca, la cual coopera con la Secretaría de Asuntos Indígenas del estado (Maldonado, 2002).

Entre las revistas arbitradas y producidas en México que incluyen trabajos sobre estos debates destacan: *Revista Mexicana de Investigación Educativa* del COMIE, *Perfiles Educativos* de la UNAM, la revista electrónica *SINÉCTICA* del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), la *CPU-e Revista de Investigación Educativa* de la UV y otras, editadas por centros de investigación o universidades públicas y privadas dedicadas a la educación o disciplinas afines, en las que publican académicos mayormente mestizos. Vale la pena mencionar un número del *Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, en el cual, a partir de su propia investigación, Juan Alfonseca Giner de los Ríos (2005) promueve entre diversos investigadores educativos el debate entre la apropiación escolar como categoría general y la *apropiación étnica de los procesos de escolarización*, donde la interculturalidad como conflicto y reivindicación histórica, en el marco de los derechos de los pueblos indígenas y su relación con el Estado, particulariza este concepto en escenarios y con actores étnico-políticos concretos (Bertely, 2005).

A escala internacional, los debates a los que se destina esta subárea tienen presencia en revistas latinoamericanas, estadounidenses y europeas enfocadas al estudio de la relación entre teorías y prácticas pedagógicas, así como a la difusión de investigaciones en el campo de la lingüística descriptiva y aplicada, antropología social, etnografía, análisis discursivo, filosofía, derechos indígenas, además de dimensiones éticas y ciudadanas implicadas. En Latinoamérica los resultados también se difunden en boletines, revistas y libros editados por agencias como UNESCO, UNICEF y las oficinas de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) en nuestro país, donde resulta clave el interés por las reformas educacionales y el desarrollo regional, a partir de los derechos humanos, el crecimiento sustentable, la justicia y equidad social, y la participación democrática.

Respecto a la coordinación de proyectos que difunden el conocimiento en territorio latinoamericano, sobresalen los coordinados por Daniel Mato y Luis Enrique López Hurtado en agencias como Cooperación Técnica Alemana (antes GTZ, ahora GIZ), vinculadas a las demandas de educación intercultural y bilingüe en países del centro del continente (Guatemala) o sudamericanos (Bolivia), mediante fondos como la Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad (FUNPROEIB Andes) o el Fondo Indígena. Universidades públicas y privadas como la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) también producen proyectos sustanciales que nutren debates regionales en los que participan, además de Perú, Ecuador, Bolivia, Nicaragua, Brasil, Colombia y México, entre otros países de la región. En estos casos, un debate transversal que caracteriza la década tiene que ver con la educación ciudadana intercultural y las críticas subyacentes.

Ediciones Abya Yala ocupa un lugar relevante en la difusión de los aportes que se originan en México y se dan a conocer en otros países de América Latina por medio de libros que involucran desde rigurosos debates y reconstrucciones conceptuales respecto al debate entre educación intercultural y multicultural, hasta investigaciones y experiencias educativas *in situ* que involucran a comunidades y pueblos indígenas no sólo de México, sino de otros países del continente. Los libros colectivos son producto de proyectos medulares que se efectúan a partir de seminarios en congresos internacionales (Bertely, Gasché, Podestá, 2008), así como el riguroso trabajo conceptual ejecutado por colectivos donde sobresalen los aportes del cuerpo académico *Estudios interculturales* de la UV (Dietz, Mendoza y Téllez, 2008, Mateos Cortés, 2011). Entre los autores individuales difundidos por Abya Yala sobresalen como antecedente Gunther Dietz (1999) y, en esta década, Bruno Baronnet (2012).

Otros libros de autoría individual que consideran estos debates son publicados en colaboración con Europa, como es el caso de la Universidad de Granada, en convenio con el CIESAS de México (Dietz, 2003) y la Universidad de Lleida, con el apoyo de la Agencia Catalana de Cooperación y Desarrollo, en el marco de la Red Internacional de Investigación en Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe, RINEIB (Lizama, coord., 2010).

En esta década, por primera vez, el CONACYT destina financiamientos específicos a proyectos en el campo de la educación intercultural y multicultural, muchos de los cuales consideran entre sus objetivos la difusión del conocimiento producido y suponen, como un reto para la próxima década, la inclusión de nuevos formatos, no convencionales y colaborativos que propicien la interculturalización de la ciencia y la tecnología en nuestro país.

Estancamientos, vacíos y prospectivas

No obstante el interés creciente por estudiar la educación intercultural, en esta subárea se reportan al menos seis estancos y vacíos:

1. En el campo de la sociolingüística aplicada, en particular, la educación bilingüe, plurilingüe o multilingüe en contextos urbanos.
2. En investigaciones sobre la historia social y cultural de la escolarización en pueblos indígenas específicos, con miras a la comprensión de los procesos étnicos-políticos, ciudadanizantes y autonómicos que intervienen en la presente interculturalización de la educación.
3. En estudios sobre la relación entre poblaciones afrodescendientes, diversidad cultural y educación.
4. En pesquisas sobre los niveles educativos de preescolar, secundaria y educación media superior; infancia, adolescencia y juventud indígenas.
5. Respecto a los escasos estudios en la región septentrional del país.
6. En la enseñanza de las ciencias y tecnologías en contextos étnicos diversos e interculturales.

De este modo, aunque la subárea respectiva incluye un gran número de estudios sobre indígenas en contextos y escuelas urbanas, el énfasis en cuestiones interculturales deja al margen o trata de manera implícita el análisis puntual de las

situaciones sociolingüísticas prevalecientes en ciudades donde los procesos de migración se han intensificado. Para llenar este vacío, presente aún en las políticas oficiales intrerculturalizadas, se identifican entre otros los estudios realizados por Rebeca Barriga Villanueva (en prensa a y b, 2003, 2004, 2005, 2007a, 2007b, 2008, 2009a, 2009b, 2009c, 2010, 2011a, 2011b, 2012), cuando las investigaciones y propuestas en materia sociolingüística, que involucran al profesorado, se restringen mayormente a las regiones rurales e indígenas del país (Hamel, 2009). Este es el caso de la tesis de Doctorado en Antropología de Karla J. Avilés González (2009), dedicada al estudio del proceso de reivindicación lingüística de los nahuas de Santa Catarina, Tepoztlán, Morelos, donde la experiencia escolar resulta trascendente.

De esta manera, es deseable que en la próxima década se impulsen estudios no sólo interculturales, sino sociolingüísticos que incidan en la enseñanza de las lenguas indígenas dentro de contextos tanto indígenas como urbanos. Esto, cuando las tesis sobre lingüística descriptiva, como las gestadas en el marco de la Maestría y el Doctorado en Lingüística Indoamericana del CIESAS, resultan aún insuficientes para atender ambos contextos, así como las políticas educativas federales (CGEIB/SEP, DGEI/SEP e INALI) y estatales en la materia. Merecen estimularse proyectos experimentales que involucren al profesorado, los alumnos y las comunidades indígenas en el diseño de una educación intercultural de calidad y pertinente, bilingüe, plurilingüe o multilingüe. Tal es el caso del LLCVF del CIESAS, antes mencionado, y de los aún incipientes proyectos de lingüística aplicada que están surgiendo en el seno de las nuevas universidades interculturales.

Además, aunque la subárea respectiva informa acerca de importantes estudios sobre la historia social y cultural de la escolarización en regiones y pueblos indígenas de la Sierra Norte de Puebla (Acevedo, 2005) y Oaxaca (Sigüenza, 2007; Bertely, 2005), Chiapas, Sonora y Oaxaca (Lewis, 2006) y Tlaxcala (Rockwell, 2007; 2011), entre otros, estos análisis se restringen a lo sucedido en épocas pasadas, en coyunturas y periodos específicos. En contraste, se estancan las pesquisas reportadas en la década anterior, inspiradas en perspectivas similares, pero de carácter diacrónico, cuyos hallazgos aportan al conocimiento de los procesos etnogenéticos y micro-políticos de larga duración que intervienen tanto en la apropiación étnica de la escolarización como en el ejercicio de autonomías de facto en el pasado y en el presente (Bertely, 1998; Dietz, 1999). En consecuencia, también resulta necesario el impulso de investigaciones históricas de carácter regional, local, diacrónico y sincrónico.

A la vez, se observa escasa producción académica en torno a la relación entre pueblos afrodescendientes, interculturalidad, etnicidad y escolarización; no obstante, en Estados Unidos sobresalen los aportes de John Ogbu (2003), en Canadá los de Paul Lovejoy y Benjamin Bowser (eds., 2012) y en Bogotá los de Maira Puertas (2010) y Patricia Enciso (2004), entre otros. La UNESCO ha publicado varias contribuciones e informes que atañen a la relación entre educación, identidad y discriminación (UNESCO, 2011; López Hurtado, 2011a, 2011b). Esta subárea, apenas visibilizada en México, comienza a cultivarse a partir de reportes de investigación, por ejemplo, los emprendidos por Rodolfo Prudente (2008) en la enseñanza de la historia y cultura afromestiza, y por Cristina Masferrer (2011) acerca de los africanos y afrodescendientes en la educación primaria y secundaria.

En cuanto a los niveles y sujetos educativos atendidos en los estudios interculturales, la mayoría se enfoca a la educación primaria y, en últimas fechas, a la universitaria, quedando mucho por indagar respecto a la educación preescolar, secundaria y media superior. Igualmente, habrá que investigar aún más acerca de la infancia, adolescencia y juventud indígena *en* y *más allá* de las escuelas, cuando el énfasis se coloca en el alumnado y los profesores.

Al igual que en el estado del conocimiento efectuado en la década anterior, también se reportan pocos estudios en la zona septentrional del país, con excepción de trabajos como la etnografía sobre identidades, formas de territorialidad ritual y conocimientos étnicos mediados por el manejo del cuerpo y el espacio entre los yoreme-mayo de Sinaloa (Medina, 2007), en torno a profesores nahuas y tének de San Luis Potosí (Chávez, 2010), sobre niños migrantes del estado de Morelos a Estados Unidos (Glockner, 2008) y algunas tesis y reportes de investigación que consideran el estudio de instituciones indigenistas, así como la presencia de grupos, familias y jóvenes indígenas en las ciudades de Monterrey, Nuevo León y Chihuahua (Durin, 2007, 2008, en prensa; Morales, 2009; Morales y Hernández, 2011).

Por último, los proyectos destinados a la enseñanza de las ciencias y las tecnologías en huertos escolares y contextos interculturales (Olivé, 1999, 2009; Nigh, proyecto 2012-2013) merecen mayor empuje en la próxima década. En especial cuando la territorialidad es la base material y simbólica a partir de la cual es posible interculturalizar la escuela, deconstruir el conocimiento subalterno, así como dar cauce al discurso étnico-político y las demandas indígenas.

No obstante estos vacíos y estancamientos, las prospectivas para la próxima década resultan alentadoras, sobre todo en función del incremento de la pro-

ducción académica en esta subárea y la transversalización del debate entre educación intercultural y multiculturalismo en las otras subáreas de este campo de conocimiento. La mediación entre la agencia global, multilateral, interinstitucional e indígena habrá de generar nuevos equilibrios, tensiones e intersecciones entre lo producido desde arriba y desde abajo, a partir del *locus de enunciación* situados y específicos.

En cuanto al fomento y difusión de una producción científica interculturalizada, debido al incremento creciente del conocimiento aplicado, los métodos colaborativos, el activismo académico y la emergencia de equipos interculturales ocupados en cultivar nuevas redes de conocimiento y escuelas de pensamiento, para la próxima década tanto los centros de investigación, universidades públicas y privadas, el CONACYT y el sector público en general, las agencias financieras y de cooperación internacional, entre otras instancias implicadas, habrán de:

a) Impulsar políticas académicas y ámbitos de intervención que fortalezcan las subáreas abandonadas, consolidadas y emergentes, aparte de atender los debates, vacíos, estancamientos y pendientes en el ámbito de la educación intercultural y multiculturalismo.
b) Flexibilizar, diversificar e interculturalizar los criterios que rigen los procesos de ingreso, promoción, estímulo y evaluación académica, con el objeto de promover la inclusión de nuevos investigadores, indígenas y no indígenas, en grupos y plantas académicas estables.
c) Adaptar los criterios de evaluación y administración de recursos financieros en proyectos de investigación aplicados e interculturalizados, inspirados en metodologías dialógicas, colaborativas y descolonizadoras, destinados al fomento y la difusión de estudios que reporten pertinencia académica, social y comunitaria.
d) Estimular la formación de redes de conocimiento y grupos académicos, además de la autoría individual y colectiva, que incida en la producción de conocimientos colaborativos, descolonizados e interculturalizados, en la consolidación de nuevas escuelas de pensamiento, así como en la diversificación de formatos y modalidades dirigidos al desarrollo, la evaluación y difusión de la producción científica y tecnológica en el campo de la interculturalidad y el multiculturalismo en educación.

Bibliografía

Acevedo, Ariadna (2005). "La apropiación de las políticas educativas en la Sierra Norte de Puebla, México, 1876-1911", en SOMEHIDE. *Memoria, Conocimiento y Utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, vol. 1, núm. 1. México y Barcelona: Ediciones Pomares.

Aguado, Teresa (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.

Alemán, Carlos (2008). "Sistema educativo en las regiones autónomas de Nicaragua y los conocimientos tradicionales de pueblos indígenas y comunidades étnicas". En: UNICEF. *VII Congreso Latinoamericano Educación Intercultural Bilingüe*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Alfaro, Santiago, Juan Ansión y Fidel Tubino (coords.) (2008). *Ciudadanía Intercultural. Conceptos y pedagogías desde América Latina*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Alfonseca, Juan Bernardo (2005). "El papel de las juntas y los comités de educación en la apropiación local de la escuela rural federal", en SOMEHIDE. *Memoria, Conocimiento y Utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación,* vol. 1, núm. 1. México y Barcelona: Ediciones Pomares, pp. 63-90.

Alonso, Jorge (en prensa). *Repensar los movimientos sociales*. México: CIESAS.

Avilés, Karla (2009). "Retos y paradojas de la reivindicación nahua en Santa Catarina, Tepoztlán, Morelos". Tesis de Doctorado en Antropología. México: CIESAS.

Banks, James (1986). "Multicultural Education: development, paradigms and goals". En: J.A. Banks y J. Lynch (eds.), en *Multicultural Education in Western Societies*. Londres: Holt, Rinehart y Winston, pp. 2-28.

Barañano, Ascensión *et al.* (coords.) (2007). *Diccionario de relaciones interculturales: diversidad y globalización*. Madrid: Editorial Complutense.

Baronnet, Bruno (2012). *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*. Quito: Ediciones Abya Yala.

Barriga Villanueva, Rebeca (en prensa, a). "Narrativas de la migración, paradojas de la realidad: un prefacio en construcción", en Barriga Villanueva y Pedro Martín Butragueño (dirs.). *Historia sociolingüística de México. Espacio, contacto y discurso político*. México: El Colegio de México.

Barriga Villanueva, Rebeca (en prensa, b). "De la controvertida interculturalidad: reflexiones en torno a dos estudios de caso. Lenguas, estructuras y hablantes", en Barriga Villanueva y Esther Herrera Zendejas (eds.). *Estudios en homenaje a Thomas C. Smith Stark*. México: El Colegio de México.

Barriga Villanueva, Rebeca (2003). "El deseo y la realidad: la enseñanza del español a los indígenas mexicanos", en Colombo Airoldi y María de los Ángeles Soler Arechalde (coords.). *Cambio lingüístico y normatividad*. México: Instituto de Investigaciones Filológicas, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 109-138.

Barriga Villanueva, Rebeca y Sarah Corona Berkin (2004). "¿Por qué la interculturalidad? Educación indígena", en Barriga Villanueva y Sarah Corona Berkin (coords.). *En torno a la interculturalidad*. México: Universidad de Guadalajara-Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 9-16.

Barriga Villanueva, Rebeca (2004). "La interculturalidad de tres preguntas", en Barriga Villanueva y Sarah Corona Berkin (coords.). *Educación indígena. En torno a la interculturalidad.* México: Universidad de Guadalajara-Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 18-40.

Barriga Villanueva, Rebeca (2005). "Leer y escribir en dos mundos. La realidad indomexicana", en Matute Villaseñor (coord.). *Aprender a leer y a escribir en diferentes lenguas y realidades*. México: Universidad de Guadalajara, pp. 49-85.

Barriga Villanueva, Rebeca (2007a). "El bilingüismo, piedra de toque en la política lingüística mexicana", en Schrader Kniffki y Laura Morgenthaler García (eds.). *La romania en interacción: entre historia, contacto y política. Ensayos en homenaje a Klaus Zimmermann*. Frankfurt-Madrid: Vervuert Iberoamericana, pp. 631-647.

Barriga Villanueva, Rebeca (2007b). "La cara oculta del bilingüismo en México", en Ordoñez Claudia (ed.). *Memorias del II Simposio Internacional en Bilingüismo y Educación Bilingüe en América Latina*. Bogotá: Universidad de los Andes, pp. 13-28.

Barriga Villanueva, Rebeca (2008). "Miradas a la interculturalidad. El caso de una escuela urbana con niños indígenas", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XIII, núm. 39. México: COMIE, pp. 1229-1254.

Barriga Villanueva, Rebeca (2009a). "Las paradojas de las lenguas en contacto: el caso de una familia mazahua", en Islas, Martha (comp.). *Entre las lenguas indígenas, la sociolingüística y el español. Estudios en homenaje a Yolanda Lastra*. Múnich: Lincom academic publishers, pp. 366-421.

Barriga Villanueva, Rebeca (2009b). "Miedo a la palabra", en Speckman Guerra, Claudia Agostini y Pilar Gonzalbo Aizpuru (coords.). *Los miedos en la historia*. México: El Colegio de México, pp. 395-428.

Barriga Villanueva, Rebeca (2009c). "Paradojas: una política lingüística en la transición de dos siglos", en De Maeseneer, Inge Jongbloet, Lieve Vangehuchten, An Van Hecke y Jasper Vervaeke (eds.). *El hispanismo omnipresente. Homenaje a Robert Verdonk*. Amberes: University Press Antwerp, pp. 405-414.

Barriga Villanueva, Rebeca (2010). "Una hidra de siete cabezas y más: la enseñanza del español en el siglo XX mexicano", en Barriga Villanueva y Pedro Martín Butragueño (dirs.). *Historia sociolingüística de México. México contemporáneo*, vol. 2. México: El Colegio de México-Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 1095-1194.

Barriga Villanueva, Rebeca y P. M. Butragueño (dirs.) (2010). *Historia sociolingüística de México. México prehispánico y colonial*, vol. 1. México: El Colegio de México-Universidad Nacional Autónoma de México.

Barriga Villanueva, Rebeca (2011a). "Reflexiones acerca de la revitalización de las lenguas amerindias en México", en *UniverSOS. Revista de Lenguas Indígenas y Universos Culturales*, núm. 8. Valencia, España, pp. 43-49.

Barriga Villanueva, Rebeca (2011b). "El desarrollo de la lengua en los años escolares en contextos indoamericanos bilingües", en Palemón Arcos, Francisco (coord.). *Por y para el florecimiento de la lengua náhuatl en la región de la montaña baja de Guerrero*. México: Secretaría de Asuntos Indígenas de Guerrero-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Versión bilingüe español-náhuatl), pp. 17-21.

Barriga Villanueva, Rebeca (2012). "Bilingüismo y discurso en una familia mazahua", en *INTI Revista de Literatura Hispánica*, núm. 71-72. Berkeley: University of California, pp. 205-227.

Bertely Busquets, María (en prensa). "De la antropología convencional a una praxis comprometida. Colaboración entre indígenas y no indígenas para construir un mundo alterno desde Chiapas", en Leyva, Xóchitl *et al. Conocimientos y prácticas políticas: reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situado*, vol. 1. México, Lima y Ciudad de Guatemala: CIESAS, UNICACH, URL Y PDTG.

Bertely Busquets, María (2012). "Apropiación étnica e intermediación académica. Una experiencia de educación intercultural alternativa en y desde Chiapas", en Ascencio, Gabriel (coord.). *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas*. México: PROIMMSE-IIA-UNAM.

Bertely Busquets, María (coord.) y REDIIN (2011a). *Interaprendizajes entre indígenas. De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*. México: CIESAS, UPN, UNEM, IIAP.

Bertely Busquets, María (2011b). "Visiones del continente de la resistencia", en Meyer, Lois y Benjamín Maldonado. *Comunidad, educación y resistencia indígena en la era global. Un diálogo entre Noam Chomsky y más de 20 líderes e intelectuales del continente americano*. México: Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca.

Bertely Busquets, María (2011c). "Educación superior intercultural en México", en *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, núm. especial. México: IISUE, UNAM, pp. 66-77.

Bertely Busquets, María (2011d). "Las tensiones entre los pueblos indígenas y los Estados nacionales respecto de la educación", en *Informe SITEAL* 2011, cap. 3. IIPE-UNESCO, OEI. http://www.siteal.org/informe_2011

Bertely Busquets, María (2008a). "La historia social de la escolarización en pueblos indígenas y tribales. Múltiples maneras de vivir la escuela", en Bertely, Gasché, Podestá, (coords.). *Educando en la Diversidad*. Quito: Ediciones Abya Yala.

Bertely Busquets, María (2008b). "Educación intercultural para la ciudadanía y la democracia activa y solidaria. Una crítica de la Otra educación al multiculturalismo neoliberal y comunitarista", en Dietz, Mendoza y Téllez (coords.). *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas*. Quito: Ediciones Abya Yala.

Bertely Busquets, María (2007a). *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México: ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*. México-Perú: CIESAS y Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.

Bertely Busquets, María (coord.) (2007b). *Los hombres y las mujeres de maíz. Democracia y derecho indígena para el mundo*. Perú-México: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú y CIESAS.

Bertely Busquets, María (2006). "La construcción desde debajo de una nueva educación intercultural bilingüe para México", en Todd, L. Eugenio y Arredondo (coords.). *La educación que México necesita. Visión de expertos*. México: Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica/CECYTE, Nuevo León.

Bertely Busquets, María (coord.) (2006). *Sembrando nuestra educación intercultural como derecho*. México: Papeles de la Casa Chata, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Bertely Busquets, María (2005). "¿Apropiación escolar o etnogénesis? La escuela federal y socialista en una villa zapoteca mexicana (1928-1940)", en SOMEHIDE. *Memoria, Conocimiento y Utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, vol. 1 núm. 1. México y Barcelona: Ediciones Pomares.

Bertely Busquets, María (coord.) (2004). *Tarjetas de autoaprendizaje para los pueblos mayas*. México: SEP-UNEM-OEI-Santillana.

Bertely Busquets, María (coord.) (2003). "Prólogo", en COMIE. *Educación, derechos sociales y equidad. La investigación educativa en México 1992-2002. Tomo I, Educación y diversidad cultural*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. XXIX-XLVIII.

Bertely Busquets, María (1998). "Historia social de la escolarización y uso del castellano escrito en un pueblo zapoteco migrante". Tesis de Doctorado en Educación, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Bertely Busquets, María y Erica González, Apodaca (2004). "Experiencias hacia la interculturalidad de los procesos educativos. Reportes de la década de los noventa", en Hernaiz, Ignacio (organizador). *Educación en la diversidad: experiencias y desafíos en la educación intercultural bilingüe*. Argentina: IIPE-UNESCO.

Bertely Busquets, María, Jorge Gasché y Rossana Podestá (coords.) (2008). *Educando en la diversidad*. Ecuador: Ediciones Abya Yala.

Bertely Busquets, María, Jesús J. Lizama, Ruth Moya, Luis Enrique López-Hurtado y Assumpta A. Álvarez (2010). *Los caminos de la educación intercultural en América Latina, cuatro ensayos*. España: Icaria.

Bertely Busquets, María y Raúl Gutiérrez (2008). "Perspectivas teóricas en torno a la construcción de ciudadanías alternas. Ciudadanías interculturales, activas y solidarias frente a la crisis del modelo democrático-liberal en México", en Santiago Alfaro, Juan Ansión y Fidel Tubino (coords.). *Ciudadanía Intercultural. Conceptos y pedagogías desde América Latina*. Perú: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Bertely Busquets, María y Gonzalo A. Saraví (eds.) (2011). *Voces de jóvenes indígenas: adolescencias, etnicidades y ciudadanías en México*. México: CIESAS-UNICEF.

Bertely Busquets, María, Gonzalo A. Saraví y Pedro Abrantes (2013). *Adolescentes indígenas en México: derechos e identidades*. México: CIESAS-UNICEF.

Beuchot, Mauricio (2009). *Hermenéutica analógica y educación intercultural*. México: CONACYT-UPN-Plaza y Valdés.

Cardoso, Rafael (2008). "Wejën-kajën (brotar, despertar): noción mixe de educación". Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación. México: DIE CINVESTAV.

Corona, Sarah (2008). "Políticas educativas y libros de la SEP para indígenas", en *Revista SINÉCTICA*, núm. 30. Guadalajara, México: ITESO, pp. 1-14.

Czarny, Gabriela (2012). *Jóvenes indígenas en la UPN Ajusco. Relatos escolares desde la educación superior*. México: UPN.

Chávez, Mónica (2010). "Familias, escolarización e identidad étnica entre profesionistas nahuas y tének en la ciudad de San Luis Potosí". Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. Guadalajara, México: CIESAS.

De Aguinaga, Rocío (2010). *Tatuutsi Maxakwaxi, una experiencia indígena de educación autonómica*. Guadalajara, México: ITESO.

De Aguinaga, Rocío (2012). "Las misiones y la política del lenguaje en La Colonia en el noroeste de México", en Gotés, Eduardo, Marco Morales, Ana Pintado, Nicolás Olivos, Angélica Pacheco y Daniela de la Parra (coords.). *Los pueblos indígenas de Chihuahua. Atlas etnográfico*. México: INAH.

De la Peña, Guillermo (2005). "Social and cultural policies toward indigenous peoples: perspectives from Latin America", en *Annual Review of Anthropology*, vol. 34, pp. 717-739.

De la Peña, Guillermo (2002a). "La educación indígena. Consideraciones críticas", en *SINÉCTICA*, núm. 20. Guadalajara, México: ITESO, pp. 46-53.

De la Peña, Guillermo (2002b). "Cultura y academia: debates y perspectivas", en Revista *Regiones*, núm. 50, diciembre 200-marzo, pp. 29-37.

De la Peña, Guillermo (2000). "La modernidad comunitaria", en Revista *Desacatos*, año 1, núm. 3. México: CIESAS.

De la Peña, Guillermo (1999). "Territorio y ciudadanía étnica en la nación globalizada", en Revista *Desacatos*, año 1, núm. 1, México: CIESAS.

De la Peña, Guillermo y Regina Martínez Casas (2004). "Migrantes y comunidades morales: resignificación, etnicidad y redes sociales en Guadalajara", en UACM *Ciudad, pueblos indígenas y etnicidad*. México: Universidad de la Ciudad de México, pp. 89-149.

De Sousa Santos, Boaventura (2009). *Una epistemología del Sur*. México: Siglo XXI, CLACSO.

Díaz Tepepa, Guadalupe (2008). *Hermenéutica, antropología y multiculturalismo en educación*. México: SEP-UPN-CONACYT.

Dietz, Gunther (1999). *La comunidad purépecha es nuestra fuerza*. Quito: Abya Yala.

Dietz, Gunther (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada-México: EUG-CIESAS.

Dietz, Gunther (2009). "El paradigma de la diversidad: tesis para el debate educativo", en COMIE *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa: Conferencias Magistrales*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C., pp. 297-347.

Dietz, Gunther (2011). "Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad", en *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, vol. 6, núm. 1, pp.9-32.

Dietz, Gunther (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. México: FCE.

Dietz, Gunther, R. Guadalupe Mendoza y Sergio Téllez (eds.) (2008). *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas*. Quito: Ediciones Abya Yala.

Dietz, Gunther y Laura Selene Mateos Cortés (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP-CGEIB.

Domínguez Rueda, Fortino (en prensa). *La comunidad transgredida: los zoques en Guadalajara*. México: Universidad de Guadalajara-Editorial Casa del Mago.

Durin, Severine (2008). "Promotores interculturales y agentes étnicos. Las dos caras del maestro bilingüe en el medio urbano", en Gunther Dietz, Guadalupe Mendoza y Sergio Téllez (coords.). *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas*. Quito: Abya Yala.

Durin, Severine (2007). "¿Una educación indígena intercultural para la ciudad? El Departamento de Educación Indígena de Nuevo León", en *Frontera Norte*, julio-diciembre, vol. 19, núm. 38, Tijuana, México: El Colegio de la Frontera Norte, pp. 63-91.

Durin, Severine y Diana García (en prensa). "Etnicidad y educación superior: indígenas universitarios en Monterrey", en Olvera, J. J. (coord.). *Migración, comunicación y crisis*. Tijuana, México: El Colegio de la Frontera Norte.

Durin, Severine y Angélica Rojas (2005). "El conflicto entre la escuela y la cultura huichola. Traslape y negociación de tiempos", en *Relaciones*, núm. 101, pp. 149-190.

Enciso, Patricia (2004). *Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Fornet Betancourt, Raúl (2004). *Reflexiones de Raúl Fornet Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*. México: SEP-CGEIB.

García, Amelia (2010). "Indígenas universitarios en Chihuahua: a la búsqueda de un derecho negado". Tesis de Licenciatura. Chihuahua, México: ENAH.

García Castaño, F. Javier y Antolín Granados Martínez (1999). *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta.

García Leyva, Joaquín (2010). "Indígenas, disidencia y lucha social en la Montaña de Guerrero". Tesis Doctoral. España: Universidad Autónoma de Barcelona-PIBI-Fundación Ford.

Garreta Bochaca, Joan (1997). "Modelos de integración social de las minorías étnicas: hacia un 'modelo ideal' de sociedad multicultural", en García Castaño F.J. y A. Granados Martínez (eds.). *Educación: ¿integración o exclusión de la diversidad cultural?* Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales, pp. 23-34.

Gasché, Jorge (1997). "Educación intercultural vista desde la amazonia peruana", en María Bertely y Adriana Robles (coords.). *Indígenas en la escuela*. México: COMIE.

Gasché, Jorge (2008a). "Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de

los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura", en Bertely María, Jorge Gasché y Rossana Podestá. *Educando en la Diversidad*. Quito: Ediciones Abya Yala.

Gasché, Jorge (2008b). "La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?", en Bertely, Jorge Gasché y Rossana Podestá, *Educando en la Diversidad*. Quito: Ediciones Abya Yala.

Gelover, Zulema (2008). "Entre hortalizas salones y fogones: keremetik xchiuk tsebetik en el albergue de San Pablo Chalchihuitán". Tesis de Maestría en Antropología Social. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Giroux, Henry (ed.) (1991). *Postmodernism, feminism, and cultural politics: Redrawing educational boundaries.* Albany: State University of New York Press.

Giroux, Henry (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. México: Siglo XXI.

Glaser, Barney y Anselm Strauss (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for Cualitative Research*. Aldine, Chicago.

Glockner, Valentina (2008). *De la montaña a la frontera. Voces e imágenes de los niños mixtecos de Guerrero*. Estado de Morelos, México: Programa de Formación en Derechos de la Infancia, UAM-X y PACMYC.

González Apodaca, Erica (2009). "Acerca del multiculturalismo, la educación intercultural y los derechos indígenas en las Américas", en *CPUe, Revista de Investigación Educativa*, núm. 9, pp. 1-11.

González Apodaca, Erica (2010). "Re-posicionamientos del maestro indígena en el encuentro con el conocimiento de sus pueblos. Una experiencia de apropiación de la pedagogía inductiva intercultural entre maestros y formadores de docentes en Oaxaca", en *Cuadernos Interculturales*, vol. 8, núm. 14. México, pp. 227-243.

González Apodaca, Erica (2011). *Memoria del Primer Encuentro de experiencias de formación, asesoría, acompañamiento y diseño de materiales didácticos en contextos interculturales y bilingües en México: dialogo entre academia, organizaciones comunitarias de base, organizaciones de docentes y de la sociedad civil y hacedores de políticas públicas en educación indígena*. México: CIESAS, UNICEF.

González Apodaca, Erica (2004). *Significados Escolares en un Bachillerato Mixe*. México: SEP-CGEIB.

Gutiérrez, Raúl (2011). "Dos proyectos de sociedad y dos proyectos educativos entre los tsotsiles. Escuelas secundarias oficial y autónoma en San Andrés", en Baronnet,

Mariana Mora y Richard Stahler (coord.). *Luchas muy Otras: autonomía, buen gobierno y sociedad en las comunidades indígenas de Chiapas*. México: CIESAS, Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, Universidad Autónoma de Chiapas.

Gutiérrez, Raúl , Stefano Claudio Sartorello, Juan Guzmán *et al.* (2006). "Modelo curricular de educación intercultural bilingüe, UNEM", en Bertely (coord.). *Sembrando nuestra educación intercultural como derecho.* México: Papeles de la Casa Chata, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Hale, Charles (2007). *"Más que un indio": ambivalencia racial y multiculturalismo neoliberal en Guatemala*. Guatemala: AVANCSO.

Hamel, Rainer Enrique (2009). "La noción de calidad desde las variables de equidad, diversidad y participación en la educación bilingüe intercultural", en *Revista Guatemalteca de Educación*, vol. 1, núm. 1, pp. 177-230.

Jiménez Naranjo, Yolanda (2009). *Cultura comunitaria y escuela intercultural: más allá de un contenido escolar.* México: SEP-CGEIB.

Jiménez Naranjo, Yolanda (2012). "Desafíos conceptuales del currículum intercultural con perspectiva comunitaria", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XVII, núm. 52, pp. 167-189.

Julián Caballero, Juan (2002). *Educación y Cultura. Formación Comunitaria en Tlazoyaltepec y Huitepec, Oaxaca.* México: CIESAS, Papeles de la Casa Chata.

Keyser O., Ulrike (2002). "La educación intercultural en una sociedad desigual", en *Reflexión Pedagógica,* edición especial, año 2, núm. 2, octubre. Tepic, Nayarit, México: Unidad UPN 181, pp. 14-18.

Keyser O., Ulrike (2007). "Pluri, multi e intercultural, entre realidad y utopía. Una revisión de conceptos", en *Jorhénguarhiri*, época II, núm. 1, Zamora, Michoacán: Unidad UPN 162, pp. 95-118.

Keyser O., Ulrike (2009). "Los sentidos del Otro entre docentes de educación indígena de una comunidad purhépecha". Tesis de Doctorado en Educación, México: Universidad Pedagógica Nacional.

Keyser O., Ulrike (2009)(2010). "Reflexión sobre diferencias culturales: sentido y potencialidad para una educación intercultural", en Medina Melgarejo, Patricia (coord.). *Habitar el "inter…"* (1), CD-multimedia, México: UPN-CONACYT-UADY-UJAT.

Keyser O., Ulrike (2009)(2011). "Procesos de cambio en la formación de docentes indígenas al practicar educación intercultural en la región purhépecha de Michoacán", en Bertely, María (coord.) y REDIIN. *Interaprendizajes entre indígenas, de cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales.* México: CIESAS, pp. 117-149.

Kincheloe, Joe y Shirley Steinberg (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.

Kymlicka, Will (1996). *Ciudadanía Multicultural*. Madrid: Paidós.

Kymlicka, Will (2002). *Politics in the Vernacular. Nationalism, Multiculturalism and Citizenship.* Oxford: Oxford University Press.

Kymlicka, Will (2003). "Estados multiculturales y ciudadanos interculturales", en R. Zariquiey. *Realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía política y educación. Actas del v Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe*. Lima: Pontifica Universidad Católica del Perú, Ministerio de Educación, GTZ, pp. 47-69.

Lewis, Stephen E. (2006). "The nation, education, and the 'Indian problem' in Mexico, 1920-1940", en Vaughan, Mary Kay y Stephen E. Lewis (coords.). *The Eagle and the Virgin: Nation and Cultural Revolution in Mexico, 1920-1940*. Durham: Duke University Press.

Leyva, Xóchitl, Araceli Burguete y Susan Speed (coords.) (2008). *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina: hacia la investigación de co-labor*. Guatemala, Quito y México: FLACSO y CIESAS.

Limón, Fernando (2009). "Aproximación etnográfica a los chuj mexicanos. Esbozos de su conocimiento cultural", en Cruz Burguete, J. L. y N. Belterspacher (eds.). *Sociedad y desigualdad en Chiapas. Una mirada reciente*. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México: ECOSUR, pp. 99-125.

Linderberg Monte, Nietta (1996). "Entre o passado oral e o futuro escrito", en Muñoz y P. Lewin. *El significado de la diversidad lingüística y cultural*. México: INAH- UAM-I, pp. 67-91.

Lizama, Jesús (coord.) (2008). *Escuela y proceso cultural. Ensayos sobre el sistema de educación formal dirigido a los mayas*. México: CIESAS.

Lizama, Jesús (coord.) (2010). *Los caminos de la educación intercultural en América Latina: cuatro ensayos*. Barcelona, España: Icaria Editorial.

López Rangel, Norma Angélica (2013). "Educación superior intercultural, redes e intermediación. Los unisureños y la REDIIN en la configuración de Otras educaciones". Tesis de Doctorado en Antropología Social. México: CIESAS.

López Hurtado, Luis Enrique (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas*. Bolivia: Plural editores.

López Hurtado, Luis Enrique (2010). "Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal", en COMIE. *x Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, Veracruz. 2009. Conferencias Magistrales. Memoria Electrónica* (CD-ROM). México: COMIE.

López Hurtado, Luis Enrique (en prensa). *Plurinacionalidad y construcción ciudadana en la educación superior en América Latina*. La Paz, Bolivia: Plural Editores.

López, Néstor (coord.) (2011a). *Escuela, identidad y discriminación*. Buenos Aires: UNESCO, IIPE.

López, Néstor (2011b). *Informe de tendencias sociales y educativas en América Latina 2011: la educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes*. Buenos Aires: UNESCO.

López, Oresta (2010). *Que nuestras vidas hablen. Historias de vida de maestras y maestros indígenas tének y nahuas de San Luis Potosí*. Colección Investigaciones. México: El Colegio de San Luis.

Lovejoy Paul y Benjamin Bowser (eds.) (2012). *The Transatlantic Slave Trade and Slavery. New Directions of Teaching and Learning*. Toronto: Africa World Press.

Maldonado, Benjamín (2002). *Autonomía y comunalidad india. Enfoques y propuestas desde Oaxaca*. México: INAH Oaxaca, Secretaría de Asuntos Indígenas, Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca.

Martínez Buenabad, Elizabeth (2008). "Análisis de las relaciones interétnicas. Niños indígenas migrantes desde una escuela periférica de la ciudad de Puebla". Tesis de Doctorado en Antropología Social, México: CIESAS.

Martínez Casas, Regina (2011). "La formación de los profesionistas bilingües indígenas en el México contemporáneo", en *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, núm. especial, pp. 250-261.

Masferrer León, Cristina (2011). "La enseñanza sobre los africanos y afrodescendientes en la educación primaria y secundaria de México", en Centro de Información de las Naciones Unidas. *Afrodescendencia. Aproximaciones contemporáneas desde América Latina y el Caribe*. México: Centro de Información de las Naciones Unidas, pp. 150-157.

Mateos Cortés, Laura Selene (2009). "The Transnational Migration of the Discourse of Interculturality: towards a comparative analysis of its appropriation by academic and political actors in the state of Veracruz", en *Intercultural Education*, vol. 20, núm. 1, pp. 27-37.

Mateos Cortés, Laura Selene (ed.) (2009). *Los estudios interculturales en Veracruz: perspectivas regionales en contextos globales*. Xalapa, México: Editorial de la Universidad Veracruzana y UV Intercultural.

Mateos Cortés, Laura Selene (2011). *La migración transnacional del discurso intercultural: su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz*. México, Quito: Abya Yala.

Mato, Daniel (coord.) (2009). *Instituciones interculturales en educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros innovaciones y desafíos*. Caracas: IESALC-UNESCO.

Mato, Daniel (2012). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*. UNESCO-IESALC.

Matus, María Luisa (2010). "Diversidades e identidades de los estudiantes universitarios en sus experiencias escolares". Tesis de Maestría en Investigación Educativa. México: Universidad Veracruzana.

Medina Melgarejo, Patricia (2007). *Identidad, memoria y conocimiento: una experiencia intercultural con el pueblo yoreme mayo de Sinaloa*. México: Plaza y Valdés-Universidad Pedagógica Nacional.

Medina Melgarejo, Patricia (coord.) (2009). *Educación intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México: Plaza y Valdés-Universidad Pedagógica Nacional.

Meyer, Lois y Benjamín Maldonado (eds.) (2011). *Comunidad, educación y resistencia indígena en la era global. Un diálogo entre Noam Chomsky y más de 20 líderes e intelectuales del continente americano*. Oaxaca, México: Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca.

Meyer, Lois y Benjamín Maldonado (eds.) (2010). *New World of Indigenous Resistance. Noam Chomsky and Voices from North, South, and Central America*. San Francisco: City Lights Books.

Mignolo, Walter (2002). *Historias locales, diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.

Morales, Marco (2009). "Organización sociopolítica rarámuri en la ciudad de Chihuahua. Intermediarios y actores del intervención en el asentamiento El Oasis". Tesis de Maestría, Chihuahua. México: ENAH-CIESAS.

Morales, Marco y Julián Hernández (2011). "Niñas y niños rarámuri del asentamiento El Oasis, Ciudad de Chihuahua, Chihuahua", en Bertely y Gonzalo Saraví. *Voces de jóvenes indígenas. Adolescencias, etnicidades y ciudadanías en México*. México: CIESAS-UNICEF.

Muñoz Sedano, Antonio (1997). *Educación intercultural: teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.

Muñoz Sedano, Antonio (1999). "La educación multicultural: enfoques y modelos", en Checa y E. Soriano (eds.). *Inmigrantes entre nosotros: trabajo, cultura y educación intercultural*. Barcelona: Icaria, pp. 205-243.

Navarrete, David (2011). "Becas, inclusión social y equidad en el posgrado. Una aproximación desde el Programa Internacional de Becas para Indígenas", en *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, núm. especial, pp. 262-272.

Nigh, Ronald (2012-2013). Proyecto *Laboratorios para la vida: el huerto escolar en la construcción de actitudes y capacidades en ciencias, nutrición y cuidado ambiental*. Fundación Kellogg-CONACYT.

Ogbu, John (2003). *Black American Students in an Affluent Suburb: A Study of Academic Disengagement*. Nueva Jersey: Laurence Erlbaum Associates.

Olivé, León (1999). *Multiculturalismo y pluralismo*. México: Paidós, UNAM.

Olivé, León 2009. "Pluralismo, identidad e interculturalidad en el mundo globalizado y en las sociedades del conocimiento", en Castellanos, Gabriela, Delfín Ignacio y María Ángela Rodríguez (eds.). *Identidad, cultura y política, perspectivas conceptuales, miradas empíricas*. Cali, Colombia: Universidad del Valle, pp. 109-123.

Ortelli, Paola y Claudio Stefano Sartorello (2011). "Jóvenes universitarios y conflicto intercultural. Estudiantes indígenas y mestizos en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas", en *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, núm. especial, pp. 115-128.

Paoli, Antonio (2003). *Educación, autonomía y lekil kuxlejal: aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tzeltales*. México: Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco.

Pérez Pérez, Elías (2011). "Formación de docentes en educación indígena (Método MEII)", en *Revista Dialógica*. Secretaria de Educación en el Estado y Dirección de Educación Indígena.

Pérez Pérez, Elías (2003). *La crisis de la educación indígena en el área tzotzil. Los Altos de Chiapas*. México: UPN-Miguel Ángel Porrúa.

Pérez Ruiz, Maya Lorena (2009). "¿De qué hablamos cuando nos referimos a lo intercultural? Reflexiones sobre su origen, contenidos, aportaciones y limitaciones", en Pérez Ruiz, Laura, Raquel Valladares de la Cruz y Margarita Zárate (eds.). *Estados plurales: los retos de la diversidad y la diferencia*. México: UAM-I y Juan Pablos Editor, pp. 251-288.

Podestá Siri, Rossana (2011). "Nuevas experiencias docentes de interaprendizaje en la formación de maestros indígenas", en Bertely Busquets (coord.). *Interaprendizajes entre indígenas. De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*. México: CIESAS, UPN, UNEM, IIAP.

Podestá Siri, Rossana (2007). *Encuentro de miradas. El territorio visto por diversos autores*. México: SEP-CGEIB.

Prudente, Rodolfo (2008). "La experiencia docente del tema de historia y cultura afromestiza en José María Morelos, Oaxaca", en Reyes, Nemesio Rodríguez y José Francisco Ziga (comps.). *De afromexicanos a Pueblo Negro.* México: UNAM. http://www.nacionmulticultural.unam.mx/Afromexicanos/cap_7.html.

Puertas Romo, Maira (2010). "Del color de la piel al racismo. Prácticas y representaciones sobre las personas afrodescendientes en el contexto escolar bogotano. Un estudio de caso". Tesis de maestría en Antropología Social. Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Rappaport, Joan (2007). "Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración", en *Revista Colombiana de Antropología*, núm. 43, pp. 197-229.

Rea Ángeles, Patricia (2011). "La educación superior como agente de transformación de las identidades genéricas entre los zapotecos de la ciudad de México", en *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, núm. especial, pp. 226-238.

Rea Ángeles, Patricia (2006). "Migración femenina indígena y su impacto sobre la identidad y las relaciones de género: el caso de las mujeres juchitecas en la ciudad de México". Tesis de Licenciatura en Etnología. México: ENAH.

Rea Ángeles, Patricia (2009). "La reproducción y la resignificación identitaria entre los zapotecos de clase media en la ciudad de México: un estudio de migración, etnia y género". Tesis de Maestría en Antropología Social. México: CIESAS.

Rea Ángeles, Patricia (2004). Compendio informativo sobre la población juvenil indígena, rural y migrante de México, basado en distintas fuentes informativas. México: Instituto Mexicano de la Juventud.

Rea Ángeles, Patricia (2006). *Hacia una cultura migratoria en comunidades expulsoras: haz camino al andar.* México: Instituto Mexicano de la Juventud.

Rea Ángeles, Patricia (2007). "Reflexiones en torno a la migración femenina y su impacto en las relaciones de género", en INMUJERES. *Memoria. Mujeres afectadas por el fenómeno migratorio en México. Una aproximación desde la perspectiva de género.* México: Instituto Nacional de las Mujeres, pp. 172-178.

Rebolledo, Nicanor (2005). "Interculturalismo y autonomía. Reflexiones en torno al movimiento indígena y a las políticas educativas", en Bertussi Guadalupe (coord.). *Anuario educativo mexicano 2004: visión retrospectiva*. México: UPN, pp. 451-471.

Rockwell, Elsie (2007). *Hacer escuela, hacer Estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. México: El Colegio de Michoacán, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

Rockwell, Elsie (2011). "¿Cómo lograron los regímenes posrevolucionarios de México excluir a los niños indígenas que pretendían 'incorporar a la nación' mediante las escuelas?", en Alvarado y Rosalina Ríos Zúñiga (coords.). *Grupos marginados de la educación (siglos XIX y XX). México:* Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-Bonilla Artigas Editores.

Rodríguez María y Tomás Mallo (2012). *Los afrodescendientes frente a la educación. Panorama regional de América Latina*. Madrid: Fundación Carolina.

Rojas, Axel (coord. académico) (2010). *Colombia Afrodescendiente. Lineamientos curriculares de la cátedra de estudios afrocolombianos 2010.* Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Rojas, Angélica (2012). *Escuela y política en interculturalidad. Los jóvenes wixaritari en una secundaria de huicholes*. México: Universidad de Guadalajara-ITESO-CIESAS.

Sandoval, Abigail (2009). "Crisis-reestructuración de la policía comunitaria y nuevos horizontes organizativos en la costa-montaña del estado de Guerrero". Tesis de Doctorado en Antropología Social. México: CIESAS.

Sánchez Álvarez, Mauricio (2012). *Forjando saberes desde las diferencias. Reflexiones acerca de la educación intercultural en América Latina*. Guatemala: Editorial Cara Parens, Universidad Rafael Landivar.

Sánchez Morales, Julio César (2011). "Paisajes narrativos entre los tseltales de Petalcingo, Chiapas", en *Razón y Palabra. Primera Revista Electrónica en América Latina Especializada en Comunicación. Libros básicos en la Historia del campo Iberoamericano de Estudios en Comunicación*, núm. 75.

Sartorello, Claudio Stefano, León Enrique Ávila y Agustín Ávila (coords.) (2012). *El Buen vivir: miradas desde adentro de Chiapas*. México: UNICH-IESALC-UNESCO.

Sartorello, Claudio Stefano (2012a). "El lekil kuxlejal: una visión colaborativa desde abajo y desde adentro", en Sartorello, León Enrique Ávila y Agustín Ávila (coords.). *El Buen vivir: miradas desde adentro de Chiapas*. México: UNICH-IESALC-UNESCO.

Sartorello, Claudio Stefano (2012b). "Modelos alternativos de formación docente. La experiencia de la Red de Educadores Inductivos Interculturales (REDUI) en Chiapas", en: Ascencio, Franco, G. *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas*. México: UNAM-PROIIMSE.

Sartorello, Claudio Stefano y Paola Ortelli (2011a). "Jóvenes universitarios y conflicto intercultural. Estudiantes indígenas y mestizos en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, en *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, núm. especial, pp. 115-128.

Sartorello, Claudio Stefano (2011b). "Construir conocimiento desde el territorio propio: el Método Inductivo Intercultural (MII) en el modelo curricular de educación in-

tercultural bilingüe de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) en Chiapas", en Fábregas Puig (coord.). *Patrimonio, territorio y desarrollo en la frontera sur de México*. México: Universidad Intercultural de Chiapas, pp. 49-85.

Sartorello, Claudio Stefano (2010). "Ser para hacer: el proceso de co-teorización intercultural del maestro-acompañante en el modelo educativo de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM), educadores independientes y colaboradores no indígenas en Chiapas", en *Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales*, *REDHES*, año II, núm. 3, enero-julio. Universidad Autónoma de San Luís Potosí.

Schmelkes, Sylvia (2004a). "Diálogo y reflexiones a la luz de experiencias recientes". En: *Revista Electrónica SINÉCTICA*, núm. 23, pp. 26-34.

Schmelkes, Sylvia (2004b). "Multiculturalidad e interculturalidad", en: Rodríguez, Miguel Ángel (comp.). *Foro de Educación Ciudadanía e Interculturalidad: Memoria del I Foro Latinoamericano de Políticas Públicas en Educación*. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, Contracorriente (Instituto de Desarrollo Evaluación Educativa e Investigación A.C.), Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE), Observatorio Ciudadano de la educación, pp. 33-37.

Schmelkes, Sylvia y María Bertely (2009). "Educación intercultural: ¿empoderamiento de actores indígenas o transversalización curricular para todos?", en: Mateos Cortés (ed.). *Los estudios interculturales en Veracruz: perspectivas regionales en contextos globales*. Xalapa, Veracruz, México: UV-UVI.

Sigüenza, Salvador (2007). *Héroes y escuelas. La educación en la Sierra Norte de Oaxaca (1927-1972).* México: IEEPO-INAH.

Trapnell, Lucy (2008). *Addressing Knowledge and Power Issues in Intercultural Education*. M. A. Thesis. Reino Unido: Department of Education, University of Bath.

UNESCO (2011). *Rutas de la interculturalidad. Estudio sobre educación con poblaciones afrodescendientes en Ecuador, Bolivia y Colombia. Enfoques, experiencias y propuestas*. Quito: UNESCO.

Vergara Fregoso, Martha (2010). "La atención a la interculturalidad, una utopía en construcción: el caso de México", en Vergara Fregoso y J. Ríos Gil (coords.). *Diversidad cultural: un reto para las instituciones educativas. México, Colombia, Argentina, Perú y Guatemala*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara- Universidad de Amazonia Peruana.

Vergara Fregoso, Martha y Gerardo Bernache Pérez (2008). *Educación intercultural: un estudio de las comunidades indígenas de Jalisco*. Guadalajara, México: SEP-SEB-CONACYT.

Walsh, Catherine (2002). "(De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador", en Fuller, Norma (ed.). *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en Perú, pp.115-142.

Zemelman, Hugo y Estela Quintar (2007). *Conversaciones acerca de interculturalidad y conocimiento*. México: Instituto Politécnico Nacional, Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina.

Zizek, Slavoj (2001). "Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional", en Jameon F. y Zizek S. (Introducción de E. Grüner). *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidos, pp.137-188.

CAPÍTULO 2

Historia de la educación indígena en la configuración del Estado nacional y la ciudadanía en México

Salvador Sigüenza Orozco[1] y Graciela Fabián[2]

De historia y etnicidades: *buscar al indio en el punto justo en que comienza a ser mexicano*

En tiempos de *reforma educativa* y *pactos por México,* las formas y perspectivas que toma la historia de la educación proyectada para la atención de los indígenas expresa la importancia e interés que suscita conocer un sector de la población amplio y diverso, compactado en el término *indígena*. En el precedente estado de la cuestión, articulado por Carlos Escalante sobre *Los indígenas en la historia de la educación*, se apunta que si bien el tema de la educación indígena ha estado presente en el interés de un importante grupo de historiadores de la educación, éste se hallaba en proceso de constituirse como campo particular de estudio. Para caracterizar su objeto, alude a la dispersión de las fuentes documentales lo mismo que a factores disciplinarios y extradisciplinarios concurrentes en el interés creciente por el tema, así como a la atención que historiadores y científicos sociales "han puesto en los sectores subalternos y la historicidad de los procesos de esco-

[1] Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Unidad Pacífico Sur.
[2] La coautora, durante la redacción del texto, realizó una estancia posdoctoral en el CIESAS, Unidad Pacífico Sur.

larización actuales" (Escalante, 2002: 85). En este sentido, lo primero que conviene señalar respecto a la revisión que aquí nos ocupa y que presenta la producción entre el año 2002 y 2011[3] acerca de la *Historia de la educación indígena en la configuración del Estado nacional y la ciudadanía en México* es que, al destacar la participación de actores individuales y colectivos en la *configuración del Estado nacional* y la *ciudadanía*, el corte cronológico considerado parte de las primeras décadas del siglo XIX y concluye con las historias recientes que destacan la pluriculturalidad y las diversas etnicidades manifiestas en proyectos y propuestas locales y estatales.

Apropiación, etnicidad, experiencia, alteridad, indigenismo, exclusión, civilización y ciudadanía, etnogénesis, identidad, vigilancia y política educativa son conceptos y ejes recurrentes en las ponencias, artículos en revistas, capítulos de libros y tesis reunidos en una selección apretada que no pudo incluir a un sinnúmero de trabajos que, aunque ponderaban una dimensión diacrónica en los estudios expuestos, sus reflexiones y análisis daban cuenta de realidades expuestas a la luz de un examen antropológico, pedagógico o de corte más bien instrumental.

La premisa de selección define el sistema educativo mexicano entre los márgenes de un proyecto de nación. Sobre esta idea, es necesario destacar que la gente no nace nacionalista: llega a ser nacionalista a partir de una acción dirigida. En este proceso, el papel de las elites consiste en suministrar el personal necesario para orientar los movimientos nacionalistas. Desde esta perspectiva, el nacionalismo inventa naciones donde no existen y necesita algunos marcos diferenciadores preexistentes con los cuales trabajar, aquí es donde el indigenismo del siglo XX juega un papel relevante.

En su ensayo titulado ¿Qué nación? Dinámicas y dicotomías de la nación en el imaginario hispanoamericano, Mónica Quijada (2003) identifica uno de los puntos de convergencia que comparten las naciones jóvenes de la Hispanoamérica decimonónica: su inscripción consciente en el paradigma del progreso que, al generar una imagen igual de nueva que la sociedad política, guía los esfuerzos de ésta hacia la construcción de un Estado unificado en su territorio, asentado en bases jurídicas, idealmente moderno y orientado hacia el progreso sobre bases representativas cuya fuente de legitimación era la nación soberana. Quijada explica cómo la instrumentalización y la difusión de pautas culturales y lingüís-

[3] Se incluyen un par de trabajos publicados en 2012, si bien antes fueron presentados en coloquios o congresos.

ticas (higiene, castellanización, mitos de origen), historia patria, ceremonias cívicas y un conjunto de símbolos tendientes a la consolidación de una identidad colectiva se traducen en un programa explícito, posible de observar en los proyectos educativos del siglo XIX y principios del XX.

Con un énfasis distinto, en el libro *Nación, identidad nacional y otros mitos nacionalistas*, Tomás Pérez Vejo (1999) ubica el concepto de nación en el pensamiento occidental moderno y desde este referente define la nación como unidad social por excelencia, "un conglomerado de relaciones étnico-político-culturales de contornos difusos y concreción difícil". Pérez Vejo repara en la función que cumple la nación en tanto forma primordial y excluyente de identidad colectiva y, como tal, fuente de legitimación del poder político. En este sentido, advierte sobre los riesgos de confundir proyecto de nación con proyecto de Estado, dos conceptos que de ninguna manera son sinónimos. El Estado puede emerger sin ayuda de la nación, pero la idea normativa de ésta, la que homogeneiza y ofrece un referente común, un espacio de identidad, ¿pudo emerger sin el Estado? Ernest Gellner (1997) sugiere que no. Así, la relación característicamente política que el Estado profesionalizado establece con la sociedad es a la que da forma, el crisol de un nacionalismo de tipo integrador, que acompaña y sostiene la soberanía estatal.

Hoy en día no se puede negar que la modernidad adoptó la forma de naciones. En cambio, cabe cuestionar su solidez en el interior del proceso constitutivo de las nacionalidades concretas. De esta manera, Graciela Fabián (2010) aporta la tesis de doctorado "Historia Patria y Educación en la formación de la nación mexicana. La ciudad de México como ensayo de reformas. Segunda mitad del siglo XIX", donde problematiza acerca de los mecanismos que pretendieron llevar a una colectividad diversa a considerarse a sí misma como nación mexicana. Este planteamiento supuso rechazar la idea de que la nación es previa al desarrollo de los nacionalismos y que son más bien éstos los cuales cimientan una identidad nacional a partir de la proyección de estrategias y políticas definidas ex profeso, entre las que se encuentra, precisamente, la construcción de un sistema educativo.

En esta lógica se prefirió dejar fuera del cuerpo de trabajos a considerar los que trataran periodos previos a la Revolución de independencia, salvo el de Dorothy Tank, la cual informa sobre transformaciones en la idea de educar a finales de la colonia, en el marco de un proceso de centralización, secularización y modernización del Estado monárquico español.

Los trabajos reseñados dan cuenta sobre todo de la creación, las transformaciones y los esfuerzos que revela una de las instituciones más emblemáticas del Estado moderno: la escuela. La exposición cronológica de los estudios tiene como objetivo presentar el devenir y algunos de los avatares que atravesó ésta al operar sobre un conglomerado humano diverso en su composición étnico-cultural, sintetizado en la expresión *indio* o *indígena*, al que debía castellanizarse y transformar en ciudadano obediente y entusiasta de las disposiciones de orden y progreso que reclamaba un México moderno.

Los cuatro libros que se presentan abordan el siglo XX, salvo el de Elisa Ramírez, que se remonta a la época prehispánica para recorrer 500 años de iniciativas educativas. Los cinco artículos de revista se ocupan de proyectos que tuvieron lugar en el siglo XVIII, finales del XIX y tres en las primeras décadas del México posrevolucionario. En cuanto a las siete ponencias reunidas, sus autores son investigadores de El Colegio de México (COLMEX), El Colegio Mexiquense (CMQ), El Colegio de San Luis (COLSAN), El Colegio de Michoacán (COLMICH) y CIESAS Pacifico Sur; los temas que abordan van desde la llamada *cuestión indígena* y la *construcción* del ciudadano en el siglo XIX, hasta la educación rural, el indigenismo y sus proyectos en el XX. Los cinco capítulos de libros se concentran en estos mismos temas y periodos, localizados en obras editadas por el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV) y el Centro de Estudios Históricos (CEH) del COLMEX, la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO) y la *Duke University Press*, reconocidos centros de investigación y docencia. Sólo se consideraron dos tesis, una de licenciatura y otra de doctorado, ambas desarrolladas en la ENAH.

En cuanto a los autores, se dividen en igual número de hombres y mujeres. La mayoría se encuentra adscrito a un centro de investigación y cuenta con grado de doctor. De los dieciséis investigadores en instituciones mexicanas, sólo cuatro no pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). De los cuatro que pertenecen al CIESAS, uno es Nivel II y tres son Nivel I; las dos investigadoras el DIE-CINVESTAV tienen Nivel III y I; los dos investigadores del COLMICH son Nivel II y I; la del COLSAN, Nivel II y el del CMQ es Nivel I. Por último, la Dra. Tanck de Estrada (CEH-COLMEX) es Nivel III. Se incluyó una autora editada por la UNAM, un profesor de la UPN y otro del Instituto Superior de Ciencias de la

Educación del Estado de México (ISCEEM). De los dos autores extranjeros, Massimo De Giuseppe está adscrito a la Universidad de Milán y Stephen E. Lewis es profesor asociado en la Universidad Estatal de California, en Chico.

Como se observa, las instituciones académicas de carácter público son las principales patrocinadoras de los trabajos, así como las responsables de editarlos. De los autores reseñados en el estado de la cuestión precedente se mantienen en esta selección: Dorothy Tanck, Cecilia Greaves, Elsie Rockwell y María Bertely; mientras quienes se mencionan como jóvenes historiadores de la educación son Stephen Lewis y Ariadna Acevedo. A este grupo hay que sumar a Daniela Traffano, Salvador Sigüenza y Edgar Mendoza, desde el CIESAS Pacifico Sur y D.F., así como a investigadores de los distintos colegios del interior: COLSAN, COLMICH y CMQ.

En total se reseñan veinticuatro producciones de distintos niveles y alcances. Se espera ofrecer con su presentación una muestra de los desarrollos de la investigación sobre un tema que no deja de ofrecer retos a quienes lo estudiamos. La mayor parte de los trabajos revisados abordan señaladamente casos ubicados en Oaxaca, Michoacán, Estado de México, Puebla y, en menor medida, Tlaxcala, Chiapas e Hidalgo. El Norte es un desierto historiográfico, salvo por el trabajo sobre Sonora. Sólo los dos primeros trabajos que abren las secciones sobre los siglos XIX y XX abordan la temática de manera global.

Estado-Nación, indígenas y educación: siglo XIX

En un estudio orientado a explicar por qué y cómo se formalizó un proyecto de instrucción pública en la ciudad de México, Graciela Fabián (2010) propone un análisis centrado en los retos y las problemáticas de la gobernabilidad que enfrentó el México independiente en sus primeras décadas de vida. A lo largo de la tesis doctoral titulada "Historia patria y educación en la construcción de la nación mexicana: la ciudad de México como ensayo de reformas. Segunda mitad del siglo XIX", destaca el lugar que desde entonces se otorgó a la educación como recurso potencial para transformar costumbres y lealtades, además del carácter polémico que tiñó el debate por definir una historia patria, la cual validara los proyectos de nación gestados en las primeras décadas del siglo XIX.

Fabián parte de considerar el proceso de *formación* de la nación mexicana dentro de otro mayor y global de modernización, al que alude de manera indi-

recta Dorothy Tanck (2002) en su artículo "El gobierno municipal y las escuelas de primeras letras en el siglo XVIII mexicano", donde destaca un cambio en la legislación que ordenaba la actividad educativa en todos los territorios del dominio español. A partir de este movimiento, los municipios de españoles e indios de Nueva España empezaron a establecer escuelas de primeras letras durante el siglo XVIII. El artículo muestra cuadros y datos sobre población en villas, ciudades y pueblos, destacando que, para finales del siglo XVIII, los municipios financiaban escuelas no sólo en los asentamientos de españoles, sino también en poblados indígenas —quienes, por cierto, costeaban estas escuelas por medio de los ayuntamientos, con fondos de las cajas de comunidad— y que, al contrario de la interpretación tradicional, el papel de la Iglesia no era predominante en la educación básica, en especial en las áreas rurales. Si bien Tanck no repara en ello, Fabián (2010) subraya cómo, precisamente, el proceso de secularización y centralización del Estado hispánico-colonial del siglo XVIII muestra un desarrollo en la aplicación de las reformas borbónicas, el cual se continuará, ajustará y redefinirá en el proceso de construcción del Estado-Nación mexicano.

Fabián explica el triunfo y la definición de un proyecto liberal identificado como hegemónico, que permite consolidar el proceso para articular un Estado en las coordenadas de la modernidad, a partir de publicaciones sobre legislación y proyectos pedagógicos de la época, así como de las editadas ex profeso desde el Ministerio de Instrucción Pública: *Memorias*, *Revista de Instrucción Pública 1896-1902* y *Boletín de Instrucción Pública* [órgano de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes] *1902- 1913*, documentos contenidos en el Archivo General de la Nación (AGN), en el Archivo Histórico del Distrito Federal (AHDF) y en el de la SEP (AHSEP).

Desde el observatorio de la ciudad de México, la autora da cuenta de una de las primeras acciones emprendidas por los agentes del Estado mexicano de la segunda mitad del siglo XIX: la definición de una reforma que orientara la instrucción preparatoria basada en los principios del positivismo con la intención homogeneizadora de difundir, sistemáticamente, el *lenguaje de la ciencia*. A la par, la enseñanza elemental fue redefinida en la ley como obligatoria, gratuita y laica, dentro de los parámetros de un proyecto de Nación que requería homogeneizar y nacionalizar un territorio y una sociedad descritos como *diversos* y *dispersos* de manera crónica, en detrimento de la gobernabilidad y la estabilidad del país. Los espacios establecidos para llevar a cabo esta reforma fueron las escuelas del Distrito y los territorios federales, así como las instituciones encargadas de regular lo concerniente a su operación, el Ministerio de Justicia e Instrucción

Pública y los Ayuntamientos de la demarcación. Entre 1868 y 1888, las escuelas elementales de la ciudad de México fueron ajustando sus prácticas a los imperativos de la ciencia, pero fue hasta la última década del siglo XIX y la primera del XX cuando profesionales *de las ciencias,* integraron el Consejo Superior de Instrucción Primaria, lo cual habla de que la formación de un sistema de enseñanza se creó a partir de la proyección de órganos de gobierno encargados de vigilar y normalizar no sólo un fondo común de verdades, sino valores, prácticas y necesidades. Se trataba de conseguir la gobernabilidad mediante una adhesión asumida de forma voluntaria al orden establecido; para lograr y sostener esto último, la educación primaria impartida en las escuelas elementales jugó un papel relevante en tanto que reprodujo valores de orden y asepsia: vigilancia, conservación y preservación del *bien común*.

En este marco general de transformaciones se planteó como urgente decidir qué hacer con la población de *raza* indígena. Fabián describe cómo la opinión de la oposición distaba de la postura de los científicos integrantes del cuerpo del Estado, quienes por medio de la pedagogía moderna pretendían *incorporar* al indio a la sociedad civilizada. En el apartado titulado "Civilizar al indio. Un modelo alternativo: la acción social de la iglesia", plantea las opiniones de los miembros del Consejo, ellos evidentemente estaban convencidos de que los indios se encontraban en estado de inferioridad, vagando como sombras por el territorio nacional, debido a las condiciones en que habían vivido. Asimismo, argumentaban que para ciertas razas indígenas que no conocían el castellano y cuyos cerebros no se habían amoldado a la vida nacional, era incluso ventajoso emplear medios más sencillos que facilitaran, en esos casos especiales, el programa educativo. Luis E. Ruiz, destacado miembro del Consejo Superior de Instrucción Primaria, subrayó en una sesión los tres vínculos de carácter intelectual para fortificar el sentimiento de amor a la patria: el conocimiento del territorio, de las leyes y de la lengua. Ahora bien, tratándose de las razas indígenas, es muy común que falte éste último conocimiento, base y vehículo de los otros; y no se crea que esto sucede en comarcas de la República lejanas del centro, como Yucatán, la zona tarahumara o Nayarit, sino en que sucede aquí mismo, en el Distrito Federal. El propio Ruiz señalaba que los indígenas figuraban en una proporción muy grande en la población de la República, pues los censos mejor formados estimaban, por lo bajo, su proporción en 33%. El mal era muy grande y requería de un remedio.

Si la tesis de Fabián presenta el *problema indígena* en términos generales y bajo las coordenadas de la definición de un proyecto nacional y la articulación

de un Estado de tipo moderno, Elisa Ramírez (2006), en *La educación indígena en México*, realiza un recorrido por la educación indígena desde la apreciación externa de las culturas originarias, con la premisa de que nunca ha sido planeada ni ejercida de manera autónoma por los interesados. Se trata de una obra de carácter general, la cual más que aportar desde la investigación propiamente dicha, refiere una perspectiva *desde la mirada indígena*.[4]

Al tratar el periodo de la Independencia, inicia por matizar las aseveraciones que atribuyen a la Iglesia el control de la educación. Sin embargo, comparte lo que suele aceptarse sobre las condiciones de la vida pública durante los primeros cuarenta años de vida independiente (desorden y guerras internas, pugnas y cambios lentos), relacionando estas condiciones con la imposibilidad de llevar a cabo la idea de conciencia nacional, por la carencia de instituciones y medios. Describe las relaciones con los indios planteándolas en términos ideológicos, legales y prácticos; destaca que la intención de formar ciudadanos, individuos y personas primó sobre los conceptos de súbditos, comunidades y colectividades. "La educación tenía la encomienda de implantar en los niños las ideas de patria, independencia e individuo", afirma. Ramírez mantiene su recorrido hasta llegar a la legislación liberal (la Constitución de 1857, el imperio de Maximiliano y el porfiriato), periodo en que se retrata a la educación como organizada sobre fundamentos homogéneos y científicos.

En contraste con la obra anterior, los trabajos de Daniela Traffano y Ariadna Acevedo plantean estudios particulares sobre los estados de Oaxaca y Puebla, respectivamente, en el siglo XIX.

En una ponencia presentada en el VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, titulada "De la 'cuestión indígena' a una de las soluciones. La política educativa en el estado de Oaxaca durante la segunda mitad del siglo XIX", Traffano (2003) aborda la forma en que se planteó la cuestión indígena en Oaxaca en el periodo que define. A partir de memorias administrativas, periódicos locales y leyes, la autora aborda tres grandes temas: 1) la discusión entre elite política y opinión pública, 2) el planteamiento político para

[4] Recupera el debate del siglo XVI sobre la humanidad y la condición moral de los habitantes del llamado Nuevo Mundo, la discusión sobre el estatus de las lenguas indígenas; refiere el proceso de educación para indígenas y españoles, en los siglos XVI y XVII; durante el Siglo de las Luces la enseñanza sería en español, la ciencia y la filosofía ilustrarían a los indios y les revelarían las ventajas de la cultura dominante; entre 1770 y 1778 el español fue declarado lengua única y universal de todas las colonias, se prohibió el uso de cualquier otra lengua.

atender dicha cuestión y 3) el resultado legislativo de éste. "Los intelectuales valoraban las aptitudes de los indios aunque reconocían que vivían en una situación dramática (humillación, pobreza, miseria)", señala Traffano; para que entraran a la civilización habría que educarlos a fin de que la *raza desgraciada* se regenerara y progresara, su inserción en el sistema productivo (agricultura, industria, comercio, manufacturas) aceleraría dicho proceso. Por su parte, la opinión pública señaló que el indio era dócil y laborioso, de raza vigorosa e inteligente, que decayó por la conquista y colonización; los periodistas demandaban que el gobierno interviniera para *salvar* (emancipar, moralizar, *desbarbarizar*, instruir) a la clase indígena. Debido a que los políticos planteaban civilizar, proteger y levantar a las masas con la instrucción, la cual permitiría el progreso moral y material de la sociedad, surgió el Estado educador. Para éste la instrucción sería la base de la libertad porque posibilitaría la prosperidad y el engrandecimiento de los pueblos, además de vincular a los ciudadanos con el gobierno; de ahí la necesidad de contar con un sistema escolar público que organizara el ramo educativo.

Surgió una serie de disposiciones legales para uniformar la instrucción en la entidad, como la Ley de Instrucción Pública de 1825; también aparecieron leyes, decretos y reglamentos que entre 1860 y 1893 regularon y organizaron la educación. De hecho, los municipios asumían los gastos de sus escuelas primarias elementales y nombraban a los maestros, previa aprobación del gobierno estatal; los ayuntamientos fueron importantes para difundir la educación del pueblo con el fin de formar el Estado moderno. Aun así, el municipio constitucional también se transformó en el instrumento empleado por los pueblos para defenderse, resistir o reivindicar sus derechos colectivos frente al Estado liberal. La ciudadanía liberal llegó a las comunidades por la vía de la escuela, tras lo que la reinterpretaron y volvieron funcional a sus necesidades y exigencias colectivas. En el caso de Oaxaca, los documentos de las autoridades municipales de los años setenta a noventa del siglo XIX destacan dos elementos: 1) retórica y argumentos que justifican las demandas, 2) conocimiento por parte de los demandantes de las leyes que reglamentaban el proceso de establecer y manejar nuevas estructuras educativas. Se asimilaba, interpretaba y usaba el concepto de ciudadanía y el marco jurídico que lo justificó y legitimó. En síntesis, Traffano (2003) considera que los retos liberales fueron: construir una república basada en leyes, impulsar en los ciudadanos un espíritu nacionalista y definir los medios para lograrlo; por eso surgió el Estado pedagógico que educa para civilizar y regenerar razas.

En un capítulo del libro posterior "La creación y vigilancia de las escuelas municipales continuará a cargo de las autoridades… Ciudadanía, escuela y ayuntamientos. Oaxaca, siglo XIX", Traffano (2007) afirma que se espera civilizar al indio en valores y principios del ciudadano moderno, bajo el contexto de la nueva identidad colectiva, la Nación, a fin de ejercer derechos universales e individuales: propiedad, igualdad, seguridad, sufragio. Los elementos para lograrlo eran el marco jurídico liberal de la ciudadanía, la institucionalización de los ayuntamientos y la consolidación de la educación; con el transcurso del siglo se reafirmó la idea de una ciudadanía orgánica e incluyente. Durante la segunda mitad del XIX se definieron los criterios de la educación: pública, laica, gratuita y obligatoria, además se afirmó la responsabilidad de las autoridades municipales para crear y vigilar las escuelas de sus pueblos. El modelo liberal de ciudadanía implicó la individualización social, política y cultural.

Finalmente, en su ponencia "De la instrucción como salvadora medida para ciudadanos según la ley, pero ilotas involuntarios... Esbozo de temas e historiografía sobre educación y construcción del ciudadano en el México decimonónico" presentada en el Congreso La participación indígena en la construcción de los Estados-Nación, s. XIX y XX. Visiones desde México y Argentina, Traffano (2011) realizó un esbozo de temas e historiografía sobre educación y construcción del ciudadano en el México decimonónico para la población indígena. La autora refiere que el problema de la construcción ciudadana remite a una considerable producción de historia política, con temas de sociabilidad, formación de esferas públicas y construcción de opinión pública como patrones. El texto expone el asunto de la construcción de ciudadanía entre la población indígena y su relación con los proyectos educativos en el siglo XIX, retoma la cuestión del indio y señala que las medidas que se propusieron para resolver el problema de la presencia indígena variaron con el tiempo: exterminio, integración, educación, colonización, blanquear a la población, conversión en pequeño propietario. Asimismo, reseña las posiciones de Alamán, Mora, Zavala, Prieto, Pimentel, García Cubas, Bulnes, Riva Palacio, de donde se desprende que tanto liberales como conservadores consideraron a la educación un instrumento para regenerar a las razas. En particular, apunta que Ramírez y Prieto indicaron la importancia de educarlos a partir de su lengua materna, en el instrumento que piensan y viven; en tanto, Cosmes, Altamirano y Sierra establecieron la necesidad de impartir la educación primaria de forma gratuita y obligatoria. De manera paralela, se construyó una legislación en la que el ciudadano se definía de acuerdo con la concepción liberal

occidental: la asociación voluntaria de individuos iguales y regidos por autoridades nombradas por ellos mismos. La creación de la figura jurídica del ciudadano era de importancia central, el indígena tenía esta categoría por: ser originario de dominios españoles, ser vecino de cualquier pueblo en esos dominios y tener modo honesto de vivir. La educación formaba ciudadanos, ilustraba y civilizaba a las poblaciones; de ahí la condición de ser alfabeto para poder votar. La autora advierte que hay una formación paulatina del sistema de educación pública que se caracterizó por ser laica, gratuita y obligatoria; la pedagogía de la época perfiló y difundió la imagen del ciudadano, explicó las instituciones republicanas y legitimó la organización del poder (recurriendo a una pedagogía específica, respaldada en alfabetos, cartillas y catecismos políticos).

Traffano (2011) agrega que en Oaxaca, a lo largo del siglo XIX, la población con *faltas y necesidades* obstaculizaba el camino del Estado hacia el progreso y la ilustración, a ello se debe que en 1861 el gobernador Ramón Cajiga afirmara que los ciudadanos ignorantes eran los que hablaban sus idiomas y permanecían alejados del sistema de mercado, vivían en costumbres antiguas y retrógradas, apartados de los reglamentos jurídicos modernos. Su aislamiento físico e intelectual era total, eran razas sumisas y pasivas por los efectos de la conquista y la colonización. Les hacían falta los elementos que los liberales consideraban esenciales: civilización, moralidad, valores, ilustración y educación. Los pueblos oaxaqueños requerían emancipación, regeneración e instrucción; para conocer sus deberes y derechos necesitaban salir de la miseria. Los discursos de los gobernadores durante la segunda mitad del siglo XIX repitieron, con diferente fuerza y distinta trascendencia, tres propuestas: 1) aumentar la población para incrementar la producción y la masa de contribuyentes, 2) favorecer la inmigración extranjera y 3) conformar un Estado educador, formador de ciudadanos. Se pensaba que educar, enseñar e ilustrar solucionaría muchos problemas, aunque la igualdad era una promesa. En los últimos años del siglo XIX la población indígena seguía siendo *un problema*. Mientras no se civilizara, progresara y modernizara, no tendría participación en la vida pública y no sería pequeña propietaria. El reto era mayor si se toma en cuenta que para muchos la mayoría de indígenas eran *perezosos*, *apáticos e ignorantes* y convertirlos en población productora era un serio problema. En general, Traffano refiere el proceso de reconstrucción del indio para transformarlo en ciudadano, inserto en un sistema de educación funcional articulado con el fin de crear el Estado moderno. Realiza el estudio del binomio ciudadanía-educación a fin de entender cómo la ciudadanía liberal

pasó por la escuela y fue asimilada, reinterpretada o negociada en las comunidades indígenas.

Sobre el estado de Puebla, Acevedo (2005) examina el papel político y educativo de las escuelas en la Sierra Norte durante el porfiriato (1876-1911) y aborda la zona nahua (Cuetzalan) y totonaca (Huehuetla). En particular refiere la importancia política del conocimiento del español, por lo que parte de una primera consideración: en los pueblos de mayoría indígena la jerarquía más alta la ocupaba el consejo de ancianos. Sin embargo, la figura del secretario no indígena adquirió importancia a partir de la relación con el Estado liberal, esta concesión implicó pérdida de autonomía. El cargo era de duración indefinida, lo asignaba el jefe político o el presidente municipal, por lo general lo ocupaban criollos o mestizos bilingües; debido a su conocimiento administrativo, manejaban la correspondencia y los fondos de la tesorería. Era habitual que el maestro y el secretario fueran los únicos hombres letrados y no indígenas de los pueblos. Los ancianos indígenas preferían a monolingües como líderes porque consideraban que los bilingües eran más susceptibles de traicionar a sus vecinos nahuas por su capacidad para relacionarse con el mundo mestizo; pero la elección de monolingües reforzó el poder del secretario criollo o mestizo. "Fue una decisión incorrecta que, contradictoriamente, minó la autonomía del pueblo", sostiene Adriana Acevedo.

A pesar de la paulatina expansión de la red escolar, la autora señala que persistían desigualdades étnicas y de género; la alfabetización no aumentó aunque se establecieron las bases para el surgimiento de elites indígenas letradas. Se carecía de atención *preparatoria* para la enseñanza del castellano (a diferencia de Oaxaca y el Estado de México); hubo un fenómeno común de lectura del español sin comprensión, los exámenes eran públicos para demostrar que el sistema funcionaba. Acevedo considera que para la mayoría de la población la educación era un simulacro.

Del indigenismo revolucionario a los retos de una nación pluriétnica (1920-1980)

Al término de la lucha armada y a la par de la institucionalización de la Revolución, los gobiernos de Calles a Cárdenas se distinguieron por la persistencia de "un Estado débil, una economía raquítica y una sociedad heterogénea y analfabeta" (Mendoza, 2004:71). En este contexto, uno de los propósitos del régimen

revolucionario fue unificar y reconstruir política, económica y culturalmente al país, propósito desde el que se consideró indispensable estimular la industrialización, aumentar la agricultura y "en suma, mejorar las condiciones sociales de los habitantes" (Mendoza, ibíd.). La cuestión es si los primeros dos objetivos necesariamente apuntan a la obtención del tercero. Por lo que se lee en los trabajos que integran este apartado, la lógica de dicho discurso no sólo fue rectora de las políticas y los programas educativos impulsados en el periodo, sino que quienes lo estudian parecen no cuestionarlo, señalando en todo caso sus límites en términos de éxito o fracaso.

La perspectiva mencionada se diluye apenas en los estudios más bien generales que proponen autores extranjeros: Massimo De Giuseppe en el libro *Messico 1900-1930. Stato, Chiesa e Popoliindigeni* y Stephen E. Lewis, en su ensayo *The nation, education, and the "Indian problem" in Mexico, 1920-1940*.

De Giuseppe (2007) sitúa la cuestión indígena en el centro de su relectura del periodo 1900-1930. Las instituciones (Estado e Iglesia católica) son abordadas en sus respectivos procesos de definición y reorganización, a partir del desafío que les plantea integrar a una muy vasta y diversa población indígena. El capítulo titulado "Le fundamenta dello Stato post rivoluzionario (1920-1924)" toma como punto de partida la creación de la SEP, mientras que el apartado "Politiche di integrazione e nuoviradicalismi (1924-1926)" inicia con el análisis de lo que implicaba instituir una *casa del estudiante indígena* en el interior de la disputa educativa que en esos años enfrentó al Estado con la Iglesia. El libro cierra con unas conclusiones tituladas "Le porte dell'indigenismo". En esta obra se aborda un proceso que el autor plantea como complejo y significativo, incluso para entender la realidad actual. Tres son los actores colectivos que estudia: Estado, Iglesia e indígenas. La consolidación de la nación mexicana y el proceso de modernización económica, política y social se presentan a partir de una relectura de dieciséis archivos: diplomáticos, militares y de las instituciones en juego; entre ellos sobresale el Archivo Histórico del CESU (ahora IISUE), el de la SEP, el Archivo Secreto Vaticano y el de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI, antes INI).

Las conclusiones del libro apuntan a repensar el recorrido histórico del proceso de modernización en la tentativa estatal-institucional de insertar al México profundo e indígena, con todos sus *colores*, en la nación. Así, se cuestiona hasta qué punto fue efectiva la solución de incorporarlos planteada por Vasconcelos al crear la SEP o de la integración en el imaginario cultural a partir de los grandes murales de Rivera, en contraposición con la activa reconfiguración de la Iglesia

católica mexicana en vías de nacionalizarse, cuya intervención se manifiesta sobre todo entre la población indígena de profunda raigambre religiosa; una consideración ignorada casi por completo en la historiografía mexicana, donde el papel de la Iglesia se reduce a destacar su conservadurismo y su papel como *responsable* del atraso cultural —traducido en fanatismo— de los pueblos indios. La principal fortaleza de esta obra es la afortunada concurrencia de fuentes y perspectivas de análisis las cuales se cruzan, interrogan, contradicen o confirman, construyendo un discurso histórico problematizando lo que a menudo se acepta sobre el periodo. Si acaso tiene una limitación, ésta puede ser el idioma en que está escrito y su falta de circulación en México.

El capítulo de libro de Lewis (2006), mencionado antes, da cuenta de una de las relaciones en que se materializó la revolución cultural del México de la primera mitad del siglo XX: la educación y el *problema indígena*. Aporta a la historiografía sobre ambos temas un análisis acerca del proceso de construcción del Estado-Nación mexicano a partir de *observar* el choque de mentalidades y el acomodo que resulta de confrontar visiones opuestas del mundo: la modernizante y progresista de un Estado en vías de reconfigurarse y la de una diversa población rural mexicana en general señalada como indígena. El ensayo se concentra en las opciones de educación más reseñadas de las primeras décadas del periodo posrevolucionario tras la creación de la SEP: las misiones culturales, la casa del estudiante indígena, el experimento de Carapan (Michoacán), para luego conectar con los retos de una nación pluriétnica que se vislumbra en el siglo XXI, pasando por la experiencia de la educación socialista desde el observatorio de tres casos distintos (chiapaneco, yaqui y yalaltecos-zapotecos de la Sierra Norte oaxaqueña), así como los resultados del Primer Congreso Indigenista Interamericano celebrado en abril de 1940, en Pátzcuaro, cuyo impacto se vio muy pronto contrarrestado por el rumbo que tomó la política interna y externa del país.

En un esfuerzo por presentar de manera sintética los retos de la educación dirigida a la asimilación o integración de la población indígena, Lewis recurre a la consulta del AHSEP, a las producciones de intelectuales de la época y a textos de investigadores mexicanos y extranjeros que se han ocupado tanto del tema como del periodo. Una de sus aportaciones es su interés por historiar lo que significa ser indio o ser considerado indio en ese tiempo, así como la comparación, aunque somera, que establece entre la forma y la respuesta que toma el problema indígena en México y Estados Unidos en el mismo periodo.

De regreso a los desarrollos de la historiografía mexicana, la ya citada Elisa Ramírez (2006) continúa su presentación de lo que cataloga como el devenir de "La educación indígena en México". En este apartado desglosa cómo la Revolución trajo un nuevo modelo de educación popular, basado en criterios urbanos, los cuales se enfocaron a la tarea de superar lo atrasado, es decir, lo rural e indígena; paulatinamente se separó la educación dirigida a la población indígena de la destinada a contextos rurales. Surgieron diversas iniciativas en varios estados para resolver el problema educativo: Estado de México (Escuelas de Lugar), Veracruz (racionalismo, Adalberto Tejada), Yucatán (Alvarado, educación progresista) y Tabasco (Garrido Canabal, socialismo). En esta obra, de carácter general, se destaca la creación de la SEP (1921), ya que el Estado concibió la educación como la herramienta para unificar al país en función de una identidad en raza, idioma y tradición; a partir de una educación occidentalizada en la que fueron importantes los departamentos de Desanalfabetización, así como el de Educación y Cultura Indígena, este último apuntalado por las Misiones Culturales y las Casas del Pueblo. Sin embargo, el esfuerzo enfrentó diferentes oposiciones: por un lado, la hostilidad de terratenientes, autoridades locales y caciques, por el otro la confrontación del humanismo de Vasconcelos con los antropólogos y los albores del indigenismo. Para la autora, el Estado mexicano que surgió de la Revolución reforzó la tarea de la educación rural; además, detalla las formas, estrategias, contenidos y dificultades que éste enfrentó en su cruzada para alcanzar la unidad nacional, la intensificación de la alfabetización y el surgimiento del SNTE.

En este contexto, Ramírez destaca que las ideas de Gonzalo Aguirre Beltrán resultan fundamentales para realizar un balance de la educación indígena en México, sobre todo a partir de los conceptos de matriz de análisis, aculturación y manejo simultáneo de dos culturas. Se pugnaba por una educación bilingüe y bicultural, lo que generó procesos de intermediación. En el estado de Oaxaca surgió el Instituto de Investigación e Integración Social del estado de Oaxaca (IIISEO), desde el que se construyó un método de alfabetización y enseñanza del español como segunda lengua.

En la década de 1970, Ramírez (2006) ponderó el surgimiento de una nueva *etnicidad* que propuso formas de resistencia y alianzas innovadoras, al tiempo que promovió la *indianización* de la conciencia; el análisis marxista se centró en los conceptos de etnia, nación y clase, en un contexto de relaciones de dominación y *subalternidad*. La realización del Primer Congreso Nacional de los Pueblos Indígenas (1975) permitió determinar que los nuevos agentes del cambio

fueran los profesores bilingües, promotores de la incorporación y creadores de conciencia entre la población indígena. En 1978 la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) comenzó el proyecto de castellanización preescolar apoyado por el INI. La obra de Ramírez cierra con un recuento de las transformaciones vividas en el campo los últimos años.

Otros trabajos se refieren a este periodo bajo una perspectiva localizada en casos y temas específicos (las historias de estados como Oaxaca, Hidalgo, Estado de México, Sonora, Tlaxcala y Michoacán) o bien a partir de analizar iniciativas y programas concretos. Algunos de ellos, además, enfatizan el uso de la fotografía como documento histórico.

En el libro *Héroes y escuelas*, Sigüenza (2007) efectúa un estudio de larga duración en el que advierte el proceso de construcción de la identidad nacional desde la escuela en los pueblos mixes y zapotecos de la Sierra Norte de Oaxaca, los cuales tenían una identidad étnica propia. Partiendo de la descripción de la política educativa e indigenista del Estado mexicano, en su estudio de medio siglo (1927-1972) apunta que la implantación del sistema educativo federal en Oaxaca fue parte de un mecanismo de ingeniería social del régimen surgido de la Revolución para construir lealtades al Estado nacional, en detrimento de las identidades locales. Los mecanismos utilizados fueron: castellanización, alfabetización, rituales y ceremonias cívicas, campañas sociales y culturales, y formas de organización impulsadas por los maestros en las escuelas rurales federales. En la conformación de la identidad nacional desempeñó un papel central la formación de maestros (en escuelas normales o por medio del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, IFCM), la construcción de aulas (a partir de la creación del Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas, CAPFCE) y la distribución masiva y gratuita de libros de texto (que inició en 1959). Asimismo, como resultado de un acucioso trabajo en el AHSEP, complementado con entrevistas a profesores jubilados, reconstruye las formas locales en las que la escuela fue recibida en una época y un contexto en los que la escolarización era sinónimo de desarrollo, donde la escuela y los maestros jugaron una labor social fundamental.

Sobre el mismo estado de Oaxaca, pero abarcando una zona más amplia en su análisis, Edgar Mendoza García (2004) publica el artículo "Las primeras misiones culturales ambulantes en Oaxaca. 1926-1932. ¿Éxito o fracaso?", allí aborda el caso de las primeras misiones de este tipo en ese estado. Destaca el propósito del amplio proyecto de educación nacional que pretendía homogeneizar

el país, fomentar el nacionalismo, la alfabetización, la higiene y elevar la productividad y el nivel de vida de las comunidades rurales, reflejado en las misiones culturales fundadas en 1923 y a las que mira como síntesis importante de la política educativa del Estado mexicano dirigida a la población rural. Presenta un breve estado de la cuestión sobre el tema, detectando dos visiones predominantes: la oficial y la de los maestros. En la primera destaca la labor de los maestros rurales y sostiene que ellos contribuyeron a configurar un nuevo tipo de mexicano y fueron los mejores portadores de la ideología de la Revolución mexicana, así como de los principios de la Constitución de 1917; mientras que al considerar el pensamiento de los maestros, se detecta su convicción redentora *para rescatar de la ignorancia* a los indígenas y campesinos mexicanos, además de la escasa repercusión de las iniciativas emprendidas en la época para el mejoramiento de la sociedad rural. También enfatiza el trabajo de los maestros misioneros que se enfrentaron a las elites locales y participaron activamente con los pueblos y ejidos para obtener una dotación o restitución de tierras durante la Reforma agraria. Mendoza sostiene que debe matizarse la labor de las misiones culturales de acuerdo con las circunstancias regionales y el periodo.

En este tenor, el autor se concentra en la Misiones Culturales Ambulantes que recorrían el país organizando *institutos* de tres semanas para el mejoramiento de los maestros y las comunidades. También afirma: "Llevar la escuela rural y las misiones culturales a los rincones apartados del estado de Oaxaca significaba un verdadero reto". Al parecer, una población heterogénea y una conformación geográfica accidentada propiciaron la persistencia de numerosas comunidades indígenas y campesinas física y culturalmente "aisladas" entre sí y del resto del país. Sin embargo, en los mismos informes que Mendoza destaca se puede entrever cómo en la mayoría de estos pueblos terminaron por darse cuenta "de las ventajas que los muchachos adquieren con ir a la escuela, se vuelven capaces de entablar comunicación con los que hablan español [...] se vuelven intermediarios y líderes".[5]

En su interés por matizar lo escrito sobre el tema, presenta un testimonio que resalta para el caso oaxaqueño: "no existe el problema agrario debido a que la pequeña propiedad está generalizada". Lo que, por otra parte, no quiere decir que la desigualdad en el interior de las comunidades no existiera: en Juchitán "había

[5] AHSEP. Misiones Culturales, (1932). "Informe del inspector de la zona escolar de Misiones Culturales de Coatlán y Zacatepec". C. 80, exp. 10, f. 47.

una desigualdad social impresionante, mientras en el centro de la ciudad existían bellas construcciones y las mujeres juchitecas lucían en las fiestas collares de hasta tres mil pesos, en el barrio de Cheguigo, lugar donde se instaló la misión cultural, la población vivía en condiciones de extrema pobreza, allí vive la gente más atrasada, niños descalzos y desnudos".[6]

Llama la atención su reflexión sobre la zona mixe, cuyos habitantes fueron descritos por los maestros misioneros viviendo "con un siglo de retraso, pues únicamente 10% hablaba el idioma oficial", visión que el autor oaxaqueño contrapone a la lógica del trabajo y la producción tradicional campesina: "Aquí, como en otras partes del estado, la mayor parte de la cosecha se producía para el consumo y pocos excedentes iban al mercado. Tampoco se reconocía el dominio y el control que las comunidades tenían sobre su entorno ecológico, conocimientos que les habían permitido subsistir durante siglos".

En el ensayo se suceden los temas que ocuparon a los maestros misioneros: organizar a los vecinos en comités y clubes para construir una escuela, un jardín y una parcela escolar; constituir "Ligas de mejoramiento social", integradas por todos los vecinos del pueblo; denunciar los vicios relacionados con la influencia de la Iglesia; combatir los preceptos religiosos por medio del deporte y promover obras teatrales; imponer la conmemoración de los héroes de la patria y establecer una gama de fiestas nacionales, seculares y anticlericales (Día de la Madre, del Maestro, del Niño y hasta del árbol). Las ideas nacionalistas y expresiones culturales de lo mexicano se cultivaron con esmero, si bien en Oaxaca no sólo se destacó lo nacional, sino también se fortaleció la identidad cultural local. El ensayo es rico y equilibrado al presentar casos que contrastan dentro de un espacio cultural y étnicamente diverso: desde el caso de los mixtecos, "amables y amantes de la educación", hasta los mixes y zapotecos del distrito de Villa Alta, donde las respuestas fueron variadas. Mendoza cierra con un reconocimiento a la principal aportación de las misiones ambulantes: la capacitación de los maestros rurales, en tanto que su incidencia para el desarrollo de las comunidades fue escasa.

María Bertely Busquets (2005), como pionera en los estudios diacrónicos en torno a los procesos de escolarización en pueblos indígenas, publica en esta década un capítulo en torno a la escuela federal y socialista desde una mirada enfocada

[6] AHSEP. Misiones Culturales (1928). "Informe de los trabajos realizados por la Misión Cultural en el barrio de Cheguigo Juchitán". C. 19, exp. 7, fs. 7-18.

a uno de los casos mencionados en el ensayo de Mendoza, el de Villa Hidalgo Yalálag (1928-1940), comunidad enclavada en la sierra zapoteca. En "¿Apropiación escolar o etnogénesis? La escuela federal y socialista en una villa zapoteca mexicana (1928-1940)", Bertely plantea una vía interpretativa que considera los procesos históricos y jurídicos que intervienen en la apropiación no sólo escolar sino étnica de la escolarización en esta villa, con lo cual discute con otros planteamientos y destaca la conformación y expresión de *la autonomía* como centro de su reflexión. Al plantear el ejercicio histórico de una *autonomía de facto*, observable en el control nativo de los recursos materiales y simbólicos provistos por el Estado-Nación, la autora cuestiona si este control es necesariamente manifestación de la resistencia de los pueblos indígenas a las políticas gubernamentales o un ejercicio propiamente entogenético. A partir del análisis de la manera en que se expresa el control local sobre el proceso de escolarización, cuestiona cómo este hecho implica algo más terrenal que "una reacción colectiva, comunal y solidaria frente a las políticas oficiales", apuntando hacia la emergencia de tensiones y conflictos locales entre las facciones más capaces de garantizar y ampliar los márgenes de autonomía. El periodo de estudio refiere las acciones emprendidas por un Estado que busca estimular la modernización política, económica y productiva por medio de la filiación de los indígenas a los comités y las ligas agrarias que dependen de la CNC y el PNR con fines de unificación nacional. El ensayo presenta un estudio de caso cuyo énfasis está en las relaciones conflictivas que se dan a escala intraétnica entre las facciones nativas que se disputan el control y la toma de decisiones sobre el programa escolar socialista-federalista y su apropiación comunitaria. Las fuentes consideradas se localizan en el AHSEP, el AGN así como el censo de 1940 del estado de Oaxaca, y son analizadas a partir de testimonios recabados a partir de entrevistas e historias de vida y familiares. Las conclusiones de la autora apuntan a validar el concepto de etnogénesis como una categoría procesual y relacional que alude al protagonismo y la capacidad histórica de un pueblo, lingüística y culturalmente distintivo, de negociar y traducir a su favor los proyectos educativos oficiales. Este protagonismo asegura el control nativo sobre la escuela y sus recursos materiales y simbólicos.

Sobre el mismo periodo y entidad, pero en una región habitada por grupos étnicos diferentes, Erick Fuentes Horta (2012) escribe la tesis de licenciatura "Educación rural en Pinotepa Nacional, Oaxaca. Escuela e identidad entre mixtecos y afrodescendientes (1927-1940)". En ella señala que en la década de los años treinta del siglo pasado el Estado educador surgido de la revolución impulsó un nacio-

nalismo cívico que privilegió acciones como la castellanización, alfabetización y el desarrollo de la comunidad; la escuela atendía problemas sociales y forjaba patria. El trabajo de Fuentes documenta situaciones y acciones de la práctica educativa como política de integración nacional, dirigida a la población de origen mixteco y afrodescendiente en la Costa Chica de Oaxaca entre 1930 y 1940; además, reflexiona sobre su papel en la construcción de la identidad nacional y étnica entre dicha población. La relevancia del periodo se basa en la difusión territorial, así como en la aplicación de políticas de carácter cultural con el objetivo de integrar a la población al contexto nacional y así fortalecer y consolidar el Estado posrevolucionario.

El texto, basado en trabajo de archivo y de campo, señala los mecanismos de la política educativa que el Estado mexicano aplicó para reducir la heterogeneidad entre la población y construir una identidad nacional. El objeto de estudio son las prácticas impulsadas desde la escuela (fiestas, ceremonias, actividades cívicas, discursos, homenajes, proyectos de desarrollo de la comunidad y mejoras materiales, campañas de salud y *desfanatización*, entre otras), aspectos a los cuales se asocian los valores y contenidos de lo nacional. Estudia de manera comparativa cómo los trabajadores de la educación aplicaron la política educativa y cómo impactó en la cotidianidad de las comunidades, tratando de comprender de qué manera repercutió en los procesos identitarios de mixtecos y afrodescendientes costeros. La tesis rescata algunas experiencias que vivieron estudiantes, maestros e inspectores en la práctica educativa, como parte de una política social más amplia que la SEP generó desde el centro del país; además, fija su interés en la comunidad, reconociendo en los actores locales a sujetos críticos y activos dentro de su vida diaria.

El trabajo advierte la necesidad de los gobiernos posrevolucionarios de homogeneizar de manera cultural a la población y el rol que se le concede a la Escuela Rural Federal para lograrlo; finalmente, documenta y analiza el proceso en el que se estableció ésta y el impacto en la cotidianidad de las comunidades de estudio. Entre mixtecos y afrodescendientes hubo reivindicaciones que aludieron a una comunidad imaginada más amplia, la nación mexicana, y que fueron fomentadas desde la escuela rural. Las actividades emprendidas por el maestro (creación de comités agrarios, campañas de salud e higiene, de fomento a la producción agrícola, mejoramiento de los hogares), otorgaron beneficios inmediatos a las comunidades. Tales acciones facilitaron la aceptación de la escuela y del maestro, quienes las asociaban con el gobierno y un Estado benefactor emanado de la

Revolución. Así, mientras la práctica del maestro fue coherente con el mensaje de justicia social de la Revolución (igualdad social y jurídica, velar por la clase pobre y oprimida), mixtecos y afrodescendientes apoyaron las actividades realizadas por el maestro. En este sentido, la nación parece haberse entendido como una entidad protectora, representada por el maestro y apropiada por las comunidades de acuerdo con sus necesidades e intereses.

En cuanto a la difusión de la cultura nacional, Fuentes (2012) indica que el resultado fue diferente al esperado por la política educativa federal. Si bien un sector de la población mixteca optó por enviar a sus hijos a la escuela y abandonar la cultura mixteca (lengua, vestido), la adopción del español, del vestido y el modo de vida mestizo (referentes de la cultura nacional) debe entenderse como consecuencia de la presión ejercida por la discriminación que padecían debido a su condición indígena por parte de mestizos y afrodescendientes. No fue una aceptación tácita y positiva de los valores nacionales, sino un acuerdo táctico. Las comunidades no se dedicaron a reproducir mecánicamente los patrones culturales que el maestro exigió. Éste, en tanto representante del Estado, pero también dependiente y vecino de la comunidad, tuvo que ser tolerante con la cultura local, otorgar concesiones y normalizar la participación de los miembros de dicha comunidad en la organización de algunas labores escolares.

Si entendemos al nacionalismo como exclusiva imposición estatal, se alude a una definición parcial y atemporal, la cual confirma que no existe otro tipo de nacionalismo y, por tanto, nuevas maneras de imaginar a la nación; es pensar que el Estado mexicano logró penetrar en la conciencia de los mixtecos y los afrodescendientes reproduciendo en ellos el proyecto de nación estatal sin ninguna oposición, implantándoles sentimientos de pertenencia a aquélla en detrimento de los elementos culturales que los distinguen por tradición como grupos étnicos. El poder de identificación del Estado hacia estas comunidades fue relativo, la revalorización de su propia cultura por parte de éstas y la incapacidad técnica para proveer al maestro de un apoyo sólido y constante, provocaron que la población ejerciera cierta autonomía de facto en la manera de seleccionar de la escuela lo que les pareció necesario y rechazar lo que consideraron negativo. El resultado fue algo diferente a la idea de nación monocultural y etnocentrista: una negociación entre el Estado y las comunidades que lentamente permitió la tolerancia, valorización y el respeto, aún con matices, de la diversidad cultural y las distintas formas de ver el mundo dentro del territorio considerado nacional, es decir, una versión diferente de nación.

Por último, para cerrar el caso de Oaxaca, en la ponencia "Formar ciudadanos, imaginar la Nación", Sigüenza (2011) utiliza documentos de archivos (AHSEP, Archivo General del Estado de Oaxaca y algunos municipales) e información recabada en trabajo de campo durante los últimos diez años para presentar elementos con los que es posible realizar una serie de reflexiones de carácter histórico acerca de la importancia de la educación en el contexto social, pluricultural y multilingüe de Oaxaca. Los temas que se abordan son: 1) el papel de la educación institucionalizada en el mejoramiento de las condiciones de vida de la población, sobre todo la indígena, 2) los procesos de escolarización, certificación de conocimientos y de capacitación para el ejercicio de la vida pública (social y política), 3) la construcción de la identidad nacional en contextos de diversidad étnica, 4) el uso de la fotografía como una de las fuentes para explicar el proceso de construcción de la vida institucional. Se trata de un enfoque que, a partir de distintas fuentes, reconstruye procesos de escolarización y su importancia específica en el ejercicio de la ciudadanía y del poder público; el trabajo se centra entre pueblos zapotecos de los valles centrales y mixes durante la segunda mitad del siglo XX.

En "Las apariencias importan. Indumentaria e higiene personal como marcas de civilización y ciudadanía en la educación para campesinos e indígenas, México, *ca*. 1921-1943", capítulo de libro escrito por Adriana Acevedo (2012) sobre el caso de Puebla, la autora afirma que definir y formar ciudadanos es parte de la conformación del Estado-Nación. Se trata "de un proceso que difunde formas de comportamiento que se consideran civilizadas y occidentales", indica. A finales del siglo XIX en el Estado mexicano predominó la idea de la educación como medio para civilizar y ciudadanizar a indios y campesinos; en particular la higiene personal y la indumentaria fueron aspectos subyacentes en la noción de ciudadano, había un peso específico para determinada apariencia. A finales del XIX y principios del XX la higiene se convirtió en un bien deseable para todos y hubo cierta regulación de la indumentaria, pero en la posrevolución, la SEP consideró que ambos elementos servirían para educar a campesinos e indígenas y se convirtieron en marcas deseables de civilización. La limpieza era cuestión de orden, virtud y buena crianza, la suciedad se asociaba a la vagancia, el consumo excesivo de alcohol y la práctica de juegos de azar, eran modos que incitaban al crimen y, por tanto, inmorales.

La SEP prescribió preceptos higiénicos, lo que para la autora significa inmiscuirse en la vida privada de campesinos e indígenas. Debido a que el Estado reconocía que cuidar la salud era uno de sus deberes y un derecho ciudadano,

los maestros fueron los agentes sanitarios oficiales en muchas comunidades. Por otra parte, el vestido estaba más asociado a determinados grupos o regiones; a finales del siglo XIX y principios del XX, los tipos presentados en tarjetas postales provocaron que la ropa portada en ellos se convirtiera en una marca de lugar y en una identidad. Después de la Revolución, el fenómeno se reforzó: los tipos regionales e indígenas se transformaron en trajes de moda que gracias a las postales podían representarse en cualquier sitio. Además, los festivales escolares y eventos patrocinados por el Estado incentivaron el fenómeno, apuntalado también por los medios de comunicación (radio, cine, periódicos, teatro de revista).

Los maestros fueron el ejemplo de aseo personal e indumentaria urbana, es decir, civilizada; hacen evidente su preocupación por la apariencia, lo que implica interés por lo estético y visual. La norma social favoreció el abandono de la indumentaria indígena, el objetivo era eliminar o mitigar las marcas de pobreza (falta de calzado, ropa adecuada y aseo personal); debido a la importancia de la apariencia para definir al individuo civilizado, los maestros promovieron lavado de cara y manos, cortes de pelo, cuyos resultados eran rápidos y agradables a la vista. Así se aprecia en la fotografía, que convertía a los fotografiados, aseados, en individuos modernos. A partir de esta formación de hábitos se asocian características físicas y visibles con asuntos intangibles como el carácter y la personalidad.

Las normales rurales fueron un espacio ideal para estimular el abandono de la ropa de manta, de tal manera que entre los egresados de las normales rurales la ropa mestiza se convirtió en una marca de civilización; la misión civilizadora de dichos egresados significó *descampesinar* y *desindianizar*. Además, con las prácticas deportivas (basquetbol en normales y en escuelas rurales) se difundió la ropa "moderna". Fue tal el peso de la indumentaria y el aseo, que Acevedo (2012) documenta en la normal de Xochiapulco (Puebla) que los recortes presupuestales generaron falta de materiales de aseo y de servicios sanitarios y regaderas; el aseo personal y el vestido fueron enarbolados por los estudiantes como parte de sus derechos de inclusión en la ciudadanía de la posrevolución.

Los registros etnográficos en municipios nahuas de la Sierra Norte de Puebla demuestran que hubo cambios sociales reveladores en los años cuarenta y cincuenta: se introdujeron carreteras, se ampliaron las opciones laborales de campesinos y la antigua indumentaria desapareció paulatinamente. La autora refiere que la visión de Sáenz para resolver el problema de la escuela y del campo demandaba una intervención integral en aspectos sustanciales como atención a la salud y a la educación, construcción de carreteras, fomento agrícola y estimulación del comercio.

En otra región de la República, Juan Alfonseca Giner de los Ríos (2005) documenta en el artículo "El papel de las juntas y los comités de educación en la apropiación local de la escuela rural federal" el proceso de implantación de las Juntas y Comités entre 1923-1940 en Texcoco y Chalco (Estado de México), resultado de la acción de la escuela rural. Ambas organizaciones se integraban por personas de la localidad, a las que se les responsabilizaba del fomento educativo de la escuela y la comunidad. Sin embargo, las Juntas y Comités, impulsadas por la SEP anulan el poder de decisión local y se subordinan al principio abstracto de nación, lo cual genera espacios de poder y relaciones micropolíticas. El dispositivo institucional federal provocó conflictos y nuevas relaciones de poder en tres dimensiones: a) gestión escolar, b) propiedad y usufructo sobre el espacio y bienes de la escuela, c) obediencia, derechos y deberes de las asociaciones locales de apoyo. El derecho consuetudinario de los actores (que obtenían poder y estatus) y de la cultura local en torno a la escuela fue desplazado y descalificado, las asociaciones que surgieron (Juntas, Comités, Sociedades de Padres y de Madres) se hallaban en el centro de las tramas jurisdiccionales sobre el uso de la parcela escolar y de los bienes producidos en los espacios comunitarios. El nuevo orden jurisdiccional se tradujo en la apropiación del patrimonio comunal como bien de la nación, los agentes locales del nuevo orden tenían algunas funciones, entre las que destacan: fomentar la educación popular, mejorar las condiciones de la escuela y trabajar por la asistencia de los alumnos. Con el propósito de lograrlo, la SEP, además de solemnizar y burocratizar las asociaciones, les otorgó facultades para solicitar y recabar apoyos locales. La acción micropolítica de éstas reconoció dos cursos de acción: 1) sus políticas de fomento se subordinaron a procesos de decisión de otras instancias locales (comités agrarios, presidencias municipales), 2) fueron agentes activos de las iniciativas federales y se enfrentaron a las estructuras de poder local. La ruralidad mexiquense se enfrasca en pugnas por el uso social de la escuela, las acciones de los Comités polarizan posturas: por un lado la escuela y sus agentes, por otro la comunidad. Los conflictos jurisdiccionales tienen que ver con el control de espacios y bienes comunitarios, el dominio político de las autoridades locales y la intrusión del gobierno federal, el uso de bienes producidos en parcelas y anexos artesanales y pecuarios. Las políticas de institucionalización en materia de espacio, gestión y apoyo social, generaron ambigüedad; los Comités mostraban lealtad al orden institucional, a la cultura local o a ambos. A mediano plazo, la expansión cultural de la escolarización provocó la apropiación mutua de bienes políticos, sociales y culturales, a partir y en función de la escuela.

Carlos Escalante (2009) presenta la ponencia "Educando indígenas como preceptores a fines del siglo XIX en el Estado de México" en el 53° Congreso Internacional de Americanistas, sobre el mismo periodo y área de estudio (1920-1940). El texto es un breve ensayo sobre los inspectores y maestros rurales y sus posturas ante la educación de indígenas en ese estado. A partir de la consulta de reportes escritos, elaborados por inspectores y maestros rurales, ubicados en el AHSEP, los cuales informaban a las autoridades federales sobre las actividades y problemas en las escuelas de su responsabilidad, así como del testimonio de una destacada profesora rural, se ilustra una realidad histórica en la que agentes educativos actuaron no sólo en favor de las consignas y objetivos oficiales sino de sus propias creencias y convicciones. En el marco de una historia social de la educación, Escalante se propone bosquejar la actitud de los pueblos de indios ante la escuela y la tarea de los maestros rurales. Introduce la exposición de casos ocurridos en territorio mexiquense entre 1920 y 1940, destacando el debate de ideas que, en torno a los indígenas, se expuso en la prensa del siglo XIX y cómo éste toma forma de política pública federal que priorizó la educación en el campo, sin que esto significara que se dejara de percibir a los indígenas como inferiores o débiles, a quienes había que redimir mediante la educación y hacerles justicia por medio del reparto de tierras. Escalante concluye que la puesta en operación de ideas y proyectos en el medio rural, como los mencionados, adquirió concreción debido al trabajo cotidiano de maestros, bajo la guía de los inspectores, quienes fungieron como enlace entre las autoridades educativas y los pueblos. Destaca así la interacción entre los maestros rurales federales y los pueblos del Estado de México, mediada por nuevas prácticas introducidas por aquéllos e inspectores federales, los que debieron apropiarse de la propuesta educativa de la escuela rural y de la socialista, y manejarse con sus concepciones sobre los habitantes indígenas de los lugares donde trabajaron. Estos actores "se insertaron en una compleja realidad en la que las historias de los pueblos, sus aspiraciones de justicia y sus propias concepciones educativas estuvieron presentes en la trama cotidiana y contradictoria".

En otra ponencia, "El proyecto Carapan de Moisés Sáenz: una experiencia educativa entre indigenismo y desarrollo rural", presentada en el VI Congreso Internacional del CEISAL, Philippe Schaffhauser (2010) refiere la experiencia educativa e indigenista de Moisés Sáenz en Carapan entre junio de 1932 y enero de 1933, proyecto orientado a documentar la realidad de la vida indígena, favorecer el desarrollo integral de los pueblos indígenas, fomentar la conciencia nacional entre

ellos e implementar modelos educativos basados en el pragmatismo de Dewey.[7] Se trataba de una visión articulada de desarrollo construida desde afuera, sin concertarla con los indígenas. El autor plantea que, al mirar la experiencia como construcción de propuestas educativas para el campo bajo la influencia de las ideas pedagógicas de John Dewey, se supera el sesgo político y anacrónico de la interpretación de Carapan en los estudios de las décadas de 1960 y 1970.

En primer lugar, indica que debido al contexto de los años veinte y treinta del siglo pasado, la educación pública no podía ser más que rural, ello explica los proyectos de la SEP para el campo y sus comunidades; era una tarea de intervención de agentes del Estado a fin de transformar, que enfrentaba condiciones locales de rezago educativo, presencia de costumbres y tradiciones culturales indígenas y arraigo campirano. Los proyectos implantados (Misiones culturales, Casas del Pueblo, escuelas y normales rurales, escuelas técnicas, bibliotecas, Departamento de Cultura Indígena de la SEP) tuvieron resultados y alcances distintos; por ello se asignó a la Antropología el papel social de remediar la poca o nula participación de las comunidades indígenas en la nación.

El nuevo Estado prácticamente tenía que empezar de cero, los principales retos fueron: implantar educación para todos; investigar y documentar la diversidad cultural y de contexto en el país; formar y capacitar a maestros; divulgar valores revolucionarios con el fin de construir normas e instituciones democráticas; crear escuelas normales rurales y urbanas, así como conformar instituciones que favorecieran el proyecto del Estado mexicano (misiones culturales itinerantes y permanentes, Casa del Estudiante Indígena, Casas del Pueblo, Comisión de Investigaciones Indias).

Sáenz, considerado uno de los protagonistas del indigenismo moderno, organizó el Congreso de Pátzcuaro (1940). Schaffhauser (2010) afirma que Carapan fue un proyecto indigenista y pragmatista que articuló trabajo social, educación y etnología. De acuerdo con el indigenismo interdisciplinario de Sáenz y su tesis incorporacionista, no había incompatibilidad entre ser ciudadano mexicano y usar lenguas vernáculas. El objetivo era educar a la gente en sus comunidades

[7] La Escuela de la Acción, de Dewey y Decroly, se implantó entre 1924 y 1934; los educadores mexicanos (Eulalia Guzmán, Rafael Ramírez, Moisés Sáenz) eran receptivos a nuevas ideas, aunque las de Dewey fueron denominador común en su desempeño pedagógico e indigenista. Guzmán, Sáenz y Ramírez fueron alumnos de Dewey, Manuel Gamio de Franz Boas (a su vez colega de Dewey); sin embargo, José Vasconcelos fue crítico de Dewey porque consideraba que el método *aprender haciendo* era un peligro para la educación en México.

indígenas a partir de la experiencia del trabajo social y la experimentación (talleres, sesiones culturales) en un laboratorio social en vivo; sin embargo, Sáenz empezó a desengañarse conforme se construyó la relación con los pobladores. La experimentación requirió constantes reajustes y reacomodos que modificaron la idea inicial; se trató de estudiar una situación de manera integral, es decir, documentar y analizar científicamente la realidad étnica, para luego unir de manera pragmática y en una sola dirección todos los esfuerzos institucionales. El proyecto empezó a cambiar la condición social y educativa de los indígenas, volviéndolos un poco mexicanos y, se esperaba, mejores ciudadanos.

Desde otra perspectiva de análisis, Marco A. Calderón Mólgora (2007) presenta la ponencia "Educación rural e indigenismo en México: Carapan revisitado" en el VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, en la que trata el caso de la misma estación experimental como uno de los ensayos sociales para la asimilación de la población indígena a la nación y al Estado, desde un discurso que destacaba la necesidad de lograr un cambio cultural que permitiera la constitución de una nación homogénea y moderna, subrayando las dificultades proyectadas por la población indígena. Calderón resalta aspectos organizativos, prácticas, expectativas y límites del experimento social, financiado por la SEP entre 1932 y 1933. En sus conclusiones afirma que los resultados de esta experiencia hicieron posible el cambio de la perspectiva de acción, de *asimilacionista* a integracionista; es decir, "se propuso por primera vez que crear nación y Estado no estaba en contradicción con el respeto de algunos elementos de las culturas locales, como la organización comunal de la propiedad y la producción de artesanías…". Además, considera que la experiencia de la estación experimental en Carapan fue un antecedente significativo del INI. Otro aspecto destacado es plantear que detrás de esta iniciativa se encuentra el interés por llevar a cabo investigaciones con el propósito de proporcionar conocimientos adecuados y conseguir los cambios que requería la articulación de una nación homogénea y moderna. El autor realiza un análisis histórico a partir de documentos localizados en el AHSEP, subraya las acciones efectuadas en dicha estación, las relaciones de poder entre *los representantes de los Once Pueblos* y las diferencias expresadas entre los intelectuales al frente del proyecto. Precisamente una fortaleza del artículo se encuentra en la presentación de los puntos de vista que manifestaron sus tres directores: Moisés Sáenz, Carlos Basauri y Enrique Corona Morfín.

En ¿Cómo lograron los regímenes posrevolucionarios de México excluir a los niños indígenas que pretendían *"incorporar a la nación" mediante las escue-*

las?, Elsie Rockwell (2011) destaca la existencia de "todo tipo de tensiones y contradicciones cotidianas, en tanto que las políticas de incorporación tuvieron consecuencias de lo más diversas a lo largo del país según programas, liderazgos y negociaciones coyunturales", desde una perspectiva histórica social y de los procesos culturales. Resalta la acción de la red federal de inspectores y directores que sostuvo el trabajo de integración de los estados en un proyecto federal que, al ofrecer en la práctica un margen de autonomía a estos funcionarios, consiguió articular una primera formación del futuro sistema de educación nacional, en la red de escuelas rurales federales. Sin embargo, con la modificación del Artículo 3° en 1934, el cual establecía como norma la educación socialista, se generó una ruptura con la escuela rural, ponderando una educación primaria igual para todos los mexicanos, haciendo a un lado la distinción entre rural y urbano, así como la consideración de diferencias culturales y lingüísticas.

Al centrarse en el caso de Tlaxcala, la autora enfatiza que las comunidades con una historia como *pueblos de indios* en la década de 1930 ya tenían una larga trayectoria educativa. En un momento dado, la pretensión de establecer la autonomía local solicitando una escuela, favoreció la entrada del sistema federal en detrimento de la jurisdicción estatal y municipal; no sucedió lo mismo en los municipios con mayor número de hablantes de lenguas indígenas, quienes quedaron rezagados. La política oficial de asignar más maestros a las escuelas de las ciudades y cabeceras para completar los seis grados obligatorios, redujo la posibilidad de ofrecer la escuela elemental de cuatro grados a los niños de las zonas rurales. El ensayo concluye que, entre 1921 y 1940, la política real que favoreció la incorporación de las antiguas escuelas de hacienda y el crecimiento de las escuelas urbanas prevaleció frente a la política oficial de incorporar a la población indígena.

A partir de fotografías del Archivo del INAH, Oresta López (2007) arma un ponencia, titulada "Alteridades e imágenes de una revolución educativa para los campesinos e indígenas en el México posrevolucionario", para el VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. López estudia imágenes de propaganda y poder empleadas por los maestros y los promotores rurales para difundir el éxito de los proyectos del Estado mexicano; reflexiona sobre el uso y el sentido de la imagen, lo que la gráfica revolucionaria dice y esconde. Explica que hay un universo de imágenes que registraron campañas, visitas y proyectos de Estado en las regiones de México, las cuales acompañaban los informes de funcionarios menores, de intermediarios culturales y de negociadores con los pueblos indígenas. En el caso de las imágenes de la fototeca Nacho López de la

CDI, se trata de registros de lugares que aparecen poco en la historia oficial (comunidades y regiones indias y mestizas), además refieren temas muy diversos: campañas sociales, de salud, educativas, cívicas, actividades productivas, asambleas, fiestas paganas y religiosas, trabajo comunitario, entorno de los pueblos, paisajes, ríos, peregrinaciones, costumbres, vivienda, ritos y ceremonias, comercio, tipos físicos, plantas y animales. López aborda en particular el trabajo fotográfico del antropólogo Alfonso Fabila en el Valle del Mezquital (Hidalgo) y el Valle del Yaqui (Sonora); la autora considera que las fotos son etnográficas y presentan una narrativa indulgente y digna de la condición de los pueblos indígenas, de los que se aprecia su indigencia, pobreza y corporativismo. Al ser empleado del INI, Fabila acompañó a operadores de proyectos y programas, cuyos informes eran respaldados por fotos menos etnográficas, una especie de autorretratos del Estado (obras, caminos, puentes, niños limpios, historia de la revolución que llega…), incluso puede identificarse el montaje de imágenes preparadas. En el archivo de la SEP dichas imágenes serían negadas porque el maestro de los años treinta mostraba en sus fotos la lucha contra el fanatismo religioso aunque, al menos para el caso de Oaxaca, Sigüenza (2007) evidencia que durante las décadas de 1920 a 1940 la escuela rural realizó una importante labor social. En el análisis de la fotografía como documento histórico y fuente etnográfica y antropológica, la autora apunta que lo mismo aparecen rostros de indios, funcionarios indigenistas (como Fernando Pozas Horcasitas, Manuel Gamio y Aguirre Beltrán) y de niños, muestra del empeño de la Revolución por educar y recrear a la población.

Por su parte, Juan Bello Domínguez, en "El inicio de la educación a indígenas en México", ponencia que presenta en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, parte del análisis de registros institucionales (leyes, programas, proyectos) y del estudio de la producción de organizaciones que emprendieron diversas acciones como respuesta a la trayectoria histórica de la educación bilingüe bicultural como política de Estado. Además de considerar la participación de maestros indígenas e instructores bilingües reunidos en la Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües (ANPIBAC) y otras asociaciones, enfatiza la participación de organismos internacionales (como la UNESCO) en la modificación de las políticas estatales, aunque éstas no siempre se hayan concretado en alternativas que favorecieran a los pueblos indígenas. Asimismo, aborda la trayectoria histórica desde una investigación documental en torno a temas como el derecho indígena, la cultura constitucional, las demandas locales y el derecho internacional. Concluye señalando un avance en la concepción de la cuestión

indígena, que pasa de ser considerada un problema a reconocerse la legitimidad del pluralismo étnico como parte integral de la sociedad nacional; sobre este cambio versan los trabajos del siguiente apartado.

Del indigenismo a la pluriculturalidad

En una compilación titulada *Grupos marginados de la educación (siglos XIX y XX),* Cecilia Greaves (2011) analiza algunas de las propuestas indígenas frente al proyecto de integración nacional (1968-1994) a fin de observar la creación y las acciones de una de las asociaciones indigenistas que anteceden y transitan el periodo de crisis que va de 1968 a 1994: la ANPIBAC. Greaves presenta los antecedentes, el desarrollo y paulatino desgaste de esta asociación a partir de informes, planes y programas, lo mismo producidos por sus miembros que por el Estado en respuesta a sus demandas. La autora enfatiza la crítica al enfoque integracionista que emprendieron intelectuales como Pablo González Casanova, Guillermo Bonfil, Rodolfo Stavenhagen, Arturo Warman y Ricardo Pozas, el cual replican grupos de maestros bilingües como representantes de las comunidades indígenas, quienes plantearon no sólo la defensa de los derechos de las comunidades sino su participación en los distintos ámbitos de la vida del país, por medio de sus organizaciones. Una respuesta del gobierno federal fue la creación del Consejo Nacional de Pueblos Indígenas (CNPI), integrado por "los Consejos Supremos" de cada grupo étnico. Se organizó así el Primer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas convocado por tres organismos del Estado: Confederación Nacional Campesina (CNC), Secretaría de la Reforma Agraria (SRA) e INI. Un año después, en 1977, se creó la ANPIBAC, cuyos representantes manifestaron su rechazo a la desaparición *natural* o forzada de la cultura indígena y de sus lenguas; desde esta perspectiva se objetó la educación ofrecida por el Estado porque se consideraba que destruía las sociedades y culturas indígenas.

El ensayo destaca el activismo que la ANPIBAC impulsó en pro de la defensa de los derechos de las comunidades y de su participación en los distintos ámbitos de la vida del país, propiciando que la SEP preparara el Plan Nacional para la Instrumentación de la Educación Bilingüe Bicultural (1980). Desde el Estado se habló de indigenismo participativo, atribuyendo a las asociaciones como la ANPIBAC un papel activo en el diseño de acciones en favor de la población indígena. Así, las demandas de este sector se fusionaron en el discurso oficial sin concre-

tarse el proceso hacia una autonomía cultural. Greaves concluye señalando que el proyecto propuesto por la ANPIBAC no logró su consolidación al desencadenarse en el país la crisis económica de la década de 1980. Por otro lado, si el esfuerzo organizativo decayó al finalizar dicha década, entre sus participantes surgió una nueva elite que ocupa cargos de importancia a nivel municipal e, incluso, asume cargos públicos de importancia nacional.

El último trabajo que se presenta, una obra colectiva que coordina María Bertely (2006) *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades,* da cuenta de una reflexión evaluativo-explicativa que integra estudios empíricos acerca de las visiones educativas oficiales, sus evoluciones históricas, la historia social de los pueblos indios y las perspectivas de los protagonistas locales en torno a dichas políticas. A partir de estudios de caso se analizan las políticas educativas que el Estado mexicano posrevolucionario ha impulsado en distintos periodos y espacios a fin de atender la diversidad étnica de la población indígena. Los trabajos refieren datos de determinados pueblos indígenas (nahuas, tzeltales, tojolabales, triquis, zapotecos), de iniciativas desarrolladas desde instituciones creadas ex profeso para atender la diversidad étnica (normales rurales) y, en general, de la alfabetización de la población nacional. Como recursos sobre los que se sustentan los estudios, sobresale el análisis etnográfico (entrevistas, observación *in situ*, muestreo), el trabajo en archivos locales y nacionales, censos y estadísticas, planes, programas, iniciativas de ley, testimonios e iniciativas de intelectuales y funcionarios de Estado, informes, bibliografía e historiografía del periodo. El conjunto de estudios que integran esta obra denotan un enfoque que contrasta con la tradición indigenista en la antropología de la educación y con las nuevas propuestas de etnoeducación y empoderamiento étnico; el tratamiento empírico y las implicaciones teóricas y políticas que lo anteceden se encuentran explicitados al inicio de cada sección, con la finalidad de que el lector poco adentrado en la materia pueda valorar los alcances y límites de los estudios propuestos.

A manera de conclusión

La preocupación liberal del siglo XIX por formar ciudadanía a partir de la educación se plasmó paulatinamente en las constituciones federales; sin embargo, sólo después de la Revolución de 1910-1917 el Estado que surgió de la misma inició un proyecto de ingeniería social que, desde la SEP, estableció un conjunto

de programas y proyectos, los cuales articularon el sistema educativo nacional y estimularon la conformación de una ciudadanía homogénea. El nacionalismo revolucionario permeó dicho sistema y le otorgó sentido y significado únicos; aunque durante el último tercio del siglo XX empezaron a surgir una serie de voces discordantes cuestionando el estilo civilizador del Estado y reivindicaron valores locales y regionales, que sustentan la pluralidad cultural del país.

También cabe destacar que en el proceso histórico de implantación de un sistema hegemónico, se sucedió una serie de procesos y mecanismos locales que adoptaron y adaptaron las estructuras nacionales (como la educación), provocando fricciones y tensiones en el ámbito local y regional, con diferentes resultados, como los señalados en los estudios presentados en este trabajo.

Sobre los hallazgos empíricos, las metodologías propuestas y los debates teóricos explícitos, las obras comentadas recurrieron de una revisión y descripción historiográfica extensa y general (Ramírez, 2006) a la integración de explicaciones en torno a procesos amplios y globales: modernización (De Giuseppe, 2007) y homogeneización, así como a los límites de las políticas emprendidas por los Estados *liberal* y *postrevolucionario*, observables en los estudios locales que muy señaladamente se han escrito sobre los casos de Oaxaca, Michoacán y el Estado de México; a los que se suman trabajos acerca de Puebla y Tlaxcala. Estas obras plantean un recorrido que va de una caracterización sobre *la cuestión indígena* a las políticas *indigenistas*, escuela rural, misiones culturales y la creación de asociaciones "en pro de la defensa de los derechos de las comunidades", desemboca en una historia reciente que plantea la existencia de "nuevas propuestas de etnoeducación y empoderamiento étnico". Sus fuentes son registros institucionales del tipo memorias administrativas y leyes, planes, programas y proyectos de intervención, los cuales apuntalan políticas públicas de integración, así como periódicos locales y la consulta de archivos especializados, como el Archivo Histórico del IISUE, AHSEP, Archivo Secreto Vaticano, AGN y el de CDI. Otra fuente privilegiada son las producciones de intelectuales de la época y textos de investigadores mexicanos y extranjeros que se han ocupado de esos temas y periodos. Destaca también el uso de *testimonios*, como los reunidos por la organización civil Equipo Pueblo, los registros etnográficos en municipios nahuas de la Sierra Norte de Puebla y las fotografías del Archivo del INAH. Más que debates teóricos, lo que se encuentra en las obras reseñadas son matices conceptuales y análisis críticos sobre los discursos y proyectos estatales que "comprenden" sus propuestas como civilizadas

y progresistas, necesarias para logar el bienestar de la nación mexicana; mientras que los estudiosos de esta intervención destacan las condiciones históricas diversas y complejas, manifiestas en la recreación de los proyectos.

Bibliografía

Acevedo, Ariadna (2010). "Civilización y ciudadanía en la educación de campesinos e indígenas. México, 1920-1940". *Coloquio Ciudadanos Inesperados. Las relaciones entre educación y ciudadanía ayer y hoy*, 22 y 23 de julio, ciudad de México.

Acevedo, Ariadna (2012). "Las apariencias importan. Indumentaria e higiene personal como marcas de civilización y ciudadanía en la educación para campesinos e indígenas. México, *ca*. 1921-1943", en Acevedo Rodrigo y Paula López Caballero (coords.), *Ciudadanos inesperados. Espacios de formación de la ciudadanía ayer y hoy*. México: DIE-Cinvestav y CEH-El Colegio de México.

Alfonseca, Juan (2005). "El papel de las juntas y los comités de educación en la apropiación local de la escuela rural federal", en *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación,* núm. 1, enero 2004- mayo 2005. Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE). México, Barcelona: Ediciones Pomares, S. A.

Bello Domínguez, Juan (2009). "El inicio de la educación a indígenas en México", ponencia del *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 21-25 de septiembre, Veracruz.

Bertely, María. 2005. "¿Apropiación escolar o etnogénesis? La escuela federal y socialista en una villa zapoteca mexicana (1928-1940)", en *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, núm. 1, enero 2004-mayo 2005. Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE), México, Barcelona: Ediciones Pomares, S. A.

Bertely, María (coord.) (2006). *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades*. México: CIESAS.

Calderón Mólgora, Marco A. (2007). "Educación rural e indigenismo en México: Carapan revisitado", en ponencia del *VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*, 30 de octubre al 2 de noviembre, Buenos Aires, Argentina.

De Giuseppe, Massimo (2007). *Messico 1900-1930. Stato, Chiesa e Popoliindigeni*, Italia: Morcelliana, Brescia.

Escalante Fernández, Carlos (2009). "Educando indígenas como preceptores a fines del siglo XIX en el Estado de México" en ponencia del *53° Congreso Internacional de Americanistas*, 19 al 24 de julio, ciudad de México.

Fabián Mestas, Graciela (2010). "Historia patria y educación en la construcción de la nación mexicana: la ciudad de México como ensayo de reformas. Segunda mitad del siglo XIX". Tesis de Doctorado en Historia y Etnohistoria, Escuela Nacional de Antropología e Historia. México.

Fuentes Horta, Erick (2012). "Educación rural en Pinotepa Nacional, Oaxaca. Escuela e identidad entre mixtecos y afrodescendientes (1927-1940)". Tesis de Licenciatura en Antropología Social, Escuela Nacional de Antropología e Historia. México.

Greaves L., Cecilia (2011). "Propuestas indígenas frente al proyecto de integración nacional (1968-1994)", en Alvarado, María de Lourdes y Rosalina Ríos Zúñiga (coords.). *Grupos marginados de la educación (siglos XIX y XX).* México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-Bonilla Artigas Editores.

López Pérez, Oresta (2007). "Alteridades e imágenes de una revolución educativa para los campesinos e indígenas en el México posrevolucionario" en ponencia del *VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*, 30 de octubre al 2 de noviembre, Buenos Aires, Argentina.

Lewis, Stephen E. (2006). "The nation, education, and the 'Indian problem' in Mexico, 1920-1940", en Mary Kay Vaughan y Stephen E. Lewis (coords.). *The Eagle and the Virgin: Nation and Cultural Revolution in Mexico, 1920-1940*. Durham: Duke University Press.

Mendoza García, Edgar (2004). "Las primeras misiones culturales ambulantes en Oaxaca. 1926-1932. ¿Éxito o fracaso?", en *Cuadernos del Sur*, año 10, núm. 20. Oaxaca, México.

Rockwell, Elsie (2011). "¿Cómo lograron los regímenes posrevolucionarios de México excluir a los niños indígenas que pretendían 'incorporar a la nación' mediante las escuelas?", en Alvarado, María de Lourdes y Rosalina Ríos Zúñiga (coords.). *Grupos marginados de la educación (siglos XIX y XX).* México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-Bonilla Artigas Editores.

Schaffhauser Mizzi, Philippe (2010). "El proyecto Carapan de Moisés Sáenz: una experiencia educativa entre indigenismo y desarrollo rural", ponencia del *VI Congreso Internacional del CEISAL*, 30 de junio al 3 de julio. Université de Toulouse 2- Le Mirail, Francia.

Sigüenza, Salvador (2007). *Héroes y escuelas. La educación en la Sierra Norte de Oaxaca (1927-1972).* México: IEEPO-INAH.

Sigüenza, Salvador (2011). "Formar ciudadanos, imaginar la nación", ponencia de *Coloquio Territorio, Medio Ambiente, Actores e Instituciones desde el Prehispánico a la Actualidad* en México, 15-17 de marzo. Mérida, Yucatán, México.

Tanck de Estrada, Dorothy (2002). "El gobierno municipal y las escuelas de primeras letras en el siglo XVIII mexicano", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, mayo-agosto, vol. 1, núm. 15. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Traffano, Daniela (2003). "De la 'cuestión indígena' a una de las soluciones. La política educativa en el estado de Oaxaca durante la segunda mitad del siglo XIX", ponencia del *VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*, 19-23 de mayo, San Luis Potosí. COLSAN-CIESAS-CESU.

Traffano, Daniela (2007). "La creación y vigilancia de las escuelas municipales continuará a cargo de las autoridades... Ciudadanía, escuela y ayuntamientos. Oaxaca, siglo XIX", en Escobar Ohmstede, Antonio (coord.). *Los pueblos indios en los tiempos de Benito Juárez.* México: UAM-UABJO.

Traffano, Daniela (2011). "... De la instrucción como salvadora medida para ciudadanos según la ley, pero ilotas involuntarios... Esbozo de temas e historiografía sobre educación y construcción del ciudadano en el México decimonónico", ponencia del *Congreso La participación indígena en la construcción de los Estados-Nación, s. XIX y XX*. Visiones desde México y Argentina, 7-8 de abril, Buenos Aires, Argentina.

Otra bibliografía citada

Gellner, Ernest (1997). *Naciones y nacionalismo*. Madrid, España: Alianza Editorial.

Pérez Vejo, Tomás (1999). *Nación, identidad nacional y otros mitos nacionalistas*. España: Editores Nobel.

Quijada, Mónica (2003). "¿Qué nación? Dinámicas y dicotomías de la nación en el imaginario hispanoamericano", en A. Annino y F. X. Guerra (coords.). *Inventando la nación. Iberoamérica, siglo XIX.* México: FCE.

CAPÍTULO 3
Políticas públicas en educación indígena e intercultural

Saúl Velasco Cruz y Aleksandra Jablonska Zaborowska[1]

De 2002 a 2011 las investigaciones especializadas en nuestro país sobre las *políticas públicas en educación indígena e intercultural* fueron relativamente pocas. Cierto, son varias las investigaciones que las aluden y mencionan, pero son escasos los estudios que las toman como centro o eje principal de sus análisis especializados. Aun así, de esa escasa producción, distinguimos tres niveles analíticos diferentes: uno compuesto por las investigaciones que proceden estudiando las políticas educativas de nuestro interés como políticas públicas, diferenciando sus antecedentes, fundamentos y bases políticas que las sostienen. Otro más, caracterizado por aquellas investigaciones que analizan de manera crítica las políticas educativas interculturales por contraste con iniciativas (igualmente políticas) de actores que intentan reorientar el sentido de la perspectiva intercultural en la propia educación oficial. Y, finalmente, otro que comprende las analizadas en las políticas educativas interculturales institucionales, por contraste con iniciativas *no tuteladas por el Estado*, que aparecieron casi en paralelo o inmediatamente después del lanzamiento de las iniciativas oficiales, acaecido sobre todo en la primera mitad de la década en estudio.

Debido a que una mayor cantidad de trabajos se dedicaron a las políticas educativas interculturales del nivel superior, en particular hacia el final del pe-

[1] Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Ajusco.

riodo analizado, decidimos ofrecer un apartado especial para caracterizar con mayor detenimiento las investigaciones relativas a dichas políticas, respetando las distinciones analíticas que acabamos de describir.

Antes de comenzar, conviene decir que, como punto de partida y eje orientador para guiarnos en este recuento, convenimos apoyarnos en la definición que sobre política educativa propusiera en el estado del conocimiento 1992-2002 Margarita Zorrilla Fierro. Para esta autora, las políticas educativas no son otra cosa que:

> ...el conjunto de orientaciones, lineamientos o criterios de carácter estratégico, es decir, destinados a facilitar el logro de determinadas finalidades en las que pueda sustentarse la relevancia, eficacia, eficiencia, impacto o equidad de las decisiones que se adopten y las acciones que se emprendan con el propósito de atender o cambiar los insumos, procesos y productos de un sistema educativo (Zorrilla, 2003: 32).

Opinamos que esta definición es suficientemente abierta y elástica para dar cabida a las diferentes posturas (muchas de ellas contrapuestas, por cierto) que asumen sobre estas políticas los distintos autores que habremos de ir citando a lo largo de nuestro escrito.

Conviene señalar un último detalle no menos importante: para nosotros, las políticas educativas en la actualidad, y según se verá en este estudio, están dejando de ser patrimonio exclusivo del gobierno, y no siempre se encaminan hacia el sistema educativo convencional. En efecto, algunas de ellas, como podremos constatarlo, están siendo delineadas por actores sociales que no necesariamente tienen vínculos orgánicos con el gobierno ni con el sistema educativo oficial. Sin embargo, no por ello dejan de ser verdaderas propuestas de políticas educativas que en el periodo de nuestro interés han demostrado ser capaces de participar en el concierto de lo que se ha dado en llamar políticas educativas interculturales.

Investigaciones que toman estas políticas como clave de políticas públicas

En este segmento ubicamos en primer lugar el libro que Gunther Dietz y Laura Selene Mateos Cortés (2011) escribieron bajo el título *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en*

su impacto en los modelos educativos mexicanos. En esta obra se ofrece una lectura rigurosa, clara y exhaustiva de los antecedentes, fundamentos y las características que distinguen a la educación intercultural promovida oficialmente en el país. El capítulo cuarto de este libro es el primero en el que se introducen y desarrollan los antecedentes de la política educativa intercultural. En él también se narra y analiza la evolución de la educación indígena de donde surgió el giro intercultural en el ámbito educativo. Según este recuento, las demandas de los pueblos originarios se convirtieron en uno de los insumos básicos, acaso el más relevante de todos, que mueve a la interculturalización educativa. Primero, se anuncia innovar la educación básica indígena, pero luego habría de aparecer notificada y prevista en los niveles subsecuentes. Y así se desdoblaría en clave de discurso y enunciado político para el resto de la educación del país. No obstante, la interculturalización educativa, como lo revela este libro, también se vuelve motivación de otros actores, quienes plantearán versiones apropiadas, renovadas y resignificadas de lo que entienden por educación intercultural. De esta suerte, aparecerán dos versiones que han sometido a controversia teórica y práctica el tema de la interculturalidad en el ámbito educativo mexicano. Por una parte encontramos, como se expondrá más adelante en los capítulos correspondientes, tanto la educación autónoma que se ensaya y desarrolla en Chiapas, luego del levantamiento zapatista de 1994, como la propuesta comunalista, la cual semánticamente ha construido una noción de educación intercultural, cercana a la de educación autónoma zapatista, pero con su propia singularidad. Ambas definen un perfil intercultural que contrasta de forma irremediable con la iniciativa gubernamental en la materia. De ese contraste se pueden adivinar nuevas síntesis, pero por el momento lo más relevante es que el rejuego alcanzado por todas ellas estaría probablemente conformando lo que por ahora podría anticiparse como la configuración, al final de cuentas, de una gramática de la educación intercultural mexicana.

De manera semejante al esfuerzo anterior, Aleksandra Jablonska (2010), en su ensayo titulado *La política educativa intercultural del gobierno mexicano en el marco de las recomendaciones de los organismos internacionales: 1989-2009*, realiza una revisión analítica, casi arqueológica, de la teoría y los fundamentos filosóficos, ideológicos y políticos que sustentan las políticas educativas interculturales en México. Jablonska encuentra una conexión estrecha, casi orgánica, de estas políticas con las disposiciones y recomendaciones emitidas por organismos internacionales como la UNESCO. Los principios teóricos de la interculturalidad y conceptos afines como el de cultura son asombrosamente semejantes a los que

tales organismos han suscrito en tanto puntos de partida y referencia en la temática. Y aunque hay una configuración local, mediada por la política interna y los principios constitucionales, las políticas interculturales de México entrañan de manera visible una definición que coincide, y tiene el sello, de lo dispuesto por la comunidad internacional de los Estados liberales. Precisamente esta característica que las hace dependientes de lo que han aprobado dichos Estados, que a su vez se distinguen por guiarse por políticas neoliberales, ha hecho que las de nuestro interés tengan al final de cuentas un enfoque dominante y compensatorio, pese al discurso incluyente que las recubre en los textos de los organismos internacionales y en los enunciados declaratorios a escala nacional. El cual no es nuevo en México, ya que se ha seguido para atender a los llamados grupos vulnerables y, al final, no ha dado los frutos esperados. Bajo dicho enfoque, impreso en las políticas educativas interculturales del país, Jablonska señala que la Secretaría de Educación Pública (SEP):

> ...más que de la diversidad del alumnado, piensa en la desigualdad y frente a ello propone medidas de apoyo con las becas, materiales educativos y maestros supuestamente mejor preparados; pero sin alterar la idea de un *curriculum* nacional, evaluación estandarizada y enfoque pedagógico único (Jablonska, 2010: 59).

La investigación patrocinada por la UNESCO, que estudió en perspectiva comparada las *Políticas de atención a la diversidad cultural en Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*, publicada en 2005, es otra obra que destaca de manera sobresaliente, ya que centra su análisis en las políticas educativas interculturales. La sección dedicada al caso mexicano, como las otras, es ambiciosa, pretendió realizar una revisión amplia de las políticas educativas nacionales sobre educación y diversidad. Comienza con la exploración de la Ley General de Educación y el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal, tomándolos como *los* ejes centrales de la política educativa. En seguida, se introduce en el estudio de los programas del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), el cual ofrece servicios educativos y apoyos especiales a poblaciones marginadas y dispersas. También se detiene a considerar las políticas desarrolladas por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI); por último, examina el Programa Nacional de Educación (PNE) 2001-2006 y aún se da tiempo y espacio para considerar los ejes de la política educativa trazados por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) (UNESCO, 2005: 421). ¿Cuá-

les fueron los hallazgos principales? De 1993 a los comienzos de la década del 2000, las políticas educativas pasan de una definición general en torno a la equidad e inclusión educativa a otra que introduce el tema de la interculturalidad. Primero será en el campo de la denominada educación indígena. En este ámbito, la DGEI lanza por vez primera en 1999 lineamientos que buscan convertir la educación indígena al enfoque intercultural. Sin embargo, esta entidad, al actuar "en forma muy desvinculada dentro de la SEP y por construir su propuesta de forma también desvinculada de las expectativas y demandas de los pueblos indígenas" (UNESCO, 2005: 428), no logra detonar el cambio, al menos en el periodo que la investigación considera. El PNE 2001-2006 da un salto mayúsculo en la materia al proponer la Educación Intercultural para Todos. Este plan, según la investigación de referencia, "pretende impulsar el desarrollo de enfoques pedagógicos para el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística del país" (UNESCO, 2005: 429). La CGEIB será la institución encargada de llevar adelante lo que prescribe el PNE. Sin embargo, la investigación encontró varios puntos críticos, inconsistencias e incluso contradicciones en cuanto al tratamiento curricular de la diversidad. Más aún, según se expone:

> ...los enfoques teóricos de las políticas curriculares de educación intercultural bilingüe para los indígenas dista mucho de la realidad que se vive en las escuelas. En éstas aún se encuentra que, en términos de revaloración de la diversidad, el currículum es insensible, la gestión no coadyuva a este propósito, el bilingüismo aditivo aún no se instala dentro de las prácticas comunes de los docentes y persiste el *integracionismo*. La cultura y la identidad se consideran de manera folclórica y son escasas las metodologías pedagógicas para ofrecer oportunidades relevantes de aprendizaje para los niños (UNESCO, 2005: 444).

En un ensayo de Saúl Velasco Cruz (2010), *Políticas (y propuestas) de educación intercultural en contraste: 1990-2009*, las iniciativas oficiales para adoptar la interculturalidad en la educación vuelven a ser observadas en sus inconsistencias. En un plano igual de englobante que el texto anterior, aunque de menor dimensión, esta investigación también destaca como debilidad el hecho que tales políticas no hayan previsto varios de los aspectos necesarios para su instrumentación. Pero aparece algo nuevo: este ensayo señala que, a contracorriente de las propuestas oficiales, florecen otras iniciativas. Los actores que las promueven disienten de las posturas oficiales. Por desconfianza, diferencia en la concepción de la intercul-

turalidad y lo que ello implica o considerar que las políticas oficiales son difíciles de operar en su diseño establecido, estas otras iniciativas toman distancia, tratan de distinguirse de las propuestas oficiales y los actores que las han propuesto buscan ponerlas en operación. El ensayo ilustra de manera breve este fenómeno con cuatro casos emblemáticos: la educación autónoma zapatista, la Universidad de los Pueblos del Sur, el proyecto educativo intercultural desarrollado en la Escuela Primaria *Guillermo Correa* de la colonia Roma del D.F., y el proyecto educativo intercultural en dos comunidades del estado de Michoacán, en la región purépecha de esa entidad.

La *Revista Mexicana de Investigación Educativa* del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) publicó en 2004 un número temático titulado "La educación intercultural", en el cual ofrece un gran interés no sólo en la educación intercultural en sí, sino también en la política de ésta. Resultan relevantes la introducción, escrita por Sylvia Schmelkes, "Educación intercultural: un campo en proceso de consolidación", el texto de Jesús Aguilar Nery, "Hacia una memoria argumental sobre la educación intercultural en México. Una narrativa desde la frontera norte", el trabajo de Enrique Hamel, María Brumm, Antonio Carrillo Avelar, Elisa Loncon, Rafael Nieto y Elís Silva Castellán, bajo el título "¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena" y, por último, el de Sonia García Segura "De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad P'urhepecha, Michoacán, México". (Este último texto, tanto como el de Hamel y cols., serán considerados en la siguiente sección del capítulo.)

El breve escrito de Sylvia Schmelkes hace un balance que, sin mayor preámbulo, nos advierte que la educación intercultural en 2004 era "un campo en proceso de consolidación" (Schmelkes, 2004: 2). Para entonces la política había sido perfilada en sus trazos generales. Se comenzaban asimismo a desdoblar los ejes sobre los cuales debían discurrir los detalles para su instrumentación, pero aun así, en su opinión, la educación intercultural pasaba por una situación totalmente emergente.

Aguilar Nery, en su estudio sobre los discursos institucionales respecto a la temática, siguiendo lo dicho en documentos oficiales del gobierno federal y del estado de Baja California, confirma la condición emergente de la misma, tal como lo percibió Sylvia Schmelkes. Pero también arroja bastante luz sobre las características particulares de los enunciados institucionales sobre la educación intercultural. Y se da tiempo de citar las opiniones críticas que ven con incertidumbre las iniciativas oficiales. Las conclusiones de este ensayo sugieren que los

"discursos institucionales muestran fallas y contradicciones tanto conceptuales como en la previsión que éstos hacían con respecto a las orientaciones de las prácticas escolares" (Aguilar, 2004: 52).

Investigaciones que analizan críticamente las políticas educativas interculturales oficiales por contraste con iniciativas alternas

Analizando la(s) política(s) de educación intercultural desarrolladas en México, en particular en el estado de Oaxaca, Marcela Coronado Malagón (2006) identifica en primer lugar la que se impulsa de forma oficial por el gobierno. Para ella, esta política que se define intercultural "tiene como sustentos ideológicos y políticos al indigenismo oficial y al multiculturalismo institucional. Sustentos que se oponen en lo esencial a los movimientos sociales identitarios" (Malagón, 2006: 215). Ésta es, en su opinión, "una nueva forma del indigenismo oficial" que, agrega, "en muchas de sus prácticas encubre nuevas y viejas formas de racismo estatal". En contraparte, existe otra línea de política educativa, sostenida directamente en las escuelas por "los docentes críticos provenientes de las bases sociales de las comunidades indígenas", que asume el discurso de la interculturalidad como algo con potencialidad "crítica y liberadora". Así, la autora describe cómo, a la luz de sus indagaciones, en la educación básica del medio indígena (oaxaqueño, por ejemplo), "tiene lugar el accidentado encuentro de prácticas y discursos de actores opuestos, que desde posiciones y objetivos divergentes, se enfrentan en la construcción de los significados de la interculturalidad en la escuela". La posición del Estado es persistente, pero no lo es menos la que se le opone. Para esta última, "*la toma de la escuela* por parte de los docentes críticos para construir alternativas educativas (de signo intercultural) para las comunidades indígenas, implica una lucha política e ideológica por la equidad y la democracia que se instala en el terreno del movimiento social étnico". De esta tesitura es la política educativa que la autora describe como contrapuesta a la que impulsa el gobierno por medio de las instituciones sectoriales.

Como Marcela Coronado, Benjamín Maldonado (2010) encontró en Oaxaca todo un movimiento educativo que desarrolla la llamada *educación comunalista*, el cual considera la política educativa intercultural del gobierno mexicano como un discurso *hueco* y además *confuso*. Para este movimiento, la política educativa intercultural oficial es una línea que continúa una propuesta de edu-

cación institucional, la cual ha perpetuado un proyecto de colonialidad que ha atentado en contra de la unidad de las comunidades. En esta lectura, la educación escolarizada del gobierno mexicano de todos los tiempos se asume como enemiga de la vida comunitaria, pues la ha desgarrado imponiendo el individualismo y amenaza con mantenerse de la misma manera, pero ahora bajo un discurso envolvente de interculturalidad. La referencia de esta posición no es meramente ideológica. Los que impulsan la educación comunalista conocen bien el sistema educativo mexicano y el llamado subsistema de educación indígena. Han podido constatar en directo que, al menos en Oaxaca, la política educativa ya fuera bilingüe bicultural, como se definió en décadas pasadas, o intercultural, como se reconoce hoy en día, no se ha traducido en cambios significativos en el aula. Dado que la mayoría de ellos son profesores, saben lo que dicen. Por ello, como lo narra y analiza con todo rigor Maldonado, estos profesores han decidido continuar una iniciativa con antecedentes que se remontan a la década de 1970 y consiste en, según lo ha señalado también Coronado, *tomar las escuelas* para introducir en ellas una opción educativa afín a la vida comunitaria que, entienden, constituye la base de la propuesta civilizatoria mesoamericana, la cual se interrumpió en la Conquista, la Colonia y la vida republicana que define a México en la actualidad. A esta propuesta educativa la denominan *educación comunalista*. Si bien en el estado de Oaxaca ésta representa un movimiento educativo, al mismo tiempo encarna uno político, a menudo orientado a la reconstitución integral de los pueblos originarios del país. Como quiera que sea, lo cierto es que este movimiento en los terrenos educativos propone; a) cambiar la educación dentro de la escuela misma, transformando entre otras cosas lo que consideran sus promotores como fines colonizadores, b) guiarla hacia las comunidades y c) construir en ella y con ella una interculturalidad que aborde los problemas de la desigualdad tanto socioeconómica como cultural. De ahí que esta propuesta se precise como promotora de *otra educación* y a la vez de *otra interculturalidad*.

Igual que Coronado y Maldonado, Enrique Hamel y cols. (2004), así como Nicanor Rebolledo (2007) investigaron experiencias educativas que sostienen, dentro del propio sistema educativo oficial, posiciones y puntos de vista críticos de las políticas educativas interculturales oficiales. Hamel estudió por largo tiempo el caso de dos comunidades michoacanas en las cuales los profesores de las escuelas primarias intervinieron para desarrollar una propuesta (de política) educativa intercultural después de haber analizado críticamente la política gubernamental en la materia. Como ocurrió en Oaxaca, estos actores descubrieron, junto con las

comunidades, que la política oficial de educación intercultural es sólo un discurso político el cual, en el mejor de los casos, se sustenta apenas en el currículo. Por ello, se atrevieron a introducir de forma organizada, y por iniciativa propia, innovaciones fundamentales en el desarrollo del currículo educativo. De esa experiencia resultó no sólo una reconceptualización de la interculturalidad, que contrasta con la establecida en la política educativa intercultural oficial, sino también una demostración de bilingüismo practicado con éxito en el aula.

Observando el mismo caso que Hammel, Sonia García Segura sostiene que en la experiencia michoacana se pueden encontrar los antecedentes de propuestas (de política) de educación intercultural, cuya historia singular se explica desde las propias iniciativas de los educadores y los pueblos. Para ella es evidente que "la descripción de la realidad educativa de la comunidad p'urhépecha es un claro ejemplo de comunidad pionera en la puesta marcha de proyectos educativos bilingües interculturales, cuyo análisis contribuirá a la compilación de información relevante sobre su diseño y ejecución" (García, 2004:61).

Por su parte, Nicanor Rebolledo investigó la iniciativa de instrumentación de la educación intercultural en una escuela primaria oficial de la colonia Roma del D.F., a donde acudían numerosos niños en edad escolar, hablantes de hñähñö, una variante regional del estado de Querétaro. Los profesores de ese centro educativo primero efectuaron una lectura detenida de la política educativa intercultural del gobierno. La encontraron débil y superficial, la reconocieron como un conjunto de enunciados generales, vagos, sin las precisiones necesarias para su instrumentación. En consecuencia, decidieron emprender una definición propia para instaurarla en su escuela. Como en los casos señalados en esta sección, su propuesta surgía por contraste y como una crítica a los planteamientos oficiales, pero la dirigían como referente para intervenir en su ámbito directo, es decir, la propia escuela oficial.

De manera semejante a los casos anteriores, en el municipio de Mazatlán Villa de Flores, demarcación enclavada en la Sierra Madre Oriental del estado de Oaxaca, surgió en 1999 el Bachillerato Mazateco General. Una serie de cambios sociopolíticos y jurídicos previos ofreció el contexto para que la iniciativa que le dio origen fuera posible. Como lo narran de manera impecable Rebolledo y Ricco (2010), el impulso directo corrió a cargo de la Asamblea Comunitaria. Los mazatecos, igual que lo habían hecho antes los mixes en Santa María Tlahuitoltepec, Oaxaca, estaban dispuestos a tomar la iniciativa en varios aspectos de su vida como pueblo originario. Decididos a abandonar la condición sumisa de su pasa-

do, asumirían un protagonismo inusitado; comenzaron por romper con el sistema de partidos imperante en su región, resolvieron acogerse al sistema de usos y costumbres para nombrar a sus autoridades y se declararon dispuestos a ejercer sus derechos de autonomía. La Constitución política estatal les daba sustento jurídico para todo ello. Fue así que dispusieron también mirar con ojo crítico al sistema educativo oficial, después de lo cual habrían de postular su interés por fundar un centro de estudios de nivel medio superior propio, al servicio de su cultura y su pueblo. En su apreciación, muchas fallas marcaban a la política educativa oficial. Aún con las adaptaciones recientes para convertirlas en una oferta intercultural, para ellos las escuelas del proyecto institucional de todos modos seguían reproduciendo los mismos equívocos. La educación oficial bajo este esquema no dejaba de ser, en su opinión, un implante que permanecía ajeno al contexto y a las necesidades del pueblo mazateco. Por el contrario, su propuesta educativa pretendía una relación distinta con la comunidad y el pueblo en su conjunto. Se trataba, como lo reseñaron Rebolledo y Ricco, de una propuesta que pretendía "la recomposición de la vida comunal, al mismo tiempo que la reapropiación de los valores tradicionales indígenas y la integración de la ciencia y la tecnología al desarrollo comunitario como vías alternativas y estratégicas frente al contexto global" (Rebolledo y cols., 2010: 33). La propuesta inicialmente pudo mantener este espíritu. El sistema modular en el que se habría de organizar su plan curricular estaba resultando bastante efectivo, pero la necesidad de obtener financiamiento público hizo que la iniciativa fuera finalmente sumada al sistema estatal de Bachilleratos Integrales Comunitarios que el gobierno del estado había determinado impulsar para agrupar en un sistema único a todas las propuestas que habían surgido casi de manera simultánea en las diferentes regiones del estado.

Análisis de las políticas educativas interculturales oficiales por contraste con algunas iniciativas no tuteladas por el Estado

Como lo indica el subtítulo, este apartado hace referencia a las investigaciones que analizan las políticas educativas interculturales mediante el contraste con iniciativas (de políticas) educativas interculturales que han surgido, por ejemplo, en algunas comunidades enclavadas en la región zapatista del estado de Chiapas y que están siendo desarrolladas en ellas al margen de la tutela de los gobiernos federales y estatales.

Como los expone Stefano Claudio Sartorello (2009), casos como el de Chiapas, en la región zapatista, permiten establecer el contraste entre dos posturas que llevan a la formulación de políticas educativas para la diversidad cultural; una de carácter oficial y otra que denomina *crítica*. Ambas, sostiene Sartorello, tienen como sustrato un mismo concepto: el de la interculturalidad, pero la lectura que cada proyecto suscribe es diferente. Esto es posible dado que la interculturalidad se demuestra como un *significante* que:

> ...asume contenidos y formas específicas según la perspectiva (oficial o crítica) desde la cual se construye, asistiéndose, por un lado, a un proceso de oficialización y retorización de la educación intercultural, funcional al sistema neoliberal hegemónico y, por el otro, al surgimiento de propuestas educativas alternativas por parte de organizaciones indígenas que, como en el caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas, ponen énfasis en la valorización de lo social y culturalmente propio como punto de partida para la articulación y contrastación intercultural con lo ajeno (Sartorello, 2009: 77).

Producto de una investigación rigurosa, y en cierto modo en línea de continuidad con lo expuesto por Sartorello, Alejandro Cerda García revisa el contraste entre las políticas educativas gubernamentales (a propósito de la educación intercultural) y "las alternativas a ellas desarrolladas por los indígenas zapatistas de Chiapas. Estudiando a profundidad el tema en el caso del Municipio Autónomo Vicente Guerrero". El autor "plantea que las actuales iniciativas gubernamentales en el campo de la educación intercultural, si bien han retomado una demanda histórica de los pueblos indígenas, la han vaciado de su potencialidad de transformación, sobre todo en el campo del reconocimiento de derechos políticos". De esta manera, señala Cerda García, las propuestas oficiales "se han refuncionalizado a partir de una perspectiva reduccionista de su implicaciones, lo cual significa dar continuidad a la postura indigenista que se gestara durante las décadas posteriores a la conclusión de la Revolución mexicana" (Cerda, 2007: 98). Más aún, deteniéndose en los fundamentos y líneas de definición de la política educativa intercultural del gobierno, el autor señala que ésta se trata de una política educativa:

> ...que, por un lado, concibe la problemática en términos de la discriminación y las actitudes prejuiciosas que la misma población tiene sobre los pueblos indí-

> genas, mientras que, por otro lado, propone la *relación entre culturas* entendida en un sentido superficial que no toma en cuenta que dicha *relación* implica distintos procesos de construcción de hegemonía y de ejercicio del poder que sólo pueden ser entendidas a partir de contextos históricos específicos [y advierte] este énfasis *culturalista* se manifiesta también en la negación entre interculturalidad y derechos políticos de los pueblos indígenas, dejando de lado la posibilidad de que ellos mismos controlen y coordinen sus propios programas educativos (Cerda, 2007:104).

Así, dado que a partir de lo que el gobierno propone, los pueblos estarían negados a controlar y coordinar su propia educación. Los indígenas en la coyuntura del levantamiento zapatista de 1994 decidieron idear una política educativa intercultural para sus comunidades y la han desarrollado "en forma paralela a los programas gubernamentales de educación indígena vigentes en el estado de Chiapas y en todo el territorio nacional" (Cerda, 2007: 107).

En una lectura de mayor profundidad sobre el caso chiapaneco, Bruno Baronnet (2009) en su tesis doctoral narra con todo detalle la educación autónoma zapatista. En los capítulos 4 y 5, la obra se concentra específicamente en establecer los contrastes entre la política educativa oficial y la que se han dado los indígenas chiapanecos que habitan dentro del perímetro de la llamada zona de conflicto en aquella entidad federativa. Es en estos apartados donde se describe y analiza con mayor énfasis la manera en que surgió la iniciativa educativa autogestionada a cargo de las comunidades denominadas zapatistas y que se lanzó con el fin de sustituir la oferta gubernamental. Por los detalles que se narran en esta parte de la investigación, es posible apreciar varias de las dificultades a las que se enfrenta la iniciativa zapatista. La invención de la figura del *delegado educativo* que emergió para sustituir al profesor de la educación oficial es una de ellas; la eventualidad de los planes educativos es otra. Pero también esta misma narración destaca la creatividad e inventiva que ha desarrollado esta propuesta. En la educación zapatista, la idea de engarzar los conocimientos locales con los llamados universales es un ejercicio detonador que intenta modular toda la propuesta en su conjunto. El rescate y la utilización de la lengua indígena en la escuela son otra motivación fuerte que estimula la imaginación y creatividad de los delegados educativos y las comunidades. Otro asunto, de no menor importancia, fue observado por nuestro autor en la peculiar manera de enlazar la escuela a la comunidad. Aquélla se sujeta al calendario productivo y festivo de los pueblos, al tiempo que ambas se vincu-

lan mediante la comunicación estrecha que intenta fortalecer el trabajo formativo de los niños dentro de la escuela, así como en el entorno familiar y comunitario. ¿Es esta una propuesta de instrumentación de una iniciativa (de política) de educación intercultural? Siguiendo lo expuesto por Baronnet, podríamos responder afirmativamente, pero bajo un signo distinto y, en esencia, contrapuesto al que de ordinario define a la educación intercultural oficial.

El último texto que citamos en esta sección es el que escribió María Bertely (2007), "Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas". Entre otros aspectos relevantes, Bertely expone en este trabajo los procesos bajo los cuales los profesores de la UNEM, miembros todos de varias comunidades que quedaron comprendidas en el perímetro de la zona zapatista en el estado de Chiapas, en colaboración con destacados académicos no indígenas, llevaron a efecto el diseño de una propuesta política y pedagógica autogestiva. Orientados bajo la idea de crear una propuesta intercultural de "educación ética y ciudadana", los maestros de la UNEM y demás participantes se dieron a la tarea, nada fácil por cierto, de identificar lo que denominaron los valores positivos de las comunidades indígenas, es decir, aquellos que singularizan a la(s) cultura(s) de los pueblos originarios del entorno regional de referencia y que contrastan, según lo exhibe Bertely, con los del resto de la sociedad en su conjunto. Una vez caracterizados estos valores, el equipo los habría de tomar como referentes fundamentales para impulsar entre las comunidades y los educadores participantes el desarrollo de distintos temas, todos relacionados con dichos valores, con los cuales, en lo subsecuente, se habrían de desarrollar finalmente los textos que integrarían los contenidos y actividades de su propuesta educativa. Después vendría una fase de revisión de la propuesta, en la cual comunidades, escuelas, profesores y niños emitieron sus opiniones. Sancionada por todos ellos, la iniciativa demostró que podría ser leída:

> por personas analfabetas, a través de los mapas y los dibujos; por personas en proceso de alfabetización, por medio de las palabras y las pequeñas frases integradas a tales relatos y por alfabetizados monolingües, bilingües o multilingües, pudiéndose usar desde el nivel preescolar hasta el superior, (incluso) en espacios educativos formales e informales (Bertely, 2007: 76)

Según nuestra la autora, esta iniciativa de política educativa diseñada *desde abajo* ha inspirado a otras comunidades y regiones del país, las cuales se hermanan e identifican con el trabajo generado por la UNEM en y desde Chiapas.

Políticas públicas relativas a la educación superior intercultural

Han destacado en el periodo estudiado lo trabajos dedicados al análisis y la crítica de la recién inaugurada política de educación superior intercultural. Ya que la preocupación por extender la gestión de la diversidad y promover la igualdad de derechos y oportunidades, anteriormente limitada a la educación básica, ésta alcanzó al nivel superior a partir de 2000 y la mayor cantidad de trabajos sobre el tema corresponde a los últimos años de la década de 2010.

De inicio, las investigaciones sobre el particular pueden dividirse en tres tendencias principales:

a) Estudios comparativos sobre el diseño y la implementación de las políticas de educación superior intercultural en diversos países de América Latina.
b) Investigaciones sobre la política de las *acciones afirmativas* inaugurada en México en 2001 con el apoyo de la Fundación Ford.
c) Las que se ocupan de las universidades interculturales que empezaron a crearse en nuestro país en 2003 por las agencias del gobierno federal y las que se independizaron de la tutela oficial.

En el periodo que nos ocupa, el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC, un organismo de la UNESCO) auspició una serie de estudios sobre la educación superior en América Latina, poniendo especial énfasis en recopilar la información y evaluar las universidades que abrieron programas especiales para las poblaciones indígenas y afrodescendientes. En gran medida, se trata de estudios descriptivos que ofrecen datos sobre las instituciones, sus objetivos, planta docente y estudiantes con acceso a ellas. Entre los autores de los distintos capítulos destacan los responsables de la política educativa destinada a incluir a las *minorías* en la educación superior, por lo que muchas veces predomina una visión donde se subraya la preocupación de los gobiernos de la región por cumplir con la demanda, los avances de los distintos proyectos y, en todo caso, se señalan algunas dificultades que resultan justificables por la reciente creación de dicha polí-

tica. Descuellan, entre dichos estudios, *Políticas públicas para la educación superior de los pueblos indígenas* (Casillas Muñoz, 2004), *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005* (UNESCO, IESALC, 2006), *Recomendaciones resultantes del estudio realizado por el Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina* (UNESCO, IESALC, 2008).

Atención especial merece el Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina del IESALC y el producto de los estudios coordinados por Daniel Mato, publicados en cuatro libros (2008, 2009a, 2009b, 2012).

El objetivo de dichas investigaciones era principalmente "producir información y análisis sobre experiencias de IES de América Latina dedicadas a atender necesidades de formación a nivel superior de pueblos indígenas y afrodescendientes, y formular recomendaciones de políticas en la materia" (Mato, 2008:23). El estudio se desarrolló en tres etapas.

En la primera se realizaron trabajos exploratorios en once países latinoamericanos, basados en la revisión bibliográfica sobre el campo y las consultas preliminares a los diversos actores sociales vinculados al tema. El libro titulado *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* consta de 36 ensayos donde se analizaron experiencias de Instituciones de Educación Superior (IES) particulares y un estudio de alcance regional que revisa los contextos de dichas experiencias. Para ello se recopilaron datos sobre el acceso de los estudiantes indígenas y afrodescendientes a la educación superior en cada uno de los países, se examinaron las respectivas constituciones, así como los convenios internacionales en la materia, también se registraron los encuentros internacionales y las redes creadas. Para el caso mexicano, se profundizó en la creación y el desarrollo inicial de las universidades interculturales (Schmelkes, 2008) y tres casos particulares: Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) (Fábregas, 2008), Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) (Guerra, 2008) y Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) (Dietz, 2008).

La segunda etapa del Proyecto se encauzó a dos objetivos: a) el primero consistió en analizar más a fondo las particularidades, los obstáculos y desafíos que apenas se habían detectado en la primera etapa, problemática abordada en el libro *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (Mato, 2009a). Para ello se escogieron ocho instituciones de la región, entre las cuales se encontraban dos mexicanas, UAIM y UNICH.

El segundo de los objetivos consistió en:

> identificar y caracterizar las principales modalidades de colaboración intercultural de diferentes tipos de IES con comunidades y organizaciones de pueblos indígenas, mediante las cuales se articulan provechosamente objetivos de mejoramiento de la calidad de vida de estos pueblos con la generación de conocimientos y la formación de profesionales y técnicos que respondan a necesidades y propuestas de esas comunidades (Mato, 2009b:8).

En este caso se observaron tres experiencias mexicanas:

1. La colaboración entre el Instituto Politécnico Nacional (IPN), profesores y niños de las escuelas básicas, médicos tradicionales y campesinos para desarrollar un programa de investigación denominada *Binomio docencia-investigación en la medicina tradicional* (Camacho Morfin, Guzmán Felix, Díaz Hernandez, 2009: 65-86).
2. El programa interdisciplinario sobre Desarrollo Humano en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) (Cortés Ruiz, 2009: 115-142).
3. La experiencia realizada en la Universidad Comunitaria de San Luis Potosí (UNICOM) (Silva Carrillo, 2009: 163-182).

La tercera etapa consistió en llevar a cabo ocho estudios sobre "cómo las políticas de educación superior de sendos países de la región condicionan, facilitan o dificultan el desarrollo de Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES) o de programas interculturales en el interior de IES *convencionales*" (Mato, 2012:11). Con el apoyo financiero de la Fundación Ford, en esta ocasión se convocó a profesionales indígenas y afrodescendientes para realizar los estudios en Argentina, Bolivia, Brasil, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua y Perú, aunque también se incluyeron breves descripciones de los marcos normativos y las modalidades de su aplicación en los demás países de la región.

La metodología empleada fue variando en las distintas etapas del Proyecto. La fase exploratoria consistió sobre todo en solicitar a los actores involucrados en el campo, gestores de las iniciativas, investigadores, intelectuales y dirigentes de organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes, así como a funcionarios de agencias gubernamentales y organismos de cooperación internacional que elaboraran informes acerca de las experiencias en que habían participado y en la

revisión de la bibliografía existente sobre el tema. A partir de ello, la coordinación del Proyecto elaboró un esquema para crear los reportes analítico-descriptivos a fin de asegurar un formato relativamente uniforme y susceptible de ser comparado, el cual se aplicó para 36 experiencias. Aunque este primer estudio tiene carácter descriptivo, de recopilación y sistematización de datos, ofrece también un primer acercamiento crítico a la problemática que destaca la *invisibilización* de las poblaciones indígenas y afrodescendientes en la mayoría de los países de la región, lo que se traduce en la carencia de datos y estadísticas confiables, la inadecuación de las IES convencionales para ofrecer oportunidades de formación pertinentes a los contextos de estas poblaciones y las fallas al aplicar los nuevos marcos constitucionales que reconocen los derechos de dichos pueblos, entre otros.

En la siguiente etapa de la investigación se escogieron ocho casos con el propósito de profundizar en su análisis, empleando para ello el criterio de que fuesen "*instituciones* cuya construcción ha estado marcada desde el inicio por su orientación a atender demandas y propuestas de educación superior de comunidades de pueblos indígenas de América Latina" (Mato, 2009: 10). En esta fase se aplicaron entrevistas y se solicitó la elaboración de un formato para presentar los informes, pero esta vez dirigidos a identificar y caracterizar las principales modalidades de colaboración intercultural de diferentes tipos de IES con comunidades y organizaciones de pueblos indígenas.

La tercera etapa del proyecto, cuyos resultados se publicaron bajo el título de *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas* (Mato, 2012), se distingue por la adopción de un enfoque histórico crítico que busca contextualizar la falta de preocupación por interculturalizar todas las IES conforme a las necesidades y los intereses expresados por los pueblos indígenas y afrodescendientes de la región, incorporando sus saberes, lenguas y modalidades de aprendizaje. El documento tiene como antecedente los estudios referidos antes y las *Declaraciones y plan de acción* de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2009).

El libro contiene una crítica sistemática de las políticas públicas desarrolladas en los países de la zona respecto a la pertinencia de las IES en la diversidad social y cultural de aquellos pueblos que los componen. Estas críticas alcanzan el diseño de las leyes que regulan la aplicación de los principios constitucionales, las políticas de investigación donde no estimulan los estudios aplicados en las Ciencias Sociales y Humanidades, y tampoco *la extensión* que permitiría un mayor vínculo con las comunidades. Se señala, asimismo, la exclusión de las formas de

conocimiento no occidentales, así como proyectos coyunturales de las universidades con sectores productivos de los pueblos indígenas y afrodescendientes, además del escaso apoyo presupuestal para la educación intercultural, entre otros (Mato, 2012). La revisión de las normas, políticas y prácticas en cada uno de los países permite diferenciar cada caso particular, los avances relativos y obstáculos más serios, tal como se presentan en los diversos contextos analizados.

Dentro de la segunda tendencia, destaca el estudio de Sylvie Didou y Eduardo Remedi (2009) titulado *Los olvidados: acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina*. Los autores, adscritos al Departamento de Invesitaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV), realizaron una valoración crítica del proceso de implementación y evaluación de la iniciativa *Pathways for Higher Education*, instrumentada por la Fundación Ford de Estados Unidos a partir de 2001 en diversos países de América Latina. Apoyándose en estadísticas y opiniones de los diferentes actores involucrados, y a partir de un enfoque donde se considera que la educación intercultural debe impartirse a todos y no sólo a algunos grupos minoritarios, además de sumar la preocupación por el fortalecimiento de la diversidad cultural en lo que atañe a aspectos socioeconómicos y políticos, los autores valoran sus diversos aspectos, tal como éste fue implementándose en los distintos países, sus alcances y limitaciones. Aunque reconocen que *Pathways* ha contribuido a disminuir la exclusión de los estudiantes indígenas y afrodescendientes en la educación superior y que ha tratado de fomentar la interculturalidad, señalan constantemente las limitaciones del programa y hacen recomendaciones puntuales para mejorarlo.

Analizan, en particular, en cada una de las instituciones receptoras del programa, los mecanismos y las estrategias para, por un lado, responder a las deficiencias de conocimientos y habilidades padecidas por los estudiantes y, por otro, participar en proyectos de promoción cultural y autoafirmación étnica.

Verónica Ruiz Lagier (2010), coordinadora general del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES) en México durante el periodo 2008-2009, concretó una evaluación crítica del propio programa y de su implementación en 16 instituciones públicas, señalando tanto sus fortalezas como debilidades, no sólo en el ámbito de la operación sino también en lo que se refiere a la conceptualización de la *educación intercultural*.

También es necesario destacar un tercer estudio en esta temática, el realizado por Saúl Velasco Cruz (2010), donde se describe, compara y evalúa el Programa

Universitario México Nación Multicultural (PUMC) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el ya mencionado PAEIIES de la ANUIES. Su trabajo ofrece datos precisos sobre las características de los beneficiarios de ambos programas, sus objetivos y las instituciones participantes, al tiempo que elabora una crítica del concepto de educación intercultural en el nivel superior que emplean dichos programas y de sus criterios de admisión, del efecto que éstos tienen en la identidad y formación de los estudiantes.

En México, a medida que las diversas universidades interculturales se consolidaban, apareció una serie de estudios sobre sus características, proyectos políticos de los que participaron, enfoques epistemológicos de sus currículos, sus relaciones con otras agencias y actores sociales, sus proyectos de investigación, etcétera.

Juan Bello Domínguez (2010) emprendió un estudio crítico de esta política y analizó la transformación de ella en la educación bilingüe bicultural, a la cual ahora suele llamarse *intercultural*, señalando sus limitaciones y contradicciones: a) dicha política no se acompaña de políticas de desarrollo social y cultural, b) pretende homogeneizar e integrar curricularmente los contenidos étnicos al sistema nacional y c) es muy limitada la producción de libros de texto con contenidos culturales diferentes en lenguas indígenas, entre otros.

La mayoría de las investigaciones dedicadas a las universidades interculturales tomó como objeto de estudio la UVI, aunque con distintos enfoques y objetivos. En 2008, Rosa Guadalupe Mendoza Zuany, catedrática de esa universidad, presentó la conferencia "Más allá del multiculturalismo: las universidades interculturales en México y la interculturalidad", en la que se proponía, por un lado, clasificar las distintas modalidades de políticas para el acceso de los indígenas a la universidad en el marco de la discusión conceptual sobre el multiculturalismo y la interculturalidad. Por otro, analizaba el caso de la UVI y contraponía los conceptos que la definían como una propuesta académica, bajo la forma en que dichas nociones se empleaban en la práctica. Esta contraposición permitió a Mendoza Zuany articular una serie de críticas a los modos con que se trataba de gestionar la diversidad en la universidad, tendiendo a *esencializar* las identidades y saberes, desarrollando prácticamente en exclusiva la modalidad de la investigación-acción participativa, sin una revisión bibliográfica previa. De ahí que la autora concluía que el reto enfrentado por la UVI consistía en incorporar "la perspectiva intercultural en la práctica de investigación, vinculación y gestión para la generación de propuestas que *traduzcan* y pongan en contacto lo mejor o lo más pertinente de diversos sistemas culturales" (Mendoza, 2008: 18).

También Gunther Dietz (2009) empleó el caso de la UVI para examinar las formas bajo las cuales los profesionistas indígenas y no indígenas que se fueron involucrando en el proyecto influyeron en su transformación. A diferencia de los estudios referidos anteriormente, el autor abundó sobre el contexto en cual se gestó el proyecto de las universidades interculturales. Éste quedó marcado por la desaparición del Estado como sujeto de desarrollo económico y social en las regiones indígenas debido a la consecuente demanda de la autonomía, el abandono de la antigua política indigenista, el surgimiento de una nueva capa social, producto y productora de la hibridación cultural y por un nuevo *comunalismo* que permitió reestructurar las formas de organización interna de las comunidades. Ya que gran parte de los protagonistas de los movimientos indígenas son de extracción magisterial, afirma Dietz, las instituciones educativas rápido se convirtieron en espacios políticos de apropiación y resignificación de los discursos interculturales provenientes de distintas regiones y contextos históricos particulares.

A partir de dicho análisis, el autor destacó los procesos de colaboración, negociación, intermediación y transferencia de saberes y conocimientos heterogéneos entre los diversos grupos que participaron en la UVI.

Gerardo Alatorre Frenk (2010), profesor-investigador de la UVI, indagó sobre la universidad donde trabaja para dilucidar su apuesta filosófica, epistemológica, metodológica y pedagógica, desde una postura ético-política que plantea la necesidad de:

> ...recomponer nuestras relaciones sociales y políticas, el vínculo con la naturaleza, nuestros modelos civilizatorios; ello implicará revisar nuestras visiones de lo que es el bienestar humano y mitigar las asimetrías culturales, económicas y políticas, con base en formas participativas de gobernanza y modalidades cuidadosas de arraigo territorial (Alatorre, 2010: 321).

Es el estudio más minucioso de la UVI elaborado hasta este momento, registra la participación de diversos actores sociales en la construcción de la propuesta educativa, la oferta académica inicial y su transformación, las diversas visiones sobre la educación intercultural que coexisten en la UVI y las distintas lógicas para organizar el currículo y la práctica.

Otra de las universidades que empezaron a estudiarse a fines de la década de 2010 es la Universidad Intercultural de los Pueblos de Sur (UNISUR). José Joaquín

Flores Fénix, adscrito a la UAM-Xochimilco y miembro del Colegio Académico de la UNISUR, junto con Alfredo Méndez Bahena publicaron en 2008 un artículo que narraba los orígenes del proyecto, enfatizando la participación de las organizaciones indígenas, magisteriales, comunitarias y afromexicanas, sus conflictos con las autoridades estatales y gubernamentales, así como las características de los programas educativos que ofrecía, sus participantes y destinatarios. En 2009 Norma Angélica López Rangel presentó la tesis de maestría titulada "Apuestas de educación superior intercultural en la costa montaña de Guerrero. La contribución de UNISUR desde sus actores y procesos". Su investigación se guiaba por una perspectiva antropológica y crítica del poder. De ahí que su interés rebasara a la propia UNISUR. La autora buscaba:

> ...hacer un aporte al conocimiento de los espacios y mecanismos a través de los cuales los actores formulan políticamente sus propuestas y construyen sus relaciones con el Estado, en un contexto en que éste adopta un conjunto de discursos (y políticas) orientados a institucionalizar las iniciativas emergidas en los márgenes de su acción… [Asimismo pretende] contribuir a la comprensión de los factores que entran en juego en la implementación de un proyecto educativo, cuyo carácter intercultural lo convierte en un elemento disputado por diversos actores. (López, 2009: XI)

Un interés menor entre los investigadores despertó la política gubernamental dirigida a la formación docente intercultural. En este punto cabría destacar el ensayo de Franco Gabriel Hernández (2010), dedicado al análisis de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) y el trabajo de Bruno Baronnet (2010) titulado *De cara al currículo nacional: las Escuelas Normales Indígenas en las políticas de formación docente en México*. Éste último analiza críticamente la política pública de la formación docente, que se ha limitado a ofrecer, a partir de 2009, la nueva Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe en sólo 20 planteles, que constituye menos de 2% de la Escuelas Normales del país. El autor hace énfasis en la falta de consulta y participación de los maestros indígenas bilingües en el diseño e implementación de dicha política y la voluntad del Estado mexicano de separar la formación de los maestros de los centros universitarios.

Reflexiones finales

Las investigaciones sobre las políticas públicas en educación indígena intercultural realizadas en el periodo 2002 a 2011, aun cuando son relativamente pocas, suman ya una significativa cantidad de obras, que hacen en su conjunto importantes contribuciones al estudio del tema. No obstante, tienen todavía, como señalamos al inicio de este artículo, un carácter inacabado. Sin duda, es una tarea pendiente documentar, sistematizar y analizar la implementación de las políticas públicas en toda la gama de las experiencias que se han ido desarrollando en nuestro país. Habría que, asimismo, darles seguimiento, comparar las distintas modalidades y su impacto social, político y cultural. Lo anterior podría generar una información relevante para el diseño de políticas más oportunas, más incluyentes y más acordes con las demandas de diversos grupos sociales

Pero quizá lo más urgente sea establecer, como no se ha hecho todavía, una clara distinción de los diferentes tipos de políticas educativas interculturales que alternan hoy en día. Las investigaciones aquí consideradas proporcionan pistas importantes para ello. Será tarea de la propia investigación especializada caracterizarlas en su particularidad y en lo que todas ellas tienen en común. Está claro, como pudimos observar en lo expuesto, que no todas suscriben la misma definición de política educativa intercultural. De este modo, para algunas investigaciones esta política es básicamente, y acaso exclusiva de denominarse así, aquella que emana de las instituciones oficiales, la que promueve el gobierno y se impulsa desde el sistema educativo. Para otras, son también políticas educativas interculturales susceptibles de caracterizarse, en un plano semejante a las gubernamentales, por aquellas acciones o medidas que ciertos actores pudieran introducir en el sistema o sistemas educativos estatales para intentar transformarlos desde sus propios ámbitos. Asimismo, existen otras para las cuales, sin menoscabo de las percepciones anteriores, las políticas educativas interculturales pueden ser igualmente las acciones y proyectos que organizaciones, comunidades, pueblos y movimientos sociales, en particular (o todos ellos en conjunto), elaboran y deciden desarrollar en distintos ámbitos de su influencia como propuestas de política educativa alternas e independientes de los sistemas educativos gubernamentales. ¿De qué depende que tal variedad de definiciones existan? Considerando los estudios revisados, a esta pregunta podríamos responder de la siguiente manera:

En primer lugar, la variedad de posibilidades de definición se logra en virtud del uso aplicado que recibe la noción de política. En general, en esta revisión en-

contramos dos maneras de definirla: una institucional que reconoce únicamente lo que sanciona como tal el discurso oficial y, otro más abierta, con mayor alcance (y quizás el de la mayoría de las investigaciones citadas) que no excluye lo gubernamental, aunque lo trasciende.

En segundo lugar, la variedad de definiciones que apuntábamos también depende de la prevalencia de diferentes concepciones sobre la interculturalidad. Como lo prueban las investigaciones citadas, son variadas las percepciones sobre la interculturalidad y, en particular, en torno a la educación intercultural que subyace en cada tipo de política educativa identificada. De ahí entonces que sea más bien la conjugación de ambos aspectos (la amplitud con la cual se usa el concepto de política y lo que se entiende en cada caso por interculturalidad y educación intercultural) lo que hace posible la variedad de definiciones sobre la política educativa intercultural. Ahora bien, explorar este último tema en toda su riqueza y complejidad es todavía una tarea de investigación pendiente de llevarse a cabo. Aun así, consideramos que es factible desprender, en materia de política educativa, al menos un par de sugerencias importantes:

En primer lugar, consideramos que sería conveniente que las instituciones oficiales no recelaran tanto de las propuestas de política educativa sin el aval institucional. Reconocerlas sería importante, pero también lo sería proporcionales las oportunidades económicas y materiales para su desarrollo autogestionado. En segundo lugar, creemos que todas las alternativas de política educativa deberían gozar de garantías para probar su viabilidad por contrapuestas que parezcan a las iniciativas oficiales. Con buena voluntad gubernamental y apoyándose en algunas de las bondades de la descentralización educativa anunciada hace algunas décadas, cada una de ellas pude ofrecer lo mejor de sí en la difícil tarea de alcanzar niveles cada vez más logrados de interculturalidad, tal cual la sociedad de hoy en día le reclama al Estado.

Bibliografía

Aguilar Bobadilla, Mariana (2007). *La educación para los pueblos indios en* AL *en el contexto de la globalización.* Tesis de Maestría en Estudios Latinoamericanos, UNAM, México.

Aguilar Nery, Jesús (2004). "Hacia una memoria argumental sobre la educación intercultural en México. Una narrativa desde la frontera norte", en *Revista Mexicana*

de Investigación Educativa, número temático dedicado a la educación intercultural, vol. IX, núm. 20(1). México: COMIE, pp. 39-59.

Alatorre Frenk, Gerardo (2010). "La instrumentación de un modelo educativo basado en el diálogo y la investigación vinculada con actores comunitarios. Logros, tropiezos y retos de la Universidad Veracruzana Intercultural", en Velasco, Saúl y Aleksandra Jablonska (coord.). *Construcción de políticas interculturales en la educación en México: debates, tendencias, problemas, desafíos.* México, D.F.: UPN, pp. 317- 343.

Badillo Guzmán, Jessica, Miguel Casillas y Verónica Ortiz (2008). "Políticas de atención a los grupos indígenas en la educación superior mexicana: el caso de la Universidad Veracruzana", en *Cuadernos Interculturales.* Universidad de Valparaíso. En línea: www.redalyc.org/redalyc/pdf

Baronnet, Bruno (2009). "Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de las cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México". Tesis Doctoral, El Colegio de México (Centro de Estudios Sociológicos) y Université París III, Sorbonne Nouvelle (Institut des hautes etudes de L' Amerique Latine École Doctorales 122-Europe latine et Amérique Latine). México, pp. 545.

Baronnet, Bruno (2010). "De cara al currículo nacional: las Escuelas Normales Indígenas en las políticas de formación docente en México", en Velasco, Saúl y Aleksandra Jablonska (coord.). *Construcción de políticas interculturales en la educación en México: debates, tendencias, problemas, desafíos.* México D.F.: UPN, pp. 245-272.

Barreno, Leonzo (2006). *Informe sobre la educación superior indígena en América Latina.* Caracas: IESALC-UNESCO.

Bello Domínguez, Juan (2004). "La educación indígena en el contexto de la política educativa del Estado mexicano de 1990 a 2002". Tesis de Doctorado en Sociología, UNAM, México.

Bello Domínguez, Juan (2010). "El EZLN y la construcción de la educación intercultural en México", en Bello Domínguez, Juan y Rosa María Salgado (coord). *Hacia la interculturalidad en América Latina al inicio del siglo XXI.* México: Ed. Universidad Pedagógica Nacional.

Bello Domínguez, Juan (2010). "De la educación bilingüe bicultural a las universidades interculturales en México", en Sandoval, Eduardo, Ernesto Guerra y Ricardo Conteras. *Políticas públicas de educación superior intercultural y experiencias de diseños educativos.* En línea: www.eumed.net/libros/2010e/830/, pp. 60-87.

Bertely Busquets, María (2007). *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercul-*

tural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas. México: CIESAS, Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, RIDEI.

Briseño, Verónica (2005). "Acerca del Programa de Apoyo a Pueblos Originarios del Distrito Federal", en Yanes, Pablo, V. Molina y O. González (coord.). *Urbi indiano. La larga marcha a la ciudad diversa*. México: UACM y Dirección General de Equidad y Desarrollo Social, pp. 363-377.

Camacho Morfín, Roxana, Cándido E. Guzmán y Joaquín Díaz Hernández (2009). "Una experiencia intercultural a partir del conocimiento etnomédico", en Mato, Daniel (coord.). *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/Buen vivir. Experiencias en América Latina.* Caracas: UNESCO y IESALC, pp. 65-86.

Canul Góngora, Ever, Yesenia Fernández, María Elena Cruz y Wilbert Ucan (2008). "El papel de la universidad ante las demandas de pueblos indígenas", en *TRACE* (*Travaux et Recherches dans les Amériques du Centre*). En línea: trace.revues.org/379

Casillas Muñoz, María de Lourdes (2004). "Educación superior y estrategia de atención con equidad a los pueblos indígenas de México". Ponencia del *Seminario Regional sobre la Situación y las Perspectivas de la Educación Superior Indígena en AL*. Oruro, Bolivia, 14 y 15 de octubre, organizado por IESALC-UNESCO.

Casillas Muñoz, María de Lourdes (coord.) (2004). *Políticas públicas para la educación superior de los pueblos indígenas*. México: CGEIB.

Casillas Muñoz, María de Lourdes y Laura Santini Villar (2006). *¿Interculturalizando la educación superior?* México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), Secretaría de Educación Pública (SEP).

Cerda García, Alejandro (2007). "Multiculturalidad y educación intercultural: entre el indigensimo y la autonomía", en *Andamios Educativos. Revista de investigación social*, vol. 3, núm. 6, junio, pp. 97-135.

Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (2004). *Políticas y fundamentos de la educación intercultural y bilingüe en México.* México: SEP, CGEIB

Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (comp.) (2004). "Educación superior para los pueblos indígenas de AL". *Memorias del segundo encuentro regional*. México: CGEIB, SEP.

Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe(2006). *Universidad intercultural. Modelo educativo*. México: CGEIB, SEP.

Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (2009). *Declaración de Pátzcuaro sobre Educación Superior Intercultural.* México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, Comisión Nacional para el Desarrollo de los

Pueblos Indígenas, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, Universidad Intercultural Indígena de Michoacán.

Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2003). *Derechos humanos y derechos indígenas en el orden jurídico federal mexicano.* México: CNDH.

Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2009). "Declaraciones y plan de acción". En: *Perfiles Educativos*, vol. XXXI. En línea: http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13211980007

Coronado Malagón, Marcela (2006). "Tomar la escuela, algunas paradojas en la educación intercultural", en Muñoz Cruz, Héctor (Coord.). *Lenguas y educación en fenómenos multiculturales*. México: UAM-I, UPN, pp. 213-227.

Cortez Ruiz, Carlos (2009). "El vínculo universidad-sociedad en la experiencia de programas de investigación interdisciplinarios. Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma Metropolitana, México", en Mato, Daniel (coord.). *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/Buen vivir. Experiencias en América Latina.* Caracas: UNESCO y IESALC, pp. 115-142.

Crispín Bernardo, Ma. Luisa (coord.) (2004). *Pasado, presente y futuro de la educación indígena.* México: SEP, CGEIB.

Crispín Bernardo, Ma. Luisa (2006). "Programa de interculturalidad y asuntos indígenas en la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México", en *Didac*, nueva época, núm. 47, primavera. México: Universidad Iberoamericana, pp. 56-58. En línea: http://www.uia.mx/web/files/didac/47.pdf

Czarny, Gabriela (2010). "Indígenas en la educación primaria general (regular). La persistencia de la exclusión en las políticas interculturales", en Velasco, Saúl y Aleksandra Jablonska (coord.). *Construcción de políticas interculturales en la educación en México: debates, tendencias, problemas, desafíos.* México: UPN, pp. 187-222.

Didou Aupetit, Sylvie y Eduardo Remedy (2006). *Pathways to Higher Education: una oportunidad de educación superior para los jóvenes indígenas de México.* México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES.

Didou Aupetit, Sylvie y Eduardo Remedy (2009). *Los olvidados: acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina.* México: Juan Pablos, CINVESTAV.

Dietz, Gunther y Sonia García (2006). "Multiculturalismo e interculturalidad", en Muñoz Cruz, Héctor (coord.). *Lenguas y educación en fenómenos multiculturales.* México: UAM, UPN, pp. 229-261.

Dietz, Gunther (2008). "La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural". En: Daniel Mato (coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC, UNESCO, pp. 359-370.

Dietz, Gunther (2009). "Los actores indígenas ante la 'interculturalización' de la educación superior en México: ¿empoderamiento o neoindigenismo?", en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 3, núm 2. En línea: http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art4.pdf

Dietz, Gunther y Laura Selene Mateos Cortés (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos.* México: SEP.

Dimas Huacuz, Bertha (2006). "¿Interculturalidad de papel? Apuntes sobre la idea de Universidad Indígena", en *Educación superior: cifras y hechos 5(27-28).* México: CEIICH, UNAM, pp. 36-41.

Fábregas Puig, Andrés (2008). "La experiencia de la Universidad Intercultural de Chiapas", en Mato, Daniel (coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC, UNESCO, pp. 339-348.

Feierstein, Liliana Ruth (2008). *Astilllas en la memoria. Fantasmas, heridas y ausencias en los discursos de educación indígena en México.* Buenos Aires: Galerna.

Flores Farfán, José Antonio (2009). "En torno a la política y la ideología lingüísticas oficiales: ideología de la escuela y la escritura en náhuatl", en Flores, José Antonio. *Variaciones, ideologías y pluralismo lingüístico. El caso de mexicano o nahuátl*. México: Publicaciones de la Casa Chata, pp. 121-168.

Flores Félix, José Joaquín y Alfredo Méndez Bahena (2008). "Las luchas indias, sus intelectuales y la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (México)", en *Observatorio Social de América Latina (OSAL)*, año 8, núm. 23. Buenos Aires: CLACSO. En línea: http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/osal/osal23/19S3FlorMende.pdf

Flores Hernández, Hugo Martín (2005). "La administración pública de la educación indígena en México a través del modelo intercultural (1994-2004)". Tesis de Maestría en Administración Pública, UNAM, México.

García Segura, Sonia (2004). "De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad P'urhepecha, Michoacán, México", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, número temático dedicado a la educación intercultural, vol. IX, núm. 20(1). México: COMIE, pp. 61-81.

Greaves, Cecilia (2006). "La política y el proyecto de educación indígena del avilacamachismo", en María Bertely (coord.). *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela.* México: CIESAS, Publicaciones de la Casa Chata, pp. 95-120.

Guerra García, Ernesto (2008). "La experiencia educativa de la Universidad Autónoma Indígena de México", en Mato, Daniel (coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO, pp. 349-358.

Gutiérrez, Juan Gaspar (2009). "Políticas educativas de los gobiernos posrevolucionarios en la educación indígena mexicana". Tesis de Maestría en Historia, UAM, México.

Hamel, Enrique, *María Brumm,* Antonio Carrillo Avelar, Elisa Loncon, Rafael Nieto y Elís Silva Castellán (2004). "¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, número temático dedicado a la educación intercultural, vol. IX, núm. 20(1). México: COMIE, pp. 83-107.

Hevia, R. Ricardo (coord.) (2005). *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural. Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Santiago de Chile: UNESCO, pp. 626.

Hernández, Franco Gabriel (2010). "La construcción social del *curriculum* bilingüe e intercultural para la formación de los docentes indígenas de educación primaria en Oaxaca", en Velasco, Saúl y Aleksandra Jablonska (coord.). *Construcción de políticas interculturales en la educación en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. México D.F.: UPN, pp. 273-316.

Hernández Rosalva, Sarela Paz y María Teresa Sierra (2004). *El Estado y los indígenas en tiempos del PAN: neoindigenismo, legalidad e identidad*. México: CIESAS, Miguel Ángel Porrúa.

Hernández Estudillo, Raúl (2009). "Las implicaciones políticas, sociales y educativas de la participación de los padres de familia en la escuela indígena intercultural". Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo, UPN, México.

Hernández Vázquez, Ignacio (2010). "La asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la educación secundaria. Balance de un proceso para la atención a la diversidad cultural y lingüística de nuestro país", en Velasco, Saúl y Aleksandra Jablonska (coord.*). Construcción de políticas interculturales en la educación en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. México: UPN, pp. 345-362.

IESALC/SEP (2004). *Educación superior para los pueblos indígenas en América Latina*. Memorias del segundo encuentro Regional. México: CGEIB.

IESALC/UNESCO. *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior.* Caracas: Metrópolis. En línea: http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/libros/InfoES-AL/ES_AL2000-05.pdf

Jablonska, Aleksandra (2010). "La política educativa intercultural del gobierno mexicano en el marco de las recomendaciones de los organismos internacionales: 1989- 2009",

en Velasco Cruz, Saúl y Aleksandra Jablonska (coord.). *Construcción de políticas interculturales en la educación en México: debates, tendencias, problemas, desafíos.* México: UPN, pp. 25-62.

Jiménez Naranjo, Yolanda y Rosa Guadalupe Mendoza Zuany (2009). "La escuela intercultural en México: entre su dimensión imaginaria y normativa". Ponencia presentada en el Congreso *Multiculturalism and Beyond: Identity Politics, Cultural Difference, and Hybridity in the Americas.* Alemania: Bielefeld University.

Lemos, Rebecca (2005). "Políticas públicas e identidades: una reflexión sobre el diseño de políticas públicas para los indígenas migrantes en la ciudad de México", en Pablo Yanes, V. Molina y O. González (coord.). *Urbi indiano. La larga marcha a la ciudad diversa*. México: UACM, Dirección General de Equidad y Desarrollo Social, pp. 283-319.

Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003). *Diario Oficial de la Federación*. México, 13 de marzo.

Lizama Quijano, Jesús (coord.) (2008). *Escuela y proceso cultural. Ensayos sobre el sistema de educación formal dirigido a los mayas*. México: CIESAS (colección peninsular).

López, Alexis (2005). "Los indígenas ¿visibles o invisibles? Dilema de la política educativa del gobierno federal", en Noriega Margarita (coord.). *Cultura política y política educativa en el sexenio de Ernesto Zedillo*. México: UPN, Plaza y Valdés.

López, Alejandro (2006). "Políticas públicas del gobierno del Distrito Federal en materia indígena", en Pablo Yanes, V. Molina y O. González, (coords.). *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural*. México: Gobierno del D.F., Secretaría de Desarrollo Social y UACM, pp. 341-370.

López Rangel, Norma Angélica (2009). "Apuestas de educación superior intercultural en la costa montaña de Guerrero. La contribución de UNISUR desde sus actores y procesos". Tesis de Maestría en Antropología Social. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México.

Maldonado Alvarado, Benjamín (2010). *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca, México. La nueva educación comunitaria y su contexto*. Tesis Doctoral, Leiden, Universidad de Leiden, pp. 340.

Martínez Casas, Regina (2006). "Diversidad y educación intercultural", en Gutiérrez Martínez (comp.). *Multiculturalismo. Desafíos y perspectivas.* México: UNAM, El Colegio de México, Siglo XXI, pp. 241-260.

Martínez Casas, Regina (2010). "Los gobiernos locales frente a los indígenas urbanos. ¿La definición de las nuevas políticas sociales", en Velasco, Saúl y Aleksandra Jablonska

(coord.). *Construcción de políticas interculturales en la educación en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. México: UPN.

Mato, Daniel (coord.) (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO y IESALC. En línea: http://www.iesalc.UNESCO.org.ve/index.php?option=com_contentyview=articleyid=20yc (consultado el 14 de agosto de 2008).

Mato, Daniel (coord.) (2009a). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: UNESCO y IESALC. En línea: http://unesdoc.UNESCO.org/images/0018/001856/185698s.pdf

Mato, Daniel (coord.) (2009b). *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/Buen vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO y IESALC. En línea: http://unesdoc.UNESCO.org/images/0019/001916/191683s.pdf (consultado el 10 de noviembre de 2012).

Mato, Daniel (coord.) (2012). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*. Caracas: UNESCO y IESALC. En línea: http://unesdoc.UNESCO.org/images/0021/002164/216433s.pdf (consultado el 10 de noviembre de 2012).

Medina, Patricia (2006). "¿Normales indígenas o indígenas en las Normales? Estrategias étnicas e intercambios culturales en la escuela", en María Bertely (coord.). *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*. México: CIESAS, Publicaciones de la Casa Chata, pp. 131-188.

Mena Ledesma, Patricia (2002). "De la etinicidad a la interculturalidad", en Muñoz Cruz, Héctor. *Rumbo a la interculturalidad en educación*. México: UAM-Iztapalapa, UPN 201, UABJ, pp. 97-137.

Mendoza Zuany, Rosa Guadalupe (2008). "Más allá del multiculturalismo: las universidades interculturales en México y la interculturalidad". Ponencia *Conference on Ethnicity, Race, and Indigenous Peoples in Latin America and the Caribbean*. University of California, del 22 al 24 de mayo, San Diego.

Millán Dena, Guadalupe (2005). "La política intercultural y el pensamiento de los maestros indígenas: estudio de casos". Tesis de Maestría en Pedagogía, UNAM, México.

Muñoz Cruz, Héctor (2002). "Interculturalidad en educación, multiculturalismo en la sociedad: ¿paralelos o convergentes", en Muñoz Cruz, Héctor. *Rumbo a la interculturalidad en educación*. México: UAM-Iztapalapa, UPN 201, UABJ, pp. 25- 62.

Muñoz Cruz, Héctor (2004). "Educación escolar indígena en México: la vía oficial de interculturalidad", en *Escritos. Revista del Centro de Ciencias de Lenguaje*, núm. 29,

enero-junio, pp. 9-49. En línea: http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/work/sites/escritos/resources/LocalContent/25/1/hectormunoz.pdf

Muñoz Cruz, Héctor (2006). "La reorganización intercultural de la educación escolar indígena de México", en Muñoz Cruz, Héctor (coord.). *Lenguas y educación en fenómenos interculturales.* México: UAM-Iztapalapa, UPN, pp. 263-296.

Muñoz, Manuel (2006). "Educación superior y pueblos indígenas en América Latina y el Caribe", en IESALC/UNESCO. *Informe sobre la educación superior en América latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior.* Caracas: Metrópolis. En línea: http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/libros/InfoES-AL/ES_AL2000-05.pdf

OEI (2008). *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Madrid: OEI.

ONU (2009). *El derecho de los pueblos indígenas a la educación.* Aprobado por el Consejo de Derechos Humanos en septiembre de 2009. En línea: www.servindi.org/actualidad/opinion/20784

ONU, Consejo de Derechos Humanos, Mecanismo de Expertos sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2009). *Estudio sobre la experiencia adquirida y las dificultades con que se tropieza para la plena aplicación del derecho de los pueblos indígenas a la educación.* En línea: http://www.politicaspublicas.net/panel/biblioteca/doc_view/143-2009-informe-sobre-el-derecho-a-la-educacion-de-los-pueblos-indigenas-mecanismo-de-expertos.raw?tmpl=component

Rebolledo Recéndiz, Nicanor (2005). "Interculturalismo y autonomía. Reflexiones en torno al movimiento indígena y a las políticas educativas", en Guadalupe Teresinha Bertussi (coord.). *Anuario educativo mexicano, visión retrospectiva*. México: Miguel Ángel Porrúa, UPN, pp. 451-471.

Rebolledo Recéndiz, Nicanor (2007). *Escolaridad interrumpida. Un caso de migración y bilingüismo indígena en la ciudad de México.* México: UPN.

Rebolledo Recéndiz, Nicanor y Sergio Ricco (2010). *Educación y comunalidad. Prácticas autonómicas en la Mazateca Alta*. México: UPN, pp. 113.

Rebolledo Recéndiz, Nicanor (2010). "Indigenismo, bilingüismo y educación bilingüe en México: 1939-2009", en Velasco, Saúl y Aleksandra Jablonska (coord.). *Construcción de políticas interculturales en la educación en México: debates, tendencias, problemas, desafíos.* México: UPN.

Rodríguez, Miguel Ángel (coord.) (2009). *La educación básica como derecho social fundamental: estudiantes, recursos y escuelas indígenas 2000-2005*. México: FLAPE.

Rubio Oca, Julio (coord.) (2006). *La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006. Un balance*. México: SEP, FCE.

Ruiz Lagier, Verónica (2010). "Reflexiones en torno a las acciones afirmativas y el programa de apoyo a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior (PAEIIIES) en México", en Velasco, Saúl y Aleksandra Jablonska (coord.). *Construcción de políticas interculturales en la educación en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. México: UPN, pp. 223-241.

Saldívar Tanaka, Emiko (2008). *Prácticas cotidianas del Estado. Una etnografía del indigenismo.* México: Universidad Iberoamericana, Plaza y Valdés.

Sandoval, Eduardo y Ernesto Guerra (2007). "La interculturalidad en la educación superior en México", en *Revista Ra Ximhai*, Universidad Autónoma Indígena de México, pp. 273-288. En línea: http://www.ejournal.unam.mx/rxm/vol03-02/RXM003000203.pdf

Sandoval, Eduardo, Ernesto Guerra y Ricardo Contreras (2010). *Políticas públicas de educación superior intercultural y experiencias de diseños educativos.* En línea: www.eumed.net/libros/2010e/830/

Sartorello, Claudio Stefano (2009). "Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: el caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas", en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 3, núm. 2. Santiago de Chile, Universidad Central y Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE), pp. 77-90.
Consultado en: http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art5.html

SEP (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012.* México: SEP. En línea: http://promep.sep.gob.mx/infgene/prog_sec.pdf

SEP (2009). *Estrategia de fortalecimiento de la gestión para la calidad en la educación indígena*. México: SEP.

SEP/CGEIB/CDI (2004). *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*. México: SEP, CGEIB, CDI.

SEP/INALI (2008). *Programa de revitalización fortalecimiento y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales 2008-2012*. México: INALI.

Schmelkes, Sylvia (2003). "Educación superior intercultural. El caso de México". Conferencia. *Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas, Vincular los caminos a la educación superior*, organizado por la Fundación Ford, la Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas de la Universidad de Guadalajara y la ANUIES,

17 al 19 de noviembre de 2003. En línea: *www.anuies.mx/e_proyectos/pdf/La_educ_sup_indigena.pdf* (consultado: el 14 de febrero de 2011).

Schmelkes, Sylvia (2004). "La Educación Intercultural: un campo en proceso de consolidación", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-marzo, vol. 9. México: COMIE, pp. 9-13.

Schmelkes, Sylvia (2006). "Universidades interculturales en México. Hacia una política de equidad e inclusión en educación superior", en Díaz Romero, Pamela (ed.). *Caminos para la inclusión en educación superior en el Perú*. Lima: OEI, Fundación Equitas, pp. 113-125.

Schmelkes, Sylvia (2008a). *Las universidades interculturales en México: ¿una contribución a la equidad en educación superior?* En línea: www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-175893-archivo.pdf2.pdf

Schmelkes, Sylvia (2008b). "Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos", en *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. IESALC. En línea: http://www.iesalc.UNESCO.org.ve/index.php?option=com_contentyview=articleyid=20ycatid=3yItemid=14ylang=es (consultado: el 23 de febrero de 2011).

Schmelkes, Sylvia (2008c). "Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos", en *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. IESALC. En línea:http://www.iesalc.UNESCO.org.ve/index.php?option=com_contentyview=articleyid=20ycatid=3yItemid=14ylang=es (consulta: el 23 de febrero de 2011).

Soberanes, Fernando (coord.) (2003). "Pasado, presente y futuro de la educación indígena". Memoria del *Foro Permanente por la Reorientación de la Educación y el Fortalecimiento de Lenguas Indígenas*. México: UPN.

UNESCO (2003). *La educación en un mundo plurilingüe*. París: UNESCO.

UNESCO (2005). *Convención sobre la protección y promoción de las diversidades de las expresiones culturales*. París: UNESCO.

UNESCO/IESALC (2006). *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005.* Caracas: Metrópolis.

UNESCO (2007). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural.* En línea: *unesdoc.UNESCO.org/images/0014/001478/147878s.pdf*

UNESCO/IESALC (2008). Recomendaciones resultantes del estudio realizado por el *Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina,* En línea: *www.slideshare.net/.../recomendaciones-proyecto-diversidad-e-interculturalidad*

UNESCO (2009). *Declaración Final*. Conferencia Mundial de Educación Superior. París. En línea: http://noticias.universia.net.co/publicaciones/noticia/2009/08/10/236577/declaracion-final-confererencia-mundial-educacion-superior.html

Velasco, Saúl (2009). "La influencia del multiculturalismo en la educación y en las políticas educativas de México", en Valladares, Laura R., M. Pérez y M. Zárate (coords.). *Estados plurales. Los retos de la diversidad y la diferencia*. México: UAM-I, Juan Pablos Editor, pp. 323-348.

Velasco, Saúl (2010). "Políticas (y propuestas) de educación intercultural en contraste: 1990- 2009", en Velasco, Saúl y Aleksandra Jablonska (coord.). *Construcción de políticas interculturales en la educación en México: debates, tendencias, problemas, desafíos.* México: UPN, pp. 63-112.

Yanes, Pablo (2004). "Urbanización de los pueblos indígenas, etnicización de las ciudades. Hacia una agenda de derechos y políticas públicas", en Yanes, Pablo, V. Molina y O. González (coords.). *Ciudad, pueblos indígenas y etnicidad.* México: Universidad de la Ciudad de México, Dirección General de Equidad y Desarrollo Social.

Zorrilla Fierro, Margarita (2003). "Parte I. Educación Básica. Introducción", en Zorrilla Fierro, Margarita y Lorenza Villa Lever (coords.). *Políticas educativas*, vol. 9. Colección: La investigación educativa en México 1992-2002. México: COMIE, pp. 27-36.

CAPÍTULO 4
Formación de maestros indígenas y no indígenas para la educación indígena e intercultural

Maren von Groll, Ulrike Keyser Ohrt y Elías Silva Castellón[1]

Caracterización del subcampo

De manera oficial, la interculturalidad se concibe como la educación intercultural para toda la población. Mediante una reforma curricular se visualiza un plan y programa de estudios que recojan transversalmente la riqueza de la diversidad cultural del país. El propósito de esta educación es que todos los alumnos del país conozcan aportes, conocimientos, valores, producción artística y cosmovisión de los pueblos indígenas que viven allí, descubran la riqueza cultural y, como consecuencia de ello, aprendan a respetar y valorar a quienes pertenecen a una cultura diferente. Esto supone una práctica escolar mediada por el currículo intercultural para todos, la cual permita desmontar actitudes discriminatorias y racistas en toda la población nacional. De manera ideal, la educación intercultural se configura como propuesta para la transformación educativa y social, o sea, una verdadera escuela democrática-crítica e incluyente que admita el pluralismo sociocultural como elemento dinamizador y enriquecedor de sí misma y de su entorno, procure la justicia, participación, colaboración, solidaridad y autodeterminación de las ac-

[1] Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 162.

ciones realizadas (García y Sáez, 1998), así como la construcción de una sociedad democrática, igualitaria y equitativa.

Sin embargo, el panorama sobre la formación docente para la educación indígena e intercultural en México es incipiente y su contexto complejo. A diferencia de otros países latinoamericanos, por lo general las experiencias de dicha formación han sido generadas y organizadas desde el Estado, determinando contenidos y métodos de enseñanza básica (Baronnet, 2010). Esto conlleva a que en muchos casos la política educativa del siglo XX y el contexto de formación de docentes bilingües o interculturales en la actualidad se caracterice por una política integracionista y asistencialista. A esto se suman relaciones conflictivas con el Estado mexicano al hacer valer el derecho de establecer y controlar sus sistemas e instituciones educativas y dificultar el desarrollo autogestivo de propuesta alternativas.

Tomando en cuenta este contexto, la formación docente para la interculturalidad ha presentado varias carencias. Aunque desde la década de 1960 los maestros han demandado cursos de actualización y capacitación (López López, 2008) con el fin de contar con mayores herramientas para su práctica docente, hoy en día prevalecen los mismos vacíos, expresados sobre todo en la insuficiente preparación en este campo, en particular la falta de dominio de contenidos y conocimientos básicos sobre los pueblos indígenas, con los cuales enriquecer la formación para el trabajo docente.

Sin embargo, el deseo por contar con mayor acceso a una actualización y formación pertinente y permanente ha impulsado el desarrollo de propuestas alternas educativas cuyos inicios, en muchos casos, se gestaron desde los años setenta del siglo pasado y sus esfuerzos se multiplicaron en las siguientes décadas.

A partir de 1980, en la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), algunos maestros indígenas intervienen *oficialmente* en la formulación del modelo (entonces llamado bilingüe-bicultural) para atender las demandas de las propias organizaciones indígenas, las cuales plantean la necesidad de promover cambios en contenidos y estrategias didácticas en consonancia con objetivos étnico-políticos.

El levantamiento y la lucha del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), así como la falta de cumplimiento en los acuerdos de San Andrés propiciaron más tarde la movilización indígena en busca de nuevas formas educativas para sus pueblos. Surgen, resurgen o se fortalecen movimientos docentes en todo el país, muchos encabezados por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) en Oaxaca, Guerrero, DF y Michoacán en diferentes niveles: comunitarios, locales, regionales y estatales. Con esto se demandan nuevas oportunidades de participación

directa y activa por parte del magisterio en diversas áreas de la educación. Se fortalecieron gracias a una organización étnica-política, la que les permite acceso a la intervención desde la dirigencia, construyendo bases para el desarrollo de proyectos socioeducativo y políticos.

En 1985 nació la primera propuesta de una formación universitaria para maestros en el medio indígena, la Licenciatura en Educación Indígena, escolarizada y ofertada por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en su unidad Ajusco del D.F. Desde 1990 se ofrece la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI/Plan 90) en forma semiescolarizada en varias sedes y subsedes del país (Jordá, 2003a). El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) también respondió a las necesidades y creó un programa específico para atender poblaciones indígenas (Gómez, 2010: 4). En paralelo, la Secretaría de Educación Pública (SEP) reconoce y enuncia sus vacíos: formar profesores bilingües, ofrecer diferentes niveles de dominio en conocimientos, habilidades pedagógicas y contenidos escolares, producir elementos para participar en la reorientación, planeación y diseño de proyectos de educación escolar alterna, así como herramientas que posibiliten una reflexión crítica sobre su práctica (Memoria SEP, 1995-2000).

De acuerdo con Medina (2006a), esa década fue de transformaciones y coyunturas políticas que devinieron en movimientos sociales vinculados con procesos locales y formas de organización política de los pueblos, la cual se expresa en tres maneras de relación: con los otros no indígenas, hacia los pueblos indígenas de la región (interétnicas) y en el interior del propio grupo indígena (intraétnicas). En este sentido, la etnicidad se afirma explícitamente, siendo un ejercicio político en el marco de participación social específica (Medina, 2006a: 183) y colocándose más allá de los rasgos y criterios propios de las definiciones étnicas: creencias y prácticas religiosas, lenguaje, etcétera.

Así es como se gestan proyectos educativos que consideran la educación como un hecho social y cuya acción cultural es liberadora. Su objetivo principal se enfoca en formar jóvenes con identidad étnica revalorada, compromiso con sus pueblos y preparación teórica que les facilite desarrollar una práctica docente más acorde a las necesidades educativas. El diseño de currículos alternos implica responder a preguntas como ¿qué se debe aprender?, ¿qué y cómo se debe enseñar?, ¿cómo relacionar el contenido con el contexto social y cultural?, ¿cómo vincular la teoría con la práctica?, ¿cuáles son los métodos más adecuados? y ¿cuáles son las políticas que las sustentan?

Reporte de las pesquisas, resultados cuantitativos, selección y organización analítica de los materiales

La producción bibliográfica en torno a investigaciones sobre formación de docentes en el campo de la interculturalidad y educación indígena no es muy copiosa. Se sabe que existen varias experiencias prácticas con diferentes abordajes en todo el país, pero pocas veces éstas se plasman en textos publicados. Lo cual dificulta la descripción de un panorama completo acerca de diferentes iniciativas, actividades, programas o experiencias realizadas en este campo en la última década. Es un hecho que gran parte de los trabajos y publicaciones existentes se realizó con la finalidad de obtener un título académico (maestría o doctorado).

La selección de las 44 fuentes sobre formación de docentes se compone de: 12 libros, nueve tesis de licenciatura, maestría o doctorado, 10 capítulos en libros, 10 artículos publicados en revistas arbitradas y tres ponencias. Los escritos abarcan distintas áreas geográficas de los estados de Chiapas, Guerrero, Michoacán, Oaxaca, San Luis Potosí y Sinaloa.[2]

Metodologías y campos temáticos

El tipo de investigación, por lo general, es descriptivo y muchas veces resultado del análisis de entrevistas a profundidad. Se utilizan enfoques etnográficos y se abordan estudios de caso. Varios analizan planes y programas de estudio, incluyen referentes históricos que contextualizan el estudio, pero no emplean un método de análisis específico, sólo algunos trabajan con análisis de discurso (Baronnet, 2008; Medina, 2008). Los abordajes son básicamente cualitativos y pocas veces se especifican conceptos teórico-analíticos. En lo particular, se notan vacíos con relación a conceptos básicos del mismo campo, como es el caso de *formación do-*

[2] Las instituciones en las cuales que se han realizado las investigaciones son las siguientes: UPN, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados en Antropología Social (CIESAS), Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Universidad Autónoma de Baja California (UABC),Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), El Colegio de San Luis (COLSAN), SEP, Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR), Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), SEP-CGEIB y Escuela Benemérita Nacional de Maestros (EBNM).

cente, *formación indígena* y *educación intercultural*. Los problemas abordados se pueden clasificar en los siguientes rubros:

Instituciones formadoras de docentes: creación e historia de proyectos institucionales, espacios, adaptaciones curriculares, desarrollo, aplicación y resultados de formación de planes de estudio (Baronnet, 2008, 2009, 2010 y 2012; Bertely, 2007; Bertely y REDIIN, 2011; Corona, 2003 y 2010; Díaz, 2007; García, 2004; Gigante, 2007; Gómez, 2010; Hernández, 2008; Jordá, 2003a y 2003b; Leco y Tehandón, 2008; López López, 2008; López Pérez, 2009; Medina, 2006a y 2008; Méndez, 2008; Ramírez, 2006; Reyes, 2006; Reyes y Vásquez, 2008; Sánchez, 2007; Saldívar y cols., 2004; Silva, 2011).

Etnicidad: esbozos de estrategias y ejercicios políticos de la etnicidad en contextos locales e institucionales (Baronnet, 2008, 2009, 2010 y 2012; Bertely y cols., 2011; Corona, 2004 y 2010; Díaz, 2007; Hernández, 2008; López Guzmán, 2002; López Pérez, 2009; Medina, 2006a, 2006b y 2008; Rayón, 2004; Reyes y Vásquez, 2008 Sánchez, 2007).

Sujetos de formación: multiplicidad de perfiles docentes indígenas asumiendo diferentes roles: actor, interlocutor, intermediario, estudiante de licenciatura, promotor cultural, maestro indígena, maestro bilingüe que tradicionalmente se vincula con proyectos estatales de contención y corporativismo político; perfil docente a partir del proceso de escolaridad: transitoriedad; trayectoria social itinerante, resocialización y deslocalización de biografías, ambivalencia de identidades, comprensión de interculturalidad (Baronnet, 2012; Barriga, 2004; Bertely y cols., 2011; Corona, 2010; Díaz, 2007; Jordá, 2003b; Keyser, 2009; López Pérez, 2009; Medina, 2006b y 2008; Méndez y Vargas, 2006; Moya, 2007, Sánchez, 2007; Schmelkes, 2004; Silva, 2011).

Diferencias conceptuales y tensiones de educación indígena e intercultural

La definición de conceptos que determinan el tipo de formación docente conviene para apoyar su óptimo desarrollo. Los textos reflejan la discusión entre interculturalidad, por un lado entendida como aspiración y, por otro, como conflicto. En la mayoría de los casos se retoma la idea de interculturalidad que predomina en el discurso oficial, subrayando la diversidad cultural como riqueza, su reco-

nocimiento y respeto como fundamento no sólo de una sociedad de "convivencia en igualdad de condiciones" (Sánchez, 2007: 197), sino también como "una auténtica ventaja pedagógica" (Gómez, 2010: 7; *cfr.* Barriga, 2004; Díaz, 2007; Sánchez, 2007) sobre la cual se orienta la práctica docente (Méndez, 2008).

A esto se suman posturas contrastantes que enfatizan las relaciones asimétricas de poder entre indígenas y no indígenas como origen de discriminación y desatención de necesidades educativas específicas de la población indígena (Baronnet, 2010; Bertely y cols., 2011; Corona 2004, Reyes y Vásquez, 2008).

De forma adicional, se recupera la perspectiva no oficial mediante diferentes voces de docentes, quienes consideran la educación bilingüe e intercultural como una educación alternativa, un proyecto pedagógico-político que se opone al proyecto del Estado y toma en cuenta el contexto (Hernández, 2010). Es decir, la educación intercultural, desde perspectivas alternativas, se estima como una opción de política educativa que enfrenta los enfoques homogeneizadores, una estrategia pedagógica que apuesta a una transformación de las relaciones *societales* y culturales, y una metodología como herramienta para construir una ciudadanía equitativa (López, 2001). También Schmelkes (2004) concibe la interculturalidad como apoyo para erigir una ciudadanía incluye, aspecto poco abordado: recomienda que se reconozca el racismo encubierto para convertirlo en objeto de reflexión y análisis grupal, y así poder crear situaciones de convivencia respetuosa no sólo en el aula.

Oficialmente, lo intercultural ha servido como sustituto de lo étnico y de lo indígena. "Lo étnico se considera como una categoría anterior, que es calificada de atrasada frente al supuesto avance de las políticas educativas de la última década, las cuales implican lo *intercultural* como soporte y reemplazo de lo *etno*" (Medina, 2008 s/p), mientras otros resaltan lo etno como contenido y estrategia educativa en el sentido de que "lo intercultural pretende poner en comunicación el factor étnico y cultural" (Reyes y Vásquez, 2008: 85). Tal como se refleja en el discurso oficial, expresado en distintos documentos (SEP, 2004; SEP, 1999), lo indígena ya no es el centro de atención, sino lo intercultural, que supone ser válido para toda la población, no sólo los indígenas. Constatamos que la postulada ampliación del enfoque intercultural a contextos o actores no indígenas aún no se refleja ni en las políticas y los programas de formación docente ni en la respectiva producción académica.

Definiciones de formación y sus implicaciones

En los textos revisados hay pocas referencias explícitas a conceptos de formación. Galicia (2005) aborda de forma explícita la formación como proceso individual mediado por un contexto; concibe la formación docente como un proceso permanente, dinámico, integrado y multidimensional en el que convergen, entre otros, aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos, didácticos, psicológicos, sociales, filosóficos e históricos. Asimismo, indica que el objetivo de la formación profesional es desarrollar capacidades que exigen una labor especializada, pero señala que muchas veces la profesión docente se concibe como un oficio que se aprende en el día a día y, sin embargo, como profesión, demanda un tipo específico de formación sistemática y organizada por medio del cual los profesores se implican individual o colectivamente en un proceso formativo que, de manera crítica y reflexiva, propicia la adquisición de conocimientos, destrezas y disposiciones para contribuir al desarrollo de su competencia profesional.

Por tanto, la formación profesional e intelectual del docente en general, y del docente bilingüe e intercultural en particular, es determinante para su praxis educativa, toda vez que de ello deriva su concepción y cosmovisión del mundo, sociedad, educación, escuela, proceso educativo, en específico el de enseñanza y aprendizaje, y de los sujetos a quienes brinda su servicio. Con relación a lo anterior, para los docentes bilingües y sus alumnos existen tanto semejanzas como diferencias entre ellos y el cuerpo docente de primarias generales: similitud por su escolarización y discrepancia por su vinculación con la comunidad (Hernández, 2008).

La educación bilingüe intercultural implica el dominio de, por lo menos, dos lenguas (indígena y español) y el conocimiento amplio de las culturas de los sujetos que hablan estas lenguas; cuestión que no se supera con la simple ubicación lingüística de los docentes, ni la toma de conciencia, el convencimiento e interés de los mismos, sino que implica apropiarse del conocimiento epistemológico, sociológico, psicológico, pedagógico y didáctico amplio y profundo que haga posible desarrollar una praxis diferente y articulada con la realidad (Hernández, 2008).

En los textos revisados se comparte la idea de "la formación como proceso, que le permitirá al docente reflexionar sobre su práctica y transformar su profesión constantemente, [de manera que] no son solamente las habilidades técnicas adquiridas a través de las instituciones, sino una combinación de éstas y el contexto personal" (Díaz, 2007: 72) que, sumados a los aprendizajes resultantes de

"la interacción cotidiana con los estudiantes" (Jordá, 2003b: 18), se consideran elementos constitutivos de la formación. También son valoradas como experiencias formativas para el ejercicio de la docencia la socialización como miembro de la comunidad de origen (Reyes, 2006), los aprendizajes como alumno y las prácticas laborales anteriores a la docencia y en otras comunidades (López Pérez, 2009).

Bertely (Bertely y cols., 2011) y Keyser (2009) abordan las ambivalencias identitarias entre las y los docentes, resultado de los contrastes entre una formación profesional oficial y la otra indígena y comunitaria. Keyser atiende la formación de profesionales de la educación desde ámbitos institucionales y de su socialización como miembros de una comunidad p'urhépecha. La descripción y el análisis de diferentes trayectorias dan cuenta de cómo han vivido experiencias profesionales antes de ingresar al magisterio, de los aprendizajes que les aportó su labor docente en diversas comunidades y los conflictos surgidos, por un lado, en su autoidentificación como tales y, por otro, entre ser docente y ser comunera o comunero.

El libro coordinado por Bertely y la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN), integrada por educadores, profesores y académicos indígenas y no indígenas, quienes a la vez son las y los autores, "reúne los relatos vivenciales y de investigación colaborativa" (Bertely y cols., 2011: 11) que resultaron de experiencias de formación intercultural e interaprendizajes entre docentes oficiales e independientes de 11 etnias diferentes en cuatro estados. Los procesos de investigación sobre conocimientos indígenas, los cuales constituyen una de las bases de esta formación, derivan en profundas reflexiones respecto a la propia formación dentro del sistema educativo mexicano y la necesidad de re-aprender a ser parte del contexto comunitario y cultural donde se construyen dichos conocimientos. Los capítulos divididos por estados describen y analizan los respectivos conflictos educativos, culturales y políticos.

La necesaria articulación entre una formación profesional y personal también la expresan Reyes y Vásquez, para quienes no se trata de adquirir solamente "saberes y competencias, habilidades y destrezas", sino se pretende la formación de la "personalidad en el educando", con "rostro y corazón, […] con amor, cariño y respeto al trabajo que realizan con niños indígenas" (2008: 90).

La DGEI concibe la formación docente como un proceso integrado, sistemático, permanente y continuo. El programa sectorial de Educación 2007-2012 en materia de formación para los profesionales de la educación, al cual se ajusta también la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), plantea

la necesidad de revisar y fortalecer los sistemas de formación continua y superación profesional de docentes en servicio, de tal modo que adquieran las competencias necesarias para ser facilitadores y promotores del aprendizaje de los alumnos en contextos multiculturales.

Diferentes niveles (licenciatura, posgrado) y modalidades de formación (inicial y continua)

Las investigaciones revisadas se centran principalmente en observaciones y análisis de dos tipos de instituciones que forman a los docentes mediante programas de licenciatura en los niveles de preescolar y primaria indígena: las Normales Indígenas y la UPN. Esta última ofrece en sus diferentes sedes formación a nivel de licenciatura y posgrado, mientras que las escuelas normales indígenas/interculturales imparten licenciaturas en educación preescolar y primaria.

La formación docente cuenta con dos modalidades fundamentales: inicial y permanente. La primera consiste, todavía en muchos estados del país, en un curso de inducción a la docencia indígena, con excepción de las regiones donde existen Normales Indígenas o Interculturales. Este curso tiene por objetivo propiciar en los futuros docentes indígenas de educación preescolar y primaria la adquisición de herramientas teórico-metodológicas y prácticas esenciales para el trabajo docente con un enfoque intercultural y bilingüe. El curso de inducción es de duración variable, según las condiciones por estado, de tres a seis meses, y busca que el aspirante también se forme con prácticas en un centro escolar en periodos de uno a dos meses, que experimente y analice los problemas de la práctica docente cotidiana, el trabajo con los maestros, autoridades escolares, niñas y niños, padres de familia y miembros de la comunidad.

Baronnet (2010) delinea el proceso para construir instituciones de formación superior orientadas a instruir docentes y también reseña los sucesos de los últimos años que han modelado la situación actual en la formación para la interculturalidad: movilizaciones indígenas, creación de universidades interculturales, apoyo técnico a la mayoría de las normales por parte de la CGEIB y nuevos programas universitarios para grupos indígenas. Pero enfocamos aquellos que se han descrito detalladamente en textos de reciente producción.

Escuelas normales

Diferentes factores desencadenaron la necesidad de una formación alternativa, los cuales se concretan en la creación de Normales Indígenas[3] y generan el desarrollo de proyectos educativos innovadores: desaparición de lenguas y cultura indígena, así como su desvalorización; debilidades teórico-prácticas para la elaboración de propuestas educativas viables destinadas a comunidades indígenas, necesidad de formación en Pedagogía y Didáctica, además de reconocer la importancia de una construcción participativa.

Así es como desde finales del siglo XX y en la primera década del XXI algunos grupos de maestros indígenas, con el apoyo de secciones sindicales y de autoridades comunitarias, han impulsado proyectos alternativos y regionales de licenciaturas en educación primaria indígena, incorporando el contexto lingüístico, económico, político y de género.

Cuatro tesis (Corona, 2003; Hernández, 2008; López López, 2008; Sánchez, 2007), cinco artículos (Baronnet, 2008 y 2010; Medina, 2006a; Reyes y Vásquez, 2008; Saldívar y cols., 2004) y un trabajo coordinado por Medina (2008) abundan en el proceso de formación de Normales Indígenas. A partir de las experiencias con fuerte presencia indígena en Michoacán, Oaxaca, Chiapas, Huasteca Potosina y en Sinaloa como Normal Experimental,[4] se dibujan los procesos para construir la deseada educación, sus logros, dificultades y retos por abordar.

Los orígenes de los casos referidos se remontan a movimientos magisteriales, presiones de organizaciones indígenas y peticiones sindicales que pugnaban por el desarrollo de una educación culturalmente pertinente y un esfuerzo por proveer herramientas para enfocar diversidad, interculturalidad y lenguas indígenas. Los proyectos son producto de sentidos de apropiación y configuración de procesos locales y estatales, así como resultado de prácticas sociales y sindi-

---

[3] En las escuelas normales que forman docentes para el medio indígena, lo intercultural no aparece con su nombre, dado que ya existían como Normales Indígenas antes de que ofrecieran, a partir de 2004, la LEPIB (Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe) y no han cambiado sus nombres (Baronnet, 2010:247-248), a excepción de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek (Baronnet, 2008).

[4] Las Normales Indígenas referidas son: Escuela Normal Indígena de Michoacán (ENIM), ENBIO, Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe (ENIIB) Jacinto Canek, Escuela Normal de la Huasteca Potosina (ENOHUAPO) y Escuela Normal El Fuerte (ENEF), Sinaloa. La ENEF no se considera como Normal Indígena o Intercultural, pero tiene un carácter experimental, porque ha tenido estudiantes indígenas y ha ofrecido asignaturas relacionadas con lengua y cultura indígena.

cales amplias; todos con valores políticos que imprimen a las formaciones de las Normales. En lo particular, Medina (2006a) busca comprender las estrategias y ejercicios políticos de la etnicidad en contextos locales y los intercambios culturales que se generan en las escuelas.

Para ello enfocan sus esfuerzos en el desarrollo de propuestas curriculares alternas que pretenden superar: a) la división entre la escolarización y el aprendizaje áulico, b) el aspecto productivo y desarrollo social, c) la falta de relación entre conocimiento escolar y comunitario, d) carencia de involucramiento de las familias y los mayores en la educación de sus hijos (*cfr.* Corona, 2003; Hernández, 2010; Medina, 2006b) con el fin de articular la vida comunitaria y visión indígena del mundo con sus programas y actividades educativas (*cfr.* Reyes y Vásquez, 2008; Saldívar y cols., 2004).[5]

Todas las experiencias de las Normales indígenas apuntan a retos similares en cuanto a armar un currículo intercultural: superar la formación previa de los docentes de la Normal como profesores de educación indígena, reducir la resistencia al acercamiento de la teoría (por su origen occidental) y abordar la compleja configuración de identidades. Otro problema es la cuestión metodológica: no existe un método estándar para enseñar la lectura y escritura de las lenguas indígenas, al igual que se carece de un método para enseñar los saberes comunitarios (Hernández, 2010).

Pero a pesar del arduo trabajo de todos los involucrados, la falta de disposición oficial y "la negociación política y no los intereses educativos van dando forma a la estructura final del *curriculum*" (Corona, 2003: 143), lo que llevó a imponer a partir de 2004 la LEPIB (Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe), mediante la cual, finalmente, se obtuvo el reconocimiento oficial.

Las relaciones de poder, expresadas en negociaciones frustradas por parte de los representantes de las Normales, y las imposiciones por parte del Estado evidencian la interculturalidad como conflicto, dado que "todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas, disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propio poder, añade su fuerza propia; es decir, propiamente simbólica a esas relaciones de fuerza" (Bourdieu y Passeron, citados en Pietro, 2002: 201).

[5] Los resultados del análisis de pertinencia de las pre-propuestas de la Convocatoria de Investigación para la Educación Indígena e Intercultural 2012 SEP/CGEIB/CONACYT, del Fondo Sectorial de Investigación para la Educación SEP-CONACYT, muestran que el tema de la docencia no se aborda con frecuencia: de 62 propuestas de investigación, nueve abarcan diferentes perspectivas sobre la formación docente.

En suma, las Normales indígenas fueron expuestas a inconsistencias sociopolíticas entre discursos y hechos por parte de instituciones y funcionarios estatales; en consecuencia prevalecen fuerzas que impiden una formación docente intercultural de acuerdo con las necesidades e intereses de las comunidades y pueblos indígenas correspondientes (véase Baronnet, 2008).

Este autor (2010) enuncia varias carencias críticas en torno a la formación docente: oferta de formación a normalista en regiones con alta población indígena; cobertura de necesidades y demandas educativas; consulta y participación de maestros bilingües y las comunidades indígenas en torno a la composición y seguimiento de planes de estudio de nivel superior. A lo que se suma la falta de coordinación interinstitucional, recursos materiales e infraestructura técnica y humana adecuada.

A estos vacíos debiera responder el desarrollo de la LEPIB. De acuerdo con Baronnet (2010: 246), ésta se imparte en 20 escuelas normales de 15 estados; sin embargo, no parecen cubrir la demanda en el sentido que existe presencia de pueblos indígenas en 25 estados de la República, según los datos de la Comisión Nacional del Desarrollo de Pueblos Indígenas (CDI) (Baronnet, 2010: 248).

Los cinco proyectos reseñados indican esperanzas y, a la vez, grandes preocupaciones: la acción de los sujetos y proyectos de adaptación curricular generan formas inéditas de comunicación y reconstitución de identidades. No obstante, las restricciones oficiales y el *racismo exacerbado* originan que ni los estados ni la federación estén dispuestos a pagar el salario adicional de maestros de lenguas indígenas, por lo que la materia no se imparte en muchos sitios e invalida a las Normales como espacios de aprendizaje, práctica y análisis lingüístico a nivel de lectoescritura aplicada a aspectos culturales regionales (Baronnet, 2010); es decir, el mismo plan y la SEP no proveen las condiciones necesarias para una formación intercultural, con orientación indígena.

Universidad Pedagógica Nacional

Un libro (Jordá, 2003a) y tres tesis (Díaz, 2007; Hernández, 2008; Reyes, 2006) versan sobre la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria en el Medio Indígena (LEPEPMI), su plan de estudios, implementación y resultados de formación, que la UPN imparte en 74 subsedes de las 35 unidades regionales y 23 estados de la República (Galicia, 2005: 187). La UPN cuenta con dos planes de estudio, sus diferencias no sólo radican en las modalidades de atención escolarizada o se-

miescolarizada, sino en dichos planes y en los fines que busca la formación por medio de sus perfiles de egreso (López Marcos, 2005).

El plan de estudios escolarizado de 1985, que se ofrece sólo en la Unidad Ajusco, se orienta a:

> ...brindar una formación universitaria al maestro-estudiante indígena para que sea capaz de responder a las necesidades que en materia de investigación, diseño y evaluación de proyectos, administración, *curriculum* y elaboración de materiales, le demande el subsistema de educación indígena (López Marcos, 2005: 323).

Mientras, el propósito de la modalidad semiescolarizada "consiste en enriquecer la formación profesional de los maestros [en servicio] a través de la reflexión teórica sobre su práctica docente con el fin de posibilitar la adopción y desarrollo de propuestas pedagógicas innovadoras" (UPN, citado en López Marcos, 2005: 325). El perfil de los egresados prevé que los maestros puedan atender las necesidades de los niños y del contexto sociocultural donde trabajan; consideren su práctica como objeto de conocimiento y transformación, con los cuales puedan construir propuestas pedagógicas que incluyan los elementos culturales y lingüísticos pertinentes a partir de su formación teórico-metodológica.

En contraste con sus objetivos iniciales (actualizar y nivelar a maestros en servicio para contar con una formación a nivel de licenciatura), en la actualidad la mayoría de los estudiantes son bachilleres que buscan la modalidad semiescolarizada para su preparación inicial en la docencia.

De acuerdo con un análisis minucioso de Elba Gigante (2007), por primera vez en la historia de la formación de docentes para el medio indígena, el currículo reconoce la existencia de un campo específico donde se recuperan experiencias y aportes de diferentes regiones y países; sin embargo, la atención a necesidades pedagógicas en torno a la diversidad es incipiente. Además, resulta evidente la escasez de elementos vinculados con el desarrollo de estrategias específicas para atender la problemática de la interculturalidad y el bilingüismo (Gigante, 2007: 223); es decir, el dominio y uso de las lenguas indígenas en el ámbito educativo.

El punto clave de las críticas a la formación ofrecida por la LEPEPMI sigue siendo la desatención de las lenguas indígenas, aunque se ha logrado sensibilizar para atender las necesidades propias de los pueblos indígenas. Si bien la última actualización de las antologías de apoyo se efectuó en 2010, uno de los puntos críticos es el hecho de que todavía predomine el aprendizaje sobre la

enseñanza formal, contrario a la educación establecida entre indígenas, la necesidad de trascender el ámbito rural para responder también a la problemática, menos conocida, de las poblaciones indígenas urbanas a fin de problematizar su exclusión y enajenación cultural.

Además, los análisis críticos versan sobre las inconsistencias teóricas y metodológicas, por cuyo motivo no se logra superar la contradicción entre un discurso que reconoce la diversidad y una práctica cuyo resultado es la homogeneización. Por ello, estudios relacionados con el desempeño de los docentes egresados de esta licenciatura cuestionan su impacto (Moya, 2007; Turrent, 2006).

Sin embargo, las opciones educativas de la UPN en sus diferentes sedes les ha permitido a los profesores y profesoras acceder a una propuesta formativa más acorde a sus necesidades, en la que han podido aprender de teorías pedagógicas y del aprendizaje, diseño de materiales y planeación educativa. Incluso, es la escuela el elemento fundamental mediante la cual se ven obligados a aprender de su práctica para resolver problemas (Méndez, 2008).

Formación continua

Adicional a las licenciaturas mencionadas, el docente puede actualizar o complementar su formación profesional participando en diplomados (Bertely y cols., 2011; Méndez, 2008; Saldívar, 2004), ya que éstos ofrecen herramientas para analizar principios filosóficos y pedagógicos de educación intercultural a fin de apoyar la reflexión y elaboración de propuestas educativas, susceptibles de ser llevadas a la práctica, a nivel escolar o comunitario.

En específico, el Método Inductivo Intercultural, MII, (Bertely, 2007; Bertely y cols., 2011) ofrece una alternativa para docentes indígenas, porque combina la formación educativa con la política, misma que "se entiende como una praxis política situada, en la cual los docentes indígenas adquieren derechos ejerciéndolos y ampliando con ello su *margen de maniobra* como actores colectivos frente al Estado-Nación" (Dietz y Mateos, 2011: 136). Este proceso crea diversas situaciones de interaprendizaje mediante el diálogo con colegas indígenas, comuneros, padres de familia y no indígenas; promueve la investigación participativa, elaboración y validación de materiales interculturales y bilingües, y articula conocimientos indígenas con conocimientos escolares siguiendo un currículo acorde con este método.

Fuera del tenor institucional, se reportan propuestas interculturales en diversos contextos indígenas (podemos citar la Secundaria Bilingüe Emiliano Zapata y el Bachillerato Intercultural Bartolomé de Las Casas en Guaquitepec, Chiapas, y el Centro Educativo Tatutsi Maxakwaxi (CETM) en San Miguel Huextita, Jalisco) los cuales han puesto en práctica la enseñanza de lengua y cultura a nivel secundaria y preparatoria. Estas iniciativas comunitarias cuentan con el apoyo de algunas ONG y fundaciones, así como con soporte educativo para la profesionalización de los maestros en el marco de la formación docente. Estos proyectos han identificado tres preguntas que deben guiar la práctica educativa intercultural: ¿cómo es el acercamiento y el proceder en el ámbito pedagógico?, ¿cómo se busca la mediación entre las exigencias propias del sistema de educación abierta nacional y la realidad social? y ¿cómo se atienden las necesidades educativas de los alumnos? (Kreisel, 2007).

Existen varios programas de maestría que ofrecen una formación docente con enfoque intercultural (CIESAS-DF, Universidad Veracruzana (UV), UPN (unidades de Michoacán y Oaxaca), los cuales se visualizan en la Tabla 1.

Las Universidades Interculturales son parte del proceso de transformación educativa que atiende a la población indígena, aunque no ofrecen programas o posgrados dirigidos a la formación docente o docencia en específico, por lo que las particularidades no serán abordas en este texto.

Para resumir, la oferta académica de la década se caracteriza por un notable avance en cuanto a la inclusión, aunque no satisfactoria, de lenguas y culturas indígenas en los programas de formación docente. El trabajo cooperativo y de participación social es otro aspecto positivo de las experiencias formativas. No obstante los avances en cuanto a la transformación curricular, estos "muestran las limitaciones conceptuales de un campo académico en construcción" (Gigante, 2007: 224). También es de notar la poca articulación entre las instancias de formación docente, para lo cual se sugiere la "configuración de redes formativas que incluyan la participación de universidades y centros de investigación" (Gigante citada en Baronnet, 2010: 254).

En este sentido, de acuerdo con Elba Gigante (2007: 223), es necesario desarrollar un campo académico especializado en educación intercultural donde contribuyan diversos investigadores, docentes y especialistas para orientar importantes recursos, tanto humanos como financieros, a la generación de conocimiento y experiencias relevantes de educación bilingüe e intercultural en México.

El reto principal para las instituciones formativas de docentes estriba en negociar con autoridades educativas estatales y federales, donde por lo general las exigencias y presiones conllevan a modificar sustancialmente las propuestas originales y, con ello, ponen en duda su pertinencia cultural original y también su carácter alterno.

Formación inicial y continua entre promotores zapatistas

Separado y opuesto al sistema educativo nacional, se desarrolló en las zonas gobernadas por zapatistas en el estado de Chiapas un propio sistema que comprende los niveles de educación básica y de adultos, así como la formación de promotores que trabajan en las escuelas respectivas. Los encargados de este tipo de educación no la consideran como *intercultural*, sino *indígena*. "En vez de recurrir a prácticas discursivas interculturalistas en boga, los pueblos zapatistas experimentan modos originales de articular conocimientos culturales que son políticamente significativos y subjetivamente relevantes para las familias de militantes indígenas y campesinos" (Baronnet, 2009: 32-33). Baronnet y Corona también han trabajado sobre la formación de docentes en Normales Indígenas, asimismo realizaron trabajo de campo en dos regiones de dominio zapatista: Los Altos (Corona, 2010) y la Selva Lacandona (Baronnet, 2009 y 2012). En esta zona los educadores zapatistas se denominan *promotores educativos*, a diferencia de los maestros nombrados y empleados por la SEP; al contrario de éstos, son designados y apoyados económicamente por los integrantes de sus comunidades. La formación que reciben de expertos externos y promotores con experiencia es tanto inicial como continua y destaca por sus matices regionales. La característica fundamental de la formación son las observaciones y discusiones que se generan entre los mismos promotores, padres de familia y autoridades educativas de la comunidad. "Al reemplazar al maestro federal por el promotor de la educación, no se genera un fenómeno de especialización de algunos jóvenes zapatistas en profesionistas de la educación, sino en activistas culturales que se comprometen con las reglas del autogobierno comunal" (Baronnet, 2012: 267).

Ambos autores articulan en sus investigaciones el movimiento político con las ideas y prácticas educativas como elementos sustanciales de las luchas por la autonomía.

Formación como profesionalización para la práctica (perfiles de ingreso y egreso, y proyectos)

Sylvia Schmelkes (2004) enuncia las características del perfil deseado del formador capacitado para construir una educación culturalmente pertinente. De acuerdo con la autora, el docente debe estar preparado para trabajar en equipo e impulsar la participación comunitaria en la actividad educativa y así desarrollar la demanda de las comunidades.

Sin embargo, la realidad arroja un perfil alejado de este ideal: un detenido análisis de los procesos de escolarización de cinco maestros indígenas elaborado por Medina (2006b) vislumbra la complejidad del docente indígena, donde se cruzan y convergen dos tradiciones, étnico-política y escolar-profesional. La autora describe la experiencia social, familiar, étnica y escolar como un proceso de condensación histórica, el cual explica la transitoriedad de las biografías de docentes indígenas. Por lo general, las experiencias de los maestros se caracterizan por la deslocalización de su región de origen, desubicación lingüística, alejamiento de sus formas de organización político-indígena y vida al margen de las comunidades, pero inserta dentro de políticas magisteriales y escolares. Medina concluye que la ruta con la cual un indígena se incorpora a procesos educativos-escolares trae consigo: sujetos trasterrados, migrantes por la escuela y por supervivencia, escolaridad fragmentada y discontinua, incorporación a la docencia por medio de negociación o relaciones, así como una identidad, muchas veces, poco afianzada.

Si bien las planificaciones del sistema de formación para docentes han registrado logros en la aplicación metodológica, siguen detectándose argumentos poco propiciadores con alcances sociales, culturales y lingüísticos en contextos indígenas. Existe el riesgo de que los docentes se conviertan en sólo reproductores de didácticas y métodos, desperdiciando oportunidades de contextualizar los problemas y desarrollar las características propias y particulares para formar docentes indígenas y no indígenas.

Mirada crítica

La revisión y el análisis de los textos aportaron diversos elementos que permiten, en un afán de conclusión, por un lado, resumir los conocimientos y las ex-

periencias originadas en el ámbito de la formación docente y, por el otro, señalar debates y sugerencias a las necesidades que se derivan de ello.

Aunque la relativa cantidad reducida de textos generados habla de un campo de investigación no suficientemente explorado todavía, descuellan varios elementos importantes sobre el desarrollo de la formación docente para la educación indígena e intercultural.

Los estudios indican que en la práctica muchas veces prevalece una ambigüedad e incluso confusión entre formación indígena e intercultural, puesto que en las políticas públicas el término *intercultural* sustituye al de *indígena*, lo cual deviene en una sobreposición o solapamiento conceptual. Estas confusiones se trasladan al ejercicio docente, provocando una falta de claridad sobre cuáles son los objetivos de una educación intercultural. Dicha problemática indica la necesidad de una profunda y amplia discusión de ambos conceptos a fin de poder delinear las implicaciones de la formación intercultural bilingüe tanto sobre ser indígena como ser docente indígena.

Es decir, el campo conceptual requiere de una mayor atención para distinguir lo que se entiende por intercultural e indígena, cuál concepto asumen las y los autores, en qué se distinguen sus puntos de vista de los teóricos, docentes y organizaciones indígenas. En fin, la discusión conceptual metodológica ayudaría a profundizar y elevar la calidad de las investigaciones.

Cabe notar que tampoco se encuentra una discusión conceptual amplia sobre políticas de formación. En este contexto surge la noción *práctica docente* como fundamental para direccionar la formación de sus ejecutores. En este sentido, es deseable tomar en cuenta los distintos tipos de preparación con que cuentan los profesores, a partir del contraste de conceptos (formal, no formal, informal, empírica como alumno/estudiante, formación práctica etc.), ya que cada uno se manifiesta de diferentes maneras en la práctica docente. En el argot cotidiano, los docentes indígenas hablan de capacitarse y de estudiar para licenciado en educación indígena. Aun así:

> ...en estas dos últimas décadas (a fines y principio de los siglos XX y XXI) su profesionalización se ha ido visibilizando y se construye su formación con una especificidad (por ejemplo en la ENIM), que le ha permitido mejorar su práctica y desarrollar una experiencia más cercana a la educación indígena intercultural bilingüe (Silva, 2011: 275).

Aunque, tal vez, menos indígena. Esto es obvio cuando se observan vacíos y deficiencias en cuanto a contenidos temáticos y pedagógicos en general, y una formación en la propia lengua para su uso en la práctica con los alumnos, en específico.

Mientras a nivel de discursos prevalece lo intercultural, en el aula permanecen prácticas que anteponen objetivos de integración y homogeneización nacional, como lo intentaba la educación indígena anteriormente, a la importancia de trabajar con el contexto y la propia cultura, postulados de una educación intercultural: "Vemos al profesor con una conciencia histórica cargada de ambigüedades, que muchas veces despliega un comportamiento ambivalente" (Hernández y Samaniego, 2006: 227), siendo necesario elaborar un nuevo esquema interactivo-comunicativo que tome en cuenta las condiciones sociales en las que se desarrolla la educación y, de este modo, favorecer las lenguas y culturas indígenas, considerando las concepciones y expectativas de la población a quien está dirigida (García y Hernández, 2006) con el fin de observar que las propuestas pedagógicas de carácter intercultural bien pudiesen constituir opciones para transformar las prácticas y concepciones, frente a asimetrías sociales en distintos contextos (Medina, 2006a).

En general se detecta una falta de vinculación entre los resultados de investigación y su posible impacto en la formación de docentes para la educación indígena e intercultural, y una ausencia de interlocución con las políticas educativas vinculadas a las pedagogías adecuadas; ambos elementos se manifiestan en la deficiente calidad educativa.

La lógica centralista impide la regionalización de los currículos de las universidades y normales indígenas. Pareciera que lo que está en juego es la legitimidad de plantear contenidos diferenciados de enseñanza que puedan incidir en la politización de las identidades étnicas (Baronnet, 2010). Mientras esto no suceda, seguirá la resistencia por parte de algunos docentes (Vargas, 2012) a impartir clases en lengua vernácula y temas sobre pueblos indígenas, porque sienten que si abordan la docencia de esa forma darían pasos atrás; no están convencidos del beneficio de impartir la clase en la lengua original. A nivel institucional, los estudios sobre diversas instituciones formadoras de docentes manifiestan poca articulación entre las instancias de preparación, "poca coherencia entre los objetivos, el diseño curricular y las prácticas formativas" (Gigante, 2007: 224) de los diferentes programas. En concreto, muchas veces no es adecuado el apoyo metodológico para sustentar las tesis que describen procesos de indagación sobre la propia

práctica, lo que impide acumular conocimientos científicos apropiados y su impacto en programas y prácticas de formación docente.

Detectamos como principales necesidades para abordarse en futuras investigaciones los siguientes campos temáticos: discusiones conceptuales, descripción de contextos, identificación de necesidades de formación y la manera de atender éstas, la relación entre formación y práctica docente, en particular, la articulación entre conocimientos universales e indígenas.

En los trabajos revisados sólo se encuentran referencias esporádicas sobre evaluación. Las condiciones en torno a la evaluación formativa de docentes en educación básica han sido similares en casi todas las regiones del país y de América Latina. Es por ello que, aún hoy, varios profesores no han logrado concluir el grado de licenciatura.

La ausencia de la dotación de recursos para desarrollar líneas de investigación en Ciencias Sociales aplicadas a la educación implica la falta de innovación y adaptación de planes de estudios e investigación al medio multicultural.

Prospectiva

La formación profesional de docentes indígenas se ha dado y se sigue dando en gran parte por intereses políticos de no indígenas, quienes transformaron programas regulares en programas educativos para indígenas. Por ello, es indispensable mejorar la delimitación de este campo de investigación, el cual requiere no sólo de la precisión de los conceptos *educación indígena* e *intercultural*, respectivamente, sino también atender las diferencias y cambios que caracterizan a cada uno. Sería importante responder a preguntas como: ¿Qué significado y consecuencias tiene el hecho de que las políticas públicas sustituyan el término *indígena* por el de *intercultural* para la formación docente y la investigación? Considerando la delimitación conceptual, ¿cuáles serían los parámetros y las perspectivas teóricas y políticas que orientarían las investigaciones de este subcampo? ¿Qué propuestas metodológicas serían las más adecuadas para cada uno de los conceptos?

Dado que la mayoría de los espacios formativos no han sido de formación docente propiamente dicha, numerosas ocasiones los procesos de preparación dirigida al magisterio de educación indígena han significado la improvisación de maestros sobre la marcha.

Como consecuencia, la profesionalización del docente es la prolongación de su trayectoria, cargada de tensiones por los niveles educativos anteriores, donde fueron confrontados de manera sistemática con una educación distinta en cuanto a contenidos y estilos de enseñanza y aprendizaje, y a veces, contraria a su socialización comunitaria. De ahí se deduce que la formación de docentes para educación indígena e intercultural inicia desde los niveles informales, extraescolares, hecho que se tendrá que tomar en cuenta en programas de educación formal. En términos de investigación, se trata de proporcionar apoyo metodológico para que docentes en procesos de capacitación investiguen no sólo su propia práctica, sino que incluyan la historia de su trayectoria educativa como una herramienta metodológica (Galicia, 2005: 203-204). Más aún:

> ...en este mundo cambiante y de incisiva tecnología, a la educación indígena, a los docentes se le responsabiliza de lograr y aceptar los cambios poco generosos con su sociedad, el futuro de su lengua y cultura, recibida por ellos como una carga, sin la debida fortaleza profesional, ya no se diga étnica, durante su formación y con el desconocimiento de habilidades que le permitan trabajar a partir de vincular los conocimientos comunitarios con lo bilingüe e intercultural (Silva, 2011: 275-276).

Como elemento sustancial de la formación de docentes se ha perfilado la mediación y participación de las propias comunidades en la definición, diseño, operación y vigilancia de sus escuelas, lo que incluye también a las normales, llámense indígenas o interculturales. Considerando que en la formación de docentes intervienen distintos actores, como los formadores de formadores, las comunidades indígenas, organizaciones sociales, diseñadores de programas y políticas públicas en materia educativa en general, será indispensable que todos ellos sean escuchados y partícipes de una formación pertinente para la educación indígena o intercultural.

No sólo la articulación entre los actores, sino también la vinculación entre objetivos y programas resulta fundamental. Será necesario que todas las instituciones encargadas de formar docentes para la educación indígena e intercultural establezcan correlación interinstitucional, de tal forma que todos orienten sus acciones hacia el mismo fin: brindar al docente elementos teóricos, metodológicos y prácticos, convirtiéndolos en investigadores de su propia práctica y de los contextos donde la desarrollan. Para este objetivo, es urgente la alfabetización en

la lengua indígena de los docentes en servicio a fin de que la puedan desarrollar en su práctica docente (López Guzmán, 2002).

En la última década (2000-2010), la evaluación ha cobrado relevancia en el quehacer de la educación. Este es un aspecto prioritario para formar docentes, por lo que urgen investigaciones en el campo de la evaluación a partir de una formación intercultural, además de ser un campo aún virgen. Muestra de ello es el dictado de acciones evaluativas por organismos internacionales. Sin embargo, frente a esto es necesario también conformar una evaluación desde los contextos con posibles implicaciones que logren impactos formativos, cuyo origen estribe en las decisiones contributivas a mejorar y planificar dicha formación en y desde la interculturalidad, posibilitando así reconocer las culturas y lenguas indígenas desde la práctica docente, las circunstancias de su reparación como argumentos objetivos, contextualizados y reflexionados que indiquen los problemas sin excluir, originando procesos para construir a partir de la evaluación.

Con la finalidad de que los procesos formativos existentes puedan fortalecerse y enriquecerse con los resultados que arrojen las investigaciones de campo, es pertinente establecer redes de intercambio y bases de datos para apoyar el desarrollo de nuevas áreas temáticas e innovaciones metodológicas y tecnológicas. Los temas emergentes que hace más de diez años fueron enunciados, en el estado de conocimiento anterior, todavía no han recibido la atención necesaria: procesos y estrategias de aprendizaje entre niñas y niños de diferentes culturas, lenguas indígenas, cosmovisiones, así como la relación entre sociedad y naturaleza.

Con la mirada en el horizonte, habría que pensar seriamente en replantear las concepciones culturales que fundamentan las estructuras de poder, ya que éstas se entretejen de manera importante en nuestras formas cotidianas de relación con los *otros*. Mientras se siga hablando de un sistema/subsistema de Educación Indígena, la realidad conserva la premisa de un sistema marginal que, aunque emergente y en permanente construcción, no logra posicionarse para obtener un reconocimiento cabal e impulsar con ello un desarrollo eficaz y satisfactorio.

TABLA 1. **Programas de formación docente con enfoque intercultural**

Formación	Institución	Tipo	Objetivo	Lugar	Duración/Año
Inicial	DGEI	Curso de Inducción a la Docencia.	Propiciar la adquisición de herramientas teórico-metodológicas y prácticas con enfoque intercultural y bilingüe.	En estados donde no cuentan con Normal Indígena o Intercultural.	Inicialmente 3 meses, a la fecha 6 meses.
	UPN	Licenciatura en Educación Indígena (LEI) Escolarizada.	Formar capacidad de respuesta a las necesidades en materia de investigación, diseño, evaluación de proyectos, currículo, administración y elaboración de materiales.	Ofertada en la Unidad Ajusco, México, D.F.	1985 a la fecha.
		Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria en el Medio Indígena (LEPEPMI) semiescolarizada.	Enriquecer la formación profesional de los maestros en servicio por medio de la reflexión teórica sobre su práctica con el fin de desarrollar propuestas pedagógicas innovadoras.	Impartida en 74 subsedes de las 35 unidades regionales de 23 estados de la República.	1990 a la fecha.
	CONAFE	Talleres, cursos.	Conocer, qué es un instructor comunitario, sus funciones, actividades y sobre todo que se apropiaran de las herramientas metodológicas necesarias para realizar su labor de intervención en el aula.	Regiones indígenas y rurales.	Dos semanas y cursos en verano.

Continúa…

Formación	Institución	Tipo	Objetivo	Lugar	Duración/Año
	Escuelas Normales Indígenas: enim ENBIO (Oaxaca) ENIIB (Chiapas) ENOHUAPO	Licenciaturas con currículo alterno no aceptado oficialmente.	Construcción de un currículo culturalmente pertinente.	Escuelas normales indígenas.	Desde su creación hasta 2004.
		Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPIB).	Se sobrepone a los currículos alternativos para obtener validación oficial.	En 20 planteles de 15 estados.	2005 a la fecha.
	Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca A.C. (CMPIO)	No tiene nombre su propuesta.	Formación comunal intercultural, formación de maestros investigadores de su práctica docente.		En periodos vacacionales.

Continúa…

Formación	Institución	Tipo	Objetivo	Lugar	Duración/Año
Diplomados	Casa de la Ciencia y Colegio de la Frontera Sur	Educar en y para la diversidad.	Complementar la formación de los alumnos normalistas a partir de utilizar y crear estrategias pedagógicas que atiendan la diversidad cultural, de grados, ritmos de aprendizaje, etc., a fin de favorecer la transformación de la educación en una práctica participativa, crítica y respetuosa de las diferencias, principios básicos de la EI.	San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.	2004
	UPN, CGEIB, CIESAS, CONACULTA e INALI	Diplomado sobre Educación Intercultural Bilingüe (DEIB).	Fortalecer la trayectoria académica, profesional y laboral desde la perspectiva y cosmovisión de los Pueblos Indígenas. Proporcionar principios filosóficos y pedagógicos, así como competencias para elaborar propuestas educativas.	Abordaje regional, diferentes sedes.	2007
	Facultad de Psicología de la UMSNH y Dirección de Educación Indígena en el estado de Michoacán	Propuesta de formación para la docencia intercultural bilingüe.	Encaminada a la autoformación y conformación de colectivos que posibiliten un aprendizaje autónomo y tomen la escuela como lugar de formación y trabajo docente.	Zonas escolares de educación indígena, Michoacán.	2008

Continúa…

Formación	Institución	Tipo	Objetivo	Lugar	Duración/Año
	CIESAS, UNEM, UPN, DGEI	Explicitación y sistematización del conocimiento indígena. Certificación de competencias para el diseño de materiales educativos interculturales y bilingües.	Formación educativa y política mediante situaciones de interaprendizaje, investigación participativa y elaboración de materiales, basados en el Método Inductivo Intercultural.	Chiapas, Michoacán, Oaxaca, Puebla, Yucatán.	2007 a la fecha.
Maestría	CIESAS	Lingüística Indoamericana.	Formar lingüistas de excelencia con dominio teórico y metodológico capaces de investigar e intervenir en el diseño de proyectos de investigación y políticas públicas dirigidas al conocimiento y desarrollo de las lenguas amerindias.	México, D.F.	1991 a la fecha.
	Universidad Veracruzana Intercultural	Maestría en Educación Intercultural (MEI).	Formar hacia una escuela democrática-crítica e incluyente que admita el pluralismo sociocultural como elemento dinamizador y enriquecedor de sí misma y de su entorno, que procure la justicia, participación,	Huasteca, Totonacapan, Grandes Montañas, Las Selvas.	2009 a la fecha

Continúa…

Formación	Institución	Tipo	Objetivo	Lugar	Duración/Año
			colaboración, solidaridad y la autodeterminación de las acciones realizadas. Dos líneas de investigación: sector educativo intercultural para la enseñanza indígena. Gestión intercultural en espacios concretos y problemáticas concretas de la sociedad		
	UPN	Maestría en Educación, con campo en: Formación Intercultural Docente.	Trabajar en equipos multidisciplinarios para elaborar diseños curriculares que incluyan contenidos regionales y locales desde el enfoque de educación intercultural; manejo de conocimientos de psicopedagogía, socioantropología, sociopolítica; del área histórica-filosófica y epistemología para problematizar la realidad y buscar respuestas transformadoras en función de atender desde lo educativo a una sociedad plural a partir de un proceso investigativo. La estructura curricular abarca tres líneas: a) formación general, b) formación de campo, c) investigación o formación metodológica.	Unidad UPN 163, Uruapan, Michocán.	2003 a la fecha.

Continúa…

Multiculturalismo.indd 177 11/11/13 2:27 PM

Formación	Institución	Tipo	Objetivo	Lugar	Duración/Año
	UPN	Maestría en Desarrollo Educativo en la línea de formación: hermenéutica y educación multicultural.	Entender la relación entre hermenéutica y la educación multicultural en un sentido amplio, que abarca temas como la construcción de la identidad en el aula, la interpretación de las propuestas curriculares desde la perspectiva multicultural, inmigración y bilingüismo, pedagogía hermenéutica, saberes prácticos interculturales, interculturalidad e integración educativa y formación de educadores, entre otros.	Unidad Ajusco, México, D.F.	
	UPN	Doctorado en Educación. Línea: hermenéutica y educación y multicultural.	El enfoque hermenéutico de la educación permite fundamentar una metodología que establece la relatividad de los horizontes culturales. Apunta al diálogo y el respeto de las diferencias culturales. Dirigida a docentes de todos los niveles educativos que trabajan en las áreas de las Ciencias Sociales, Lengua y Literatura, Filosofía para desarrollar trabajos desde la filosofía de la educación, el multiculturalismo, la diversidad e interculturalidad.	Unidad Ajusco, México, D. F.	

Bibliografía

Baronnet, Bruno (2008). "La Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe 'Jacinto Canek'. Movilización étnica y autonomía negada en Chiapas", en *Trace*, vol. 6, núm. 53, pp. 100-118.

Baronnet, Bruno (2009). "De eso que los zapatistas no llaman educación intercultural", en *Decisio,* núm. 24, pp. 31-37.

Baronnet, Bruno (2010). "De cara al currículo nacional: las escuelas normales indígenas en las políticas de formación docente en México", en Velasco Cruz, Saúl y Aleksandra Jablonska Zaborowska (coords.). *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. México: UPN, Serie Horizontes educativos, pp. 245-272.

Baronnet, Bruno (2012). *Autonomía y educación zapatista. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas, México.* Quito: Abya Yala.

Barriga Villanueva, Rebeca (2004). "La interculturalidad en tres preguntas", en Corona Berkin, Sarah y Carmen de la Peza Casares (coords.). *Educación indígena. En torno a la interculturalidad*. Guadalajara, México: UDG, UAM, pp. 18-40.

Bertely Busquets, María (2007). *Conflicto intercultural, educación y democracia en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Bertely Busquets, María (coord.) y REDIIN (2011). *Interaprendizajes entre indígenas. De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos intercultural.* México: CIESAS, UPN, UNEM, IIAP.

Corona Fernández, Cruz Elena (2003). "Formación de profesores desde la diferencia étnica: experiencia de educación alternativa en la Escuela Normal Indígena de Michoacán". Tesis de Maestría en Educación, UNAM, México.

Corona Fernández, Cruz Elena (2004). "Las relaciones de poder en la práctica educativa intercultural. La experiencia de la Escuela Normal Indígena de Michoacán", en Corona Berkin, Sarah y Carmen de la Peza Casares (coords.). *Educación indígena. En torno a la interculturalidad*. Guadalajara, México: UDG, UAM, pp. 66-81.

Corona Fernández, Cruz Elena (2010). "Los promotores educativos y el Sistema de Educación Rebelde Autónomo Zapatista en Los Altos de Chiapas", en *XXXI Jornadas de Historia de Occidente.* México: Centro de Estudios de la Revolución Mexicana Lázaro Cárdenas A.C., pp. 185-213.

Di Pietro, Susana Beatriz (2002). "*Hábitus*, política y educación", en *Política y Cultura*, núm. 17, primavera. México: UAM Xochimilco, pp. 193-216. En línea: redalyc.uaemex.mx/pdf/267/26701710.pdf (consultado el 26 de octubre de 2012).

Díaz Rocha, Arodí Monserrat (2007). "Alteridad e invisibilidad étnica en la formación de maestros indígenas de la LEPEPMI 90, UPN 242". Tesis de Maestría, UPN, Unidad 241, Ciudad Valles, San Luis Potosí.

Dietz, Gunther y Laura Selene Mateos Cortés (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP, CGEIB.

Galicia Valerio, María del Carmen (2005). "La aportación de las trayectorias docentes y sus saberes en la formación profesional indígena", en Medina (coord.). *Voces emergentes de la docencia. Horizontes, trayectoria y formación profesional,* México: UPN, Porrúa, pp. 185-205.

García Amaro, Alba L. y Hernández, José Alfonso (2006). "Microanálisis etnográfico: un ejercicio de reflexión en el quehacer docente", en *Memoria del 2º Congreso de Educación Indígena e Intercultural.*

García Martínez, Alfonso y Sáez Carreras, Juan (1998). *Del Racismo a la Interculturalidad: competencia de la educación.* Madrid: Narcea.

García Segura, Sonia (2004). "De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad p'urhepecha, Michoacán, México", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Sección temática: educación intercultural, vol. IX, núm. 20. México: COMIE, pp. 61-81.

Gigante, Elba (2007). "La diversidad sociocultural y formación docente en México", en Cuenca, Ricardo, Nicole Nucinkis, Virginia Zavala (comps.). *Nuevos maestros para América Latina*. Madrid: Morata, Colección Pedagogía, Educación, Cultura y Lenguas en América Latina, pp. 190-226.

Gómez Zermeño, Marcela (2010). "Competencias interculturales en instructores comunitarios que brindan servicio a la población indígena del estado de Chiapas", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 1, pp. 1-25. En línea: http://redie.uabc.mx/vol12no1/contenido-gomezzermeno.html (consultado el 22 de noviembre de 2011).

Hernández, Franco Gabriel (2010). "La construcción social del currículum bilingüe e intercultural para la formación de docentes indígenas de educación primaria en Oaxaca", en Velasco Cruz, Saúl y Aleksandra Jablonska Zaborowska (coords.). *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. México: UPN, Serie Horizontes Educativos, pp. 273-316.

Hernández Cuevas, Crescenciano (2008). "La formación profesional del docente bilingüe de la jefatura de Cuicatlán (desde la perspectiva intercultural)". Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo, UPN Unidad 201, Oaxaca, México.

Hernández Saldaña, Rufino y Samaniego Cerdán, Fernando Alberto (2006). "Formación y profesionalización de los educadores que trabajan con los pueblos indígenas", en *Memoria del 2º Congreso Educación Indígena e Intercultural*, pp. 223-227.

Jordá Hernández, Jani (2003a). *Ser maestro bilingüe en Suljaá'. Lengua e identidad*. México: UPN, Porrúa.

Jordá Hernández, Jani (2003b). "Formación de maestros para la enseñanza en contextos indígenas", en *Cuadernos de Discusión*, núm. 7. México: SEP.

Keyser, Ulrike (2009). "Los sentidos del Otro entre docentes de educación indígena de una comunidad purhépecha". Tesis de Doctorado en Educación, UPN, México.

Kreisel, Maike (2007). "En busca de estrategias para la educación intercultural. Un compromiso para contribuir a la equidad", en *SINÉCTICA*, núm. 29, Tlaquepaque, Jalisco: ITESO, pp. 67-73. En línea: http://www.sinectica.iteso.mx/articulos/sin29/29_09.pdf (consultado el 15 de enero de 2012).

Leco Tomás, Casimiro y Tehandón Chapina, José Guadalupe (2008). *La Escuela Normal Indígena de Michoacán. Historia, pedagogía e identidad étnica*. Morelia: UMSNH, Instituto de Investigaciones Económicas y Empresariales. Cherán: ENIM.

López Guzmán, Bartolomé (2002). *Educación indígena intercultural para los niños de Xochistlahuaca, Guerrero*. México: UPN, Colección Variaciones.

López López, Alverio (2008). "La formación docente: un proceso alternativo y continuo en el movimiento pedagógico de la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO)". Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo, UPN, México.

López, Hortencia (2001). "La profesionalización y actualización del docente de educación indígena y su relación con su práctica pedagógica", en M*emoria del Primer Congreso de Educación Indígena e Intercultural*, junio, pp. 196-200.

López Marcos, Eustacio (2005). "Procesos de Inserción y formación de docentes indígenas", en Medina (coord.). *Voces emergentes de la docencia. Horizontes, trayectoria y formación profesional*. México: UPN, Porrúa, pp. 311-335.

López Pérez, Oresta (2009). *Diagnóstico de la formación intercultural de maestros indígenas bilingües en San Luis Potosí*. México: SEP, CONACYT. San Luis Potosí: El Colegio de San Luis, disco compacto.

Medina Melgarejo, Patricia (2006a). "¿Normales Indígenas o indígenas en Normales? Estrategias étnicas e intercambios culturales en la escuela", en Bertely Busquets,

María (coord.). *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*. México: CIESAS, pp. 131-188.

Medina Melgarejo, Patricia (2006b). "Trayectorias de escolarización de indígenas maestros en el contexto rural: una larga historia en el debate actual. '¡Y… Me fui de bilingüe…!' (sujetos trasterrados)", en Rosas Carrasco, Lesvia Oliva (coord.). *La educación rural en México en el siglo XXI.* Pátzcuaro: CREFAL Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. Cuernavaca: Ayuda en Acción, pp. 359-403.

Medina Melgarejo, Patricia (coord.) (2008). *La formación de profesionales indígenas en México, diálogos con Latinoamérica. Desafíos en la configuración de un campo integral de investigación e intervención pedagógica intercultural (I)*. México: UPN, CONACYT, UNAM, UADY, publicación en CD.

Méndez Puga, Ana María (coord.) 2008. *Propuesta de formación para profesores interculturales bilingües*. Morelia: UMSNH, Facultad de Psicología.

Méndez Puga, Ana María y María de Lourdes Vargas Garduño (coord.) (2006). *Textos sobre la vida en escuelas p'urhépechas*. Morelia: UMSNH.

Moya, Ruth (2007). "Formación de maestros e interculturalidad". En: Cuenca, Ricardo, Nicole Nucinkis, Virginia Zavala (comps.). *Nuevos maestros para América Latina*. Madrid: Morata, Colección Pedagogía, Educación, Cultura y Lenguas en América Latina, pp. 229-258.

Ramírez Castañeda, Elisa (2006). *La educación indígena en México*. México: UNAM, Colección La Pluralidad Cultural en México (núm. 10).

Rayón Castillo, Ignacio (2004). *La formación docente de los profesores indígenas de la región cuicateca en el contexto del movimiento pedagógico. Trayectorias profesionales*. Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo, UPN, México.

Reyes Sanabria, Saúl (2006). "Reciprocidad y complementariedad: la construcción de conocimientos y la formación de profesores desde la cosmovisión indígena. Un estudio de caso, Santa María Tlahuitoltepec, Mixe, Oaxaca". Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales con Especialidad en Sociedad y Educación, UAM Xochimilco, División de Ciencias Sociales y Humanidades, México.

Reyes Sanabria, Saúl y Vásquez Romero, Bulmaro (2008). "Formar en la diversidad. El caso de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO)", en *Trace*, vol. 6, núm. 53, pp. 83-99. En línea: www.cemca.org.mx (consultado el 15 de enero de 2012).

Saldívar Moreno, Antonio *et al.* (2004). "Los retos en la formación de maestros en educación intercultural. La experiencia de la Casa de la Ciencia en Chiapas", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 20. México: COMIE, pp. 109-128.

Sánchez Flores, Ana Marcela (2007). "Educación intercultural en La Huasteca potosina: la formación de profesores indígenas bilingües en Tamazunchale". Tesis de Licenciatura en Antropología, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Coordinación de Ciencias Sociales y Humanidades.

SEP (1999). *Lineamientos generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las niñas y los niños indígenas*. México: SEP.

SEP (2004). *Plan de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe*. México: SEP.

Silva Castellón, Elías (2011). "Configuración en la escolarización de jóvenes egresados de la propuesta intercultural-bilingüe de San Isidro, región P'urhépecha: pedagogía e identidades lingüísticas y culturales". Tesis de Doctorado en Educación, UPN, México.

Sylvia, Schmelkes (2004). "Educación intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes", en *SINÉCTICA*, núm. 23. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO, pp. 23-34.

Turrent, María del Carmen y Murillo, Graciela (2006). "La reformulación de la LEPEPMI en la Unidad de Cuernavaca, Morelos", en *Memoria del Segundo Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural*, pp. 218-222.

Vargas, Lourdes *et al* (2012). "Training of P´urépecha elementary school teachers in interculturality", en *Intercultural Communication Studies*, vol. XXI, núm. 1.

CAPÍTULO 5
Multilingüismo y educación bilingüe

Nicanor Rebolledo Recéndiz y María del Pilar Miguez Fernández[1]

Introducción

Este trabajo tiene un doble propósito: a) organizar el conjunto de la investigación educativa producida a lo largo del periodo 2002-2011, englobada en la problemática de las lenguas indígenas y el español en la educación mexicana, que aparecen en diversos formatos: publicaciones, libros, artículos, ensayos, tesis de posgrado, material didáctico, impresiones y plataformas digitales, y b) reflexionar sobre los paradigmas, avances y perspectivas más amplias de la educación intercultural bilingüe (EIB) en México durante este periodo. Debido al espacio, no incluimos los estudios sobre lenguas extranjeras.

Los objetivos son, en primer lugar, identificar y organizar el material a fin de construir una clasificación apropiada para una lectura puntual del estado del conocimiento; en segundo, analizar las diversas posturas teóricas que permean de forma evidente diversas prácticas de lenguaje en las escuelas. Ambos buscan ofrecer un panorama del desarrollo, aportes y perspectivas del abanico de investigaciones referidas a las lenguas indígenas nacionales en la educación, en diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. La propuesta constituye ante todo una reelaboración de los planteamientos a fin de ubicarlos dentro de este campo,

[1] Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Ajusco.

en el cual se involucran interpretaciones y distorsiones inevitables, evidentes desde el momento en que nos proponemos construir una clasificación y tratamos de enunciar las diferentes temáticas utilizando nuestras propias categorías.

La gama de trabajos identificados se inscribe en una amplia perspectiva construida alrededor del desarrollo de la educación intercultural bilingüe (EIB). En la última década, ésta conquistó una dimensión institucional significativa, la cual se tradujo en nuevas bases jurídicas, así como en la reorientación de la educación indígena y la apertura de nuevos programas educativos interculturales de nivel medio y superior, indígenas y no indígenas, ostensiblemente diferenciados, tanto en sus concepciones filosóficas como en los niveles de desarrollo institucional. Esta situación, sin duda, nutrió la reflexión y abrió nuevos caminos a la investigación educativa.[2]

El despliegue de la perspectiva de la EIB, en lo que se refiere al desarrollo de programas como a la producción científica propiamente dicha, aporta una pista para mapear las principales preocupaciones de los investigadores, además de ubicar los principales temas relacionados con las lenguas indígenas en la educación, no sin advertir la difícil tarea de localizar las fuentes principales y el área en la cual clasificarlas sin hacer recortes forzados, debido a un evidente crecimiento y una expansión clara del campo hacia otras áreas disciplinarias, distintas a las tradicionales, y hacia nuevos temas. Un primer indicador de crecimiento y expansión es, sin duda, el surgimiento, en especial, de nuevos investigadores educativos, lingüistas, educadores y antropólogos, dedicados a las lenguas indígenas y la educación, esparcidos en los más variados centros de investigación. Los programas de posgrado dirigidos a formar investigadores de las lenguas amerindias han contribuido ciertamente a esta expansión y crecimiento (Martínez Casas, 2011).[3]

Comparada con la década anterior, la producción en torno a las lenguas indígenas en la educación ha sido prolífica y abierta a una variedad de temas, por

[2] Véase el Programa Nacional de Desarrollo Educativo 2001-2006. La Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) se creó en 2001 y el Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI), en 2003.

[3] Se abrieron varios programas de formación profesional durante esta década; el apoyo por medio de becas y estímulos de la Fundación Ford incrementó el ingreso de estudiantes indígenas. En el caso del programa de Maestría en Lingüística Indioamericana en el CIESAS, ha posgraduado a 150 estudiantes y titulado a 90 (Martínez Casas, 2011: 259). El número de egresados de las licenciaturas en las universidades interculturales y en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) se incrementó considerablemente. En 2011 la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) abrió una Maestría en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe, con énfasis en la investigación lingüística aplicada a la educación, lo que indica un importante aumento de investigadores en este campo.

lo que no ha sido fácil construir unidades de análisis. Sin embargo, debido a la necesidad de una presentación de mayor coherencia, hemos organizado nuestro texto siguiendo tres grandes ejes articuladores:

1) Lenguas indígenas y educación (abarca el análisis sobre la relación lengua indígena-cultura).
2) Enseñanza y educación bilingüe (comprende el aprendizaje de lectura y escritura, alfabetización, desarrollo curricular, metodologías de enseñanza bilingüe, bilingüismo y cognición).
3) Políticas lingüísticas (planificación del lenguaje en la educación indígena y políticas trasnacionales; estatus, difusión y revitalización de las lenguas indígenas).

Lenguas indígenas y educación

Encontramos una variedad de trabajos novedosos, muy ligados a debates específicos centrados en la relación entre lenguas indígenas, cultura y educación o, mejor aún, entre lenguas indígenas y cosmovisión (Lenkersdorf, 2002; De León, 2005), lengua y *comunalidad* (Maldonado, 2002, 2010; Caballero 2002, 2009), lengua y cultura (Díaz Couder, 2009; Paoli Bolio, 2003) y lengua y educación (Muñoz Cruz, 2010; Podestá Siri, 2004). Lo novedoso de tales discusiones radica en poner al día viejas discusiones que, sin repetirlas y encajonarlas en los viejos paradigmas culturalistas (relativismo cultural y lingüístico), aportan nuevos elementos para el análisis de la realidad actual.

Lengua y cultura

En primer lugar, es posible mencionar algunas discusiones referidas a la relación lengua-cultura que Díaz Couder (2010) pone sobre la mesa, las cuales se remontan a la polémica iniciada en la década de 1940 por Edward Sapir (1884-1939) sobre esta relación, que posteriormente dio como resultado el concepto de *relatividad lingüística* desarrollado por Benjamin Lee Whorf (1897-1941), generalizada a lo largo del tiempo como la hipótesis Sapir-Whorf; según la cual las lenguas determinan inconscientemente las cosmovisiones. Aunque la hipótesis Sapir-Whorf

cayó en desuso debido a las críticas de muchos estudiosos contemporáneos; en la actualidad este relativismo cultural, al parecer, se mantiene vigente con nuevos elementos a la vista.

La diferencia del relativismo cultural heredado de Franz Boas y Benjamin Whorf respecto al nuevo relativismo cultural vigente radica en que este último estudia las situaciones particulares emergentes de las interacciones cotidianas, no como categorías mentales preestablecidas sino como sistemas de pensamiento originados en las interacciones sociales y prácticas comunicativas. Tales discusiones se analizan en la óptica que sostiene una concepción no universalista ni particularista y demuestra que son amparadas en la etnografía de la comunicación, cuya versión más reciente surge de la antropología cognitiva y de la simbólica.

Hoy en día las discusiones sobre la relación lengua-cultura, más que reeditar el relativismo cultural y lingüístico de Sapir-Worf, muestran un propósito muy evidente: la tendencia a esclarecer el significado más amplio que adoptan los conceptos *intercultural* y *multicultural* en los discursos educativos. Son polémicas que, sin anteponerse de manera radical a las viejas concepciones culturalistas, tratan de construir una visión crítica sobre las culturas en plural y, al mismo tiempo, tratan de advertir sobre los peligros acechantes del esencialismo y del determinismo cultural en las elaboraciones teóricas y las nuevas conceptualizaciones sobre las identidades culturales. Como se puede observar, sus bases críticas no buscan sustento ni en el universalismo ni tampoco en el relativismo, sino más bien en la capacidad de construir diálogos y en la necesidad de formular "una relación política entre comunidades culturales distintas, sustentada en el principio ético de respeto y reconocimiento recíproco de las distintas comunidades culturales" (Díaz Couder, 2010: 39).

En segundo lugar, hemos identificado una perspectiva de análisis que relaciona las lenguas con la cosmovisión. Las lenguas indígenas tienen su cosmovisión, escribe Carlos Lenkersdorf en *Filosofar en clave tojolabal* (2002), un texto dedicado por entero a mostrar por medio de los eslabones de la cosmovisión tojolabal la estrecha relación entre lengua y cultura. Lenkersdorf apunta que los idiomas indígenas poseen palabras fundamentales, en varios sentidos estas palabras consideradas *palabras-clave* corresponden a la cosmovisión de un determinado pueblo; así, entre los tojolabales la palabra-clave *nosotros* (*tik*) da cuenta de todo cuanto sucede en la vida diaria, determina la textura del hablar, pensar y actuar, a la vez explica el sentido más profundo de la cultura tojolabal (Lenkersdorf, 2002:12). Los idiomas indígenas como el tojolabal contienen en sí mismos

cosmovisiones que explican las estructuras lingüísticas, las expresiones idiomáticas y formas de ser de una comunidad. La palabra-clave *nosotros,* encontrada por Lenkersdorf entre los tseltales y tojolabales, representa un conjunto que integra en un todo orgánico a los miembros de la comunidad, en la que cada uno habla de *nosotros* sin perder la individualidad y, en paralelo, se trasforma en *una voz nosótrica*. Apoyado en investigaciones anteriores de Lourdes León (2005) sobre la adquisición de la lengua materna en niños tzotziles, Lenkersdorf sostiene que éstos usan formas verbales y no substantivos en la construcción de sus primeras palabras; por su parte, observa que cuando comienzan a hablar usan el *tik*. Esto explica que la educación *nosótrica* largamente argumentada en el citado texto sea entre los tojolabales, una vivencia y un atrayente pedagógico del *nosotros*.

En tercer lugar, situamos una serie de estudios sobre la *comunalidad* y la relación que guarda con la lengua y la educación. Si bien aquella es un viejo tema inscrito en investigaciones etnopolíticas, algunos investigadores como Maldonado (2002, 2010) y Caballero (2002, 2009) otorgan un lugar central tanto en sus investigaciones como en los programas encaminados a revitalizar las culturas y lenguas de algunos pueblos indígenas del estado de Oaxaca. La *comunalidad*, al igual que la educación *nosótrica* referida, articula una relación específica entre lengua-educación-cultura. La oralidad de las lenguas indígenas es una forma de organización social, que juntas constituyen la unidad esencial, pues por medio de ellas se puede ver cristalizado el mantenimiento de la identidad y defensa de la *comunalidad*.

Maldonado (2002: 23) argumenta que la lengua es el vehículo principal de todas las relaciones que establecen los hombres entre sí y con las fuerzas naturales y sobrenaturales, la cual tiene dos tipos de código: oral y escrito. Todo ello indica que la lengua oral, además de ser un medio de comunicación verbal y una forma de trasmisión cultural, define la organización social de los hablantes de una comunidad. A diferencia de la escritura, que supone un proceso desigual y diferenciado en su adquisición, la lengua oral posibilita el acceso igualitario de los bienes culturales de una comunidad y controla socialmente el uso colectivo.

La lengua constituye uno de los ejes de la *comunalidad*; mediante ella se construyen los conocimientos y se organiza la vida de la comunidad, se tejen las relaciones con el exterior y se construye la identidad de los pueblos indígenas (Caballero, 2009). La lengua oral ha sido vital en el mantenimiento de la memoria, mientras que la lengua escrita sirve a las comunidades para establecer una relación dinámica con el exterior; por medio de la escritura se están abriendo

nuevas puertas a la trasformación de las relaciones de sometimiento colonial y creando relaciones interculturales justas.

Dentro de estas reflexiones cabe mencionar el trabajo de Mijangos y Romero (2008), donde se utiliza el concepto de *artefacto cultural* de Michel Cole para buscar dentro de los procesos educativos de los mayas de Yucatán las conexiones entre cultura-lengua-educación. Sus explicaciones muestran el poderoso efecto de la cultura local frente a la enseñanza del español en la escuela, donde a pesar de que los estudiantes mayahablantes son instruidos en español, tienden a una mayor frecuencia de uso del maya, en comparación con el español, 64.49 y 35.53%, respectivamente.

La investigación de Paoli Bolio (2003) entre los tseltales muestra otro ángulo de análisis en los estudios sobre la relación cultura-lengua, en cuanto a que explora el lenguaje infantil desde una perspectiva sociolingüística; su estudio lo lleva a suponer que en las formas del habla tseltal se encuentra muchas claves de socialización, educación y valores, en ellas podemos encontrar el significado del juego y el trabajo, y la manera como los niños construyen la autonomía y la libertad. El lenguaje de los niños tseltales es un elemento que permite una aproximación a las reglas y normas con las que los actores definen formalmente el ámbito de sentido y el contexto de legitimidad. Los usos del lenguaje, por ejemplo de los términos, constituye un importante instrumento con el cual es posible comprender aquello que Paoli Bolio denomina los ámbitos de sentido y *los contextos de legitimidad*, éstos constituyen el marco general de la cultura tseltal.

Por último, el trabajo de Podestá Siri (2004, 2007) ofrece una contribución importante a esta área que hemos delimitado como campo de estudio sobre la relación lengua-cultura. Apoyada en la Antropología, la Psicología Social y la Sociolingüística, explora los nexos entre lengua, cultura y representación social, aportando una metodología *comunicativa*, dirigida a desarrollar la educación intercultural. La representación de las experiencias colectivas expresadas en álbumes sirve para acercarse a procesos no sólo de *creación* y *autoría*, sino también para generar, por medio del diálogo, interaprendizaje entre niños y niñas nahuas ubicados en diferentes espacios de un paisaje intercultural contiguo. El diálogo como género discursivo puede aportar una pedagogía, en tanto que usa las prácticas dialógicas de intercambio para estimular los procesos de autorrealización y aprendizaje. Su propuesta metodológica apunta a la necesidad de construir marcos de interacción y considerar la representación social como la producción humana de lugares y espacios, donde los intercambios comunicativos permiten la reflexión y ordenación coherente de la cultura y la lengua.

Enseñanza de lenguas y educación bilingüe

Un segundo tema muy recurrente en la investigación educativa relacionada con este campo consiste en la enseñanza y educación bilingüe, la cual muestra que las lenguas indígenas y el español pasaron a ser consideradas un área especialmente crítica en la educación básica, ligada a altos índices de fracaso escolar. Incluso, podríamos indicar que las investigaciones realizadas tienden a considerar este fracaso como lingüístico, en especial en aquellos trabajos que colocan la mirada en los aspectos lingüísticos y factores vinculados a la enseñanza del español como segunda lengua, además de la formación bilingüe de los profesores y los materiales de lectura en lenguas indígenas.

Enseñanza de lenguas indígenas

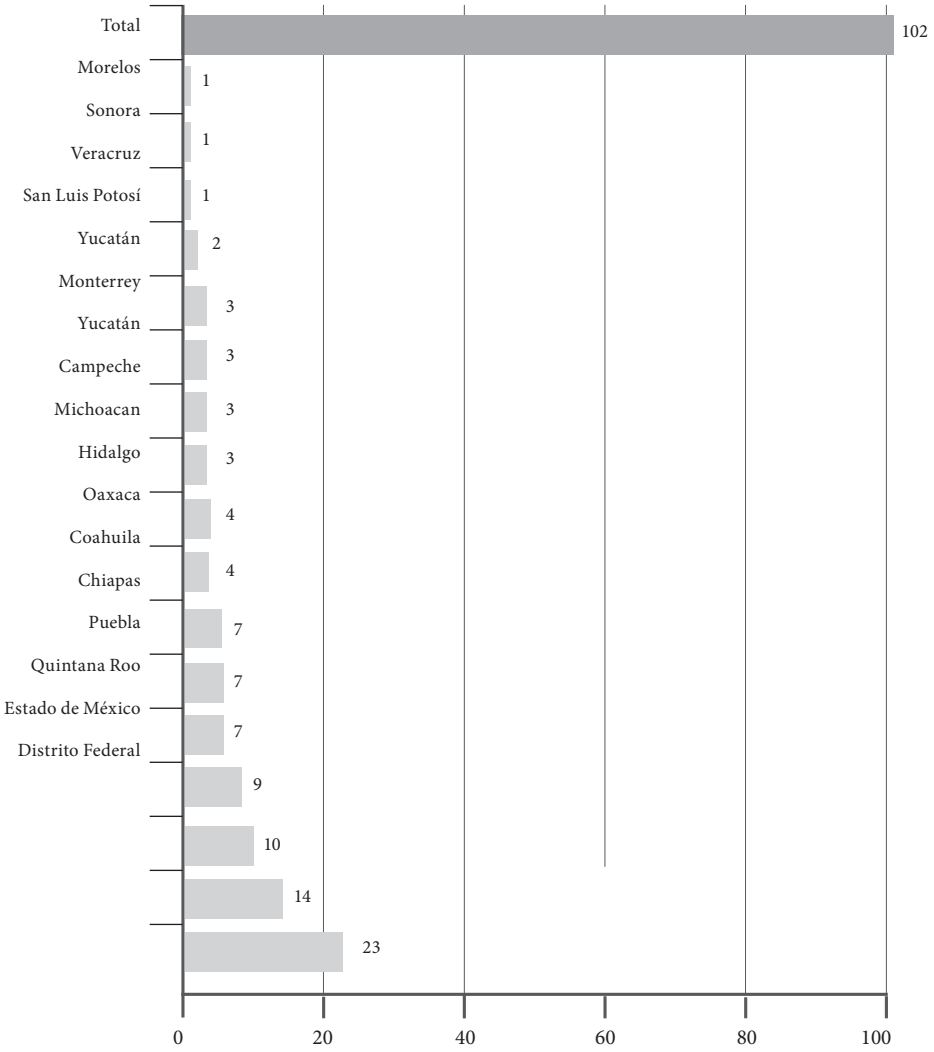
Observamos que dentro de este bloque temático los investigadores muestran un mayor interés sobre las metodologías de enseñanza de lenguas y la lengua misma como asignatura, un poco más que sobre usos y funciones sociales de éstas en la educación. Cuando revisamos la literatura, encontramos un creciente número de cursos y propuestas de enseñanza de lenguas indígenas (LI), que revelan ante todo un marcado interés por la difusión y revitalización de éstas. Algunos trabajos que mencionaremos a continuación tienen por objeto difundir y revitalizar las LI, mientras que otros buscan impactar el subsistema de educación indígena con la producción de materiales de lectura en LI y la aplicación de diversos recursos multimedia, de manera que puedan ser retomados como referentes o convertidos en materiales nacionales para el profesorado.

Varios de estos trabajos remiten a casos concretos de instituciones, escuelas secundarias, bachilleratos, universidades y asociaciones indígenas de diferentes entidades, donde se describen experiencias sobre cursos de enseñanza de LI con diversos fines.[4] En el inventario que elaboró el Instituto Nacional de

[4] Por ejemplo, *Diplomado en Lengua y cultura tseltal*, y *lengua y cultura nacional*, experiencia escrita por Ruiz Galindo Terrazas (2006), o *Bases para la Escritura de tu´un savi*, material producido por la Academia de la Lengua Mixteca (2007).

Lenguas Indígenas (INALI) en 2010, se puede observar el registro de 102 cursos en 16 entidades del país.[5] En la Tabla 1 se añade el inventario del INALI.

GRÁFICA 1. **Número de cursos de lenguas indígenas**



Fuente: elaboración propia.

[5] Véase la página web: http://www.inali.gob.mx/pdf/TI_directorio_li.pdf

Por otra parte, hemos obtenido información directa de profesores sobre otros cursos no registrados en el inventario del INALI, que se imparte en las instituciones y organizaciones que a continuación se detallan.

TABLA 1. **Número de cursos de lenguas indígenas no registrados**

Entidad	Institución/Organización	Número
Distrito Federal	Delegación Milpa Alta	1
	Delegación Xochimilco	1
	Universidad Pedagógica Nacional	3
	Escuela Nacional de Antropología e Historia	2
	Universidad Iberoamericana	1
	Universidad de la Ciudad de México	1
Hidalgo	Ixmiquilpan	1
	Pachuca	1
Querétaro	Universidad Autónoma de Querétaro	1
Chiapas	San Cristóbal de Las Casas	1
Nayarit	Universidad Autónoma de Nayarit	1
Guadalajara	Universidad de Guadalajara	1
Morelia	Universidad Indígena del Estado de Michoacán	1
San Luis Potosí	Universidad Comunitaria campus Tamuin	1
Guerrero	Chilpancingo	1
Puebla	Cuetzalan	1
Yucatán	Mérida	1
Campeche	Chetumal	1

Destacamos, por otra parte, algunos cursos diseñados para utilizar materiales multimedia y plataformas digitales, como el material del curso multimedia trilingüe *Todos Hablamos hñähñö* (*hñähñö*-español-inglés) (Hekking, 2003) y la *Plataforma Yaak* (Hekking, 2010a), ambos para la enseñanza del otomí. Los

Materiales multimedia en contextos de diversidad lingüística y cultural (Villavicencio y Salgado, 2010); los materiales audiovisuales, audiolibros, videos y una *web* interactiva: http//kokone.com.mx (Flores Farfán, 2009); el Modelo Etnosemiótico para introducir objetos de aprendizaje multimedia en el proceso de alfabetización en la lengua zapoteca (García, Pacheco y Ruiz, 2011). A diferencia de los cursos anteriores, éstos tienen la característica de haberse perfilado tomando como base sus propias investigaciones lingüísticas.

Es evidente que la preocupación central de los cursos referidos consiste en desarrollar habilidades de escritura y lectura en las LI y, por tanto, encontrar estrategias metodológicas eficaces de enseñanza; con esto indicamos que las ofertas no conceden demasiada importancia a la situación social de las lenguas, sino que más bien se enfocan a la enseñanza de la escritura (en la estandarización de los alfabetos), lectura, producción e interpretación de textos y, sobre todo, a la difusión. Gran parte de estas propuestas parte de investigaciones etnolingüísticas previas, siguiendo la tradición de la lingüística descriptiva, dedicada casi en exclusiva al análisis gramatical, las dimensiones morfosintáticas y léxicas de las LI. Sin embargo, es notable la aparición de críticas a esta perspectiva descriptiva de la lingüística y de nuevas líneas de investigación inspiradas en los enfoques comunicativos y en la sociolingüística, así como en otro tipo de análisis asociado con la comprensión de los fenómenos del lenguaje y su relación con educación y cultura, el vínculo entre lengua y sociedad, adquisición de las lenguas, procesos pedagógico-políticos implicados en la enseñanza formal de las lenguas indígenas y el español, el control social ejercido por las ideologías vinculadas con los discursos educativos (planificación del lenguaje), desplazamiento y conflicto lingüístico, lenguas en riesgo y revitalización (Flores Farfán, 2009).

Ciertamente, algunos enfoques incluyen espacios para reflexionar sobre la lengua; sin embargo, centran su atención en los aspectos lingüísticos (morfosintácticos), la escritura (alfabetización) y lo métodos de enseñanza (gramáticas pedagógicas). Es decir, dejan de lado aspectos culturales e interculturales, por ejemplo, el desarrollo de la oralidad y planificación lingüística. De esto último, se estudia la relación entre oralidad y escritura en la perspectiva de alfabetización (Kalman, 2004, 2008), pero también en la del desarrollo oral de la lengua materna (otomí) y en situaciones de aprendizaje escolar de niños y niñas bilingües (López, 2008).

Dentro de este gran grupo de programas y cursos, se pueden incluir también los Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena (PCALI),

publicados en 2008,[6] donde la LI se considera una asignatura y, ante todo, se plantea como "objeto de estudio, reflexión y análisis para promover el desarrollo del lenguaje y educar la lengua a partir de la apropiación de las prácticas sociales del lenguaje oral y escrito, en diversos ámbitos de la vida social" (DGEI, 2008: 5). Desde luego, se trata de lineamientos oficiales elaborados para la enseñanza de la LI en educación indígena, cuyo objetivo consiste en preservar las funciones de las lenguas indígenas en la vida social y propiciar en niños y niñas indígenas la reflexión sobre sus idiomas, a fin de desarrollar por esta vía los usos del lenguaje y mejorar el desempeño académico. Se fundamentan en el enfoque comunicativo adoptado por la SEP para enseñar el idioma en la educación básica, según el cual "la lengua es una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva mediante la cual expresamos, intercambiamos y defendemos nuestras ideas…" (DGEI, 2008: 9).

Por un lado, los PCALI pretenden establecer las líneas oficiales para diversificar la educación bilingüe y fijar un currículo genérico dirigido a la diversidad lingüística en el desarrollo de los programas de educación indígena. Por otro, tratan de explicitar el enfoque pedagógico, apuntando que la reflexión sobre la lengua es una tarea central en la enseñanza y sugieren que los profesores de educación indígena se apeguen a él.

Educación bilingüe

En realidad, los trabajos específicos que se pueden identificar dentro de las investigaciones en educación bilingüe propiamente dicha son sumamente escasos y todavía más aquellos dedicados a establecer distinciones teórico-conceptuales sobre la enseñanza y educación bilingüe, situación que sin duda revela el gran hueco que aún prevalece en la investigación educativa. En este sentido, entre las que hemos identificado, sobresalen las orientadas a realizar diagnósticos sobre la educación indígena y, en particular, sobre el fracaso de los estudiantes bilingües en el aprendizaje del español como segunda lengua. En su mayoría, estos trabajos

[6] "En este documento se establecen los parámetros curriculares para la creación de la asignatura de lengua indígena, los cuales especifican los contenidos curriculares, propósitos, lineamientos lingüísticos, enfoques y orientaciones didácticas. Es importante distinguir estos parámetros de los programas de estudio propiamente dichos que habrán de elaborarse para cada una de las lenguas atendidas por la DGEI…" (DGEI, 2008:5).

enfocan su interés en la crítica a los modelos de alfabetización y enseñanza directa del español (castellanización), los cuales subsisten hoy en día en numerosas prácticas pedagógicas de las escuelas indígenas (Barriga Villanueva, 2010; Flores Farfán, 2009; Enrique Hamel, María Brumm, Antonio Carrillo Avelar, Elisa Loncon, Rafael Nieto y Elís Silva Castellán, 2004; Muñoz, 2006). Otros trabajos que es posible incluir en esta misma línea se caracterizan por describir experiencias regionales en la enseñanza de lenguas indígenas y se proponen como objetivo transformar las desigualdades en el uso de ellas dentro de las escuelas (Estrada, 2006; López, 2008; Ross, 2005; Vázquez, 2011). Un trabajo novedoso sobre la evaluación del rendimiento académico de estudiantes bilingües de español-inglés es el que ha desarrollado De la Garza (2009) en escuelas de Estados Unidos.

Como lo señalan diversos autores, es evidente que la educación bilingüe aparece esbozada en la literatura como un concepto demasiado laxo, el cual éstos utilizan con frecuencia para referirse profusamente a programas de educación indígena encargados de promover la instrucción en español y el uso *puente* de lenguas indígenas (castellanización) en la educación escolar (Barriga Villanueva, 2010; Flores Farfán, 2009; Hamel y cols., 2004; Villavicencio, 2006; Villavicencio y Salgado, 2010); menos a menudo se enuncia este mismo concepto cuando se abordan los programas de enseñanza de lenguas extranjeras (Terborg y García, 2006; Smith, 2006; Zimmermann, 2006) o bien cuando se refieren a la educación bilingüe ofrecida en colegios privados, es decir, la que se dirige a desarrollar la enseñanza de lenguas de prestigio: lenguas dominantes/trasnacionales (Smith, 2006).

De acuerdo con la tradición teórica de este campo, el concepto *educación bilingüe* se refiere a una variedad de programas destinados a impulsar la enseñanza y formación académica en una o varias lenguas. En la EIB se propone un abordaje interdisciplinar y transdisciplinar, se busca la construcción de puentes que puedan entrelazar las diferentes culturas, lenguas y conocimientos, afirmando la importancia de sus peculiaridades y su complementariedad. En este reconocimiento de la igualdad de saberes, las lenguas se advierten como fuentes de saber, la diversidad lingüística se refiere a la diversidad de conocimientos (Rebolledo, 2007). Se reconoce que el concepto de EIB es mucho más amplio, que abarca la enseñanza de lenguas como área de conocimiento, así como otros saberes académicos integrados al currículo (véase la definición de Colin Baker y Prys Jones, 1998). Algunos de estos programas consideran que en un currículo bilingüe las lenguas dejan de ser materias y se tornan elementos trasversales, que "tienen la función de desarrollar competencias y habilidades cognitivas como núcleo de todo el

curriculum. Por esa razón no podemos discutir cómo y qué se enseña en la segunda lengua si no sabemos qué pasa con la materna" (Hamel y cols., 2004: 88).

En contraste con el número creciente de cursos de lenguas indígenas, todavía se observa una escasa investigación sobre bilingüismo y educación bilingüe, aunque ésta ha venido creciendo y articulándose con discusiones emergentes.[7] En las publicaciones se encuentran dos investigaciones aplicadas que promueven el bilingüismo en la educación indígena (Hamel y cols., 2004; Rebolledo, 2007 y Miguez, 2008). Asimismo, este tipo de investigación es una iniciativa que traspasa las fronteras de este campo de enseñanza de lenguas, en la medida que no sólo reconoce el valor intrínseco de la lengua, sino propone construir contextos y procesos de enseñanza a partir de la diversidad lingüística y cultural. Ambas pesquisas también reflejan una emergencia en la indagación sobre bilingüismo y multilingüismo en educación.

La primera se refiere a la experiencia p´urhepecha de investigación y acción colaborativa realizada en el marco del Proyecto Escolar de Educación Intercultural Bilingüe en las escuelas de San Isidro y Uringuitiro, en el estado de Michoacán que, según Enrique Hamel (2008), es una iniciativa que comenzó a principios del 2000 y desde entonces perfecciona sus bases metodológicas y filosóficas.[8] A partir de su primera etapa, señala Hamel, autor de la propuesta, el proyecto buscaba construir un modelo curricular para la EIB y una metodología de enseñanza del español como segunda lengua, con el propósito de que se

[7] Por su trascendencia, cabe mencionar el *IV Simposio Internacional de Latinoamérica sobre Bilingüismo y Educación Bilingüe*, celebrado en la ciudad de Oaxaca del 29 de junio al 2 de julio de 2011, con el propósito de promover escuelas y sociedades multilingües, multiletradas, interculturales e igualitarias, donde participaron connotados estudiosos del bilingüismo, como Suresh Canagarajah, Jim Cummins, Ofelia García y Ajit Mohanty, entre otros.
Los temas tratados fueron: 1) Programas de preparación docente y desarrollo profesional en contextos bilingües y multilingües, 2) Políticas de lenguaje y educativas para la promoción del bilingüismo y el multilingüismo, 3) Prácticas escolares para promover el bilingüismo, multilingüismo e interculturalismo, 4) Creatividad bilingüe y multilingüe (prácticas de translenguaje y cambio de código) y la reinvención del bilingüismo y el multilingüismo, 5) Bilingüismo, multilingüismo e identidad (sexual, clase social, etnicidad, etc.), 6) El inglés en contextos bilingües y multilingües, y la globalización; Bilingüismo, multilingüismo, migración y diásporas y 7) Pérdida y cambio de lenguajes y revitalización de lenguas en contextos bilingües y multilingües.

[8] Se dispone de bibliografía sobre esta experiencia educativa, también de material audiovisual, en particular artículos de Enrique Hamel (2004, 2008) y algunas tesis de doctorado, como la de Antonio Carrillo Avelar en Antropología Social, presentada en la UAM-I y de Doctorado en Educación de Elías Silva Castellón, presentada en la UPN.

implantara en estas escuelas p´urhepechas y en otras indígenas de México con similares situaciones sociolingüísticas. Incluso en:

> ...otros países con población indígena masiva y programas de Educación Intercultural Bilingüe (Bolivia, Guatemala, Ecuador, Perú) se observan problemas parecidos a los que identificamos en las escuelas p´urhepechas, la propuesta elaborada podría ser útil también en esos países. El proyecto se desarrollaría en estrecha colaboración con especialistas de algunos de los países mencionados (Hamel, 2008: 117).

Ante la falta de una propuesta curricular clara de educación indígena para el desarrollo del bilingüismo, Hamel (2004, 2008), así como los investigadores y profesores asociados a dicho proyecto, encuentran una sólida justificación a la necesidad de avanzar en la investigación sociolingüística y suministrar insumos metodológicos a los profesores indígenas para elaborar el currículo intercultural y bilingüe, además del diseño de materiales didácticos. Consideran necesario profundizar sobre distintas situaciones sociolingüísticas y psicolingüísticas, de uso y función de las lenguas indígenas y el español, en los contextos indígenas del campo y la ciudad.

Por otra parte, la investigación alude de manera explícita al uso de las teorías de los umbrales y de la interdependencia lingüística de L1 y L2 (primera y segunda lengua, respectivamente), desarrolladas por Jim Cummins, la cual presupone (sobre todo la segunda) que los estudiantes bilingües minoritarios que despliegan ambas lenguas en la escuela obtienen mejores resultados académicos, destrezas y habilidades en ambas lenguas; además, es un proceso que permite transferir habilidades de una lengua a otra sin afectar el desarrollo académico y lingüístico de los estudiantes.

En el proyecto p´urhepecha, las dos lenguas (p´urhepecha y español) cumplen una doble función en el currículo:

> ...son a la vez áreas de aprendizaje e instrumentos transversales de comunicación didáctica que vehiculan y construyen los contenidos y las competencias de las asignaturas. L1 y L2 se distribuyen a través del currículo de manera coordinada, de acuerdo con el programa de las lenguas. En principio, todos los contenidos se pueden enseñar a través de cualquiera de las lenguas, aunque existen contenidos de la cultura p´urhepecha que se vehiculan preferentemente en la

> L1 y otros en la L2. Esta multifuncionalidad ayuda a evitar una separación tajante entre las funciones de las lenguas y una reproducción de una asimetría funcional no deseable: el p´urhepecha para contenidos étnicos, el español para contenidos científicos. En los hechos, la mayor parte de los contenidos científicos se vehicula a través de la lengua indígena (Hamel y cols., 2004: 88)

El otro caso referido antes es una investigación-acción emprendida por los autores de este texto[9] en la Escuela Primaria Vespertina Alberto Correa, en el Centro Histórico de la ciudad de México, durante 2003-2005, para atender una población de niños y niñas hñähñö. Al igual que la investigación anterior, tiene un carácter interdisciplinar e interinstitucional; sin embargo, en este caso el personal docente con el que se desarrolló la propuesta no es indígena, ni bilingüe.[10] Es una propuesta bilingüe denominada *yoho ya näte/ñhu ya näte* (en hñähñö significa 40/60), en la medida que incorpora el hñähñö al currículo como lengua de instrucción, ocupando un promedio de dos días a la semana, los tres días restantes se destinan a la enseñanza en español. La propuesta se realizó con los grupos de los dos primeros grados de educación primaria. Las preguntas en el inicio del diseño colegiado, con las profesoras titulares, el profesor y las profesoras de hñähñö son: ¿por qué 40% en hñähñö y 60% en español? ¿Qué hacer respecto a los contenidos del programa oficial? Además, si debíamos llevar a cabo un programa alternativo o seguir el establecido sin alterarlo, haciendo en todo caso la alternancia pedagógica de las lenguas como única modificación; si se debía conservar el orden de los contenidos del programa con independencia de las lenguas u ordenar los contenidos de aprendizaje de acuerdo con L1 y L2; si los contenidos culturales de hñähñö serían enseñados o parte del proceso mismo; cuáles de éstos se incorporarían en la enseñanza; si la evaluación sería general o de acuerdo con la lenguas en uso, qué aspectos académicos principales se evaluarían.

---

[9] Hay varias referencias bibliográficas sobre esta experiencia. El texto de Rebolledo (2007), *Escolarización interrumpida. Un caso de migración y bilingüismo indígena en la ciudad de México* y el artículo (2008) "Lerning with differences", así como el de Miguez Fernandez (2008) "Nunca es tarde para comenzar. Bilingüismo indígena y enseñanza bilingüe en primaria", describen con detalle la experiencia de este proyecto, recogen las discusiones sobre los diferentes aspectos pedagógicos y sus implicaciones sociales.

[10] Este proyecto fue financiado por el CONACYT durante 2003-2005, era interdisciplinario e interinstitucional, donde participaron Nicanor Rebolledo (coordinador del Proyecto) y María del Pilar Miguez de la upn, Ewald Hekking y Alejandro Ángeles de la uaq, Severo López Callejas, Cristina Pérez Ángeles y Alejandra Ortiz Salas (estudiantes becarios de la UPN y asesores de hñähñö).

De esta experiencia de educación bilingüe surgieron varios materiales multimedia, el principal ha sido el *Curso Multimedia Trilingüe Gtho di hñähñö. Todos hablamos hñähñö*, pensado inicialmente como un material para enseñar esta lengua al profesorado (no bilingüe) de dicha escuela y para este tipo de situaciones. Además se pensó que también podría servir para futuras acciones de revitalización del hñähñö y enseñanza bilingüe en las escuelas del medio urbano y rural. El resultado principal fue la formación de varios grupos de reflexión sobre esta lengua, uno conformado por padres de familias hñähñö de la colonia Roma, otro con docentes del municipio de Tolimán, Querétaro, y uno más en la UAQ. Se puede afirmar, incluso, que este proceso favoreció de forma importante la instauración de la Maestría en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe en la UAQ en 2012, un proyecto elaborado por este mismo grupo interdisciplinario e interinstitucional de investigadores, encabezado por Ewald Hekking y dirigido a formar profesionales especializados en el campo de la educación bilingüe y la literatura amerindia.

En resumen, los programas de educación bilingüe efectivos, como los descritos antes, basados en la perspectiva de la EIB, demuestran que son elementos clave el reconocimiento de las diversas necesidades de los estudiantes y la consolidación de los elementos multiculturales dentro de la instrucción (Rebolledo, 2007). Incluir tales necesidades lingüísticas, emplear materiales multiétnicos dentro del currículo (como la integración cultural de los estudiantes en el salón) y alentar el bilingüismo son pasos indispensables que demuestran efectividad, sobre todo cuando logran romper las barreras institucionales y comunitarias para el logro académico (Hamel y cols., 2004; Rebolledo, 2007; Miguez, 2011; Villavicencio y Salgado, 2010; Flores Farfán, 2009).

Políticas lingüísticas y educación intercultural

Hemos localizado una gama de trabajos dedicados a discutir políticas lingüísticas y sus conceptos fundamentales, así como los efectos en la educación intercultural bilingüe (Barriga, 2010; Terborg y García, 2006 y 2011) que nos ayudan a comprender este campo, donde convergen políticas lingüísticas y educación indígena, particularmente sobre el complejo proceso de incorporación de las LI al currículo de la educación básica (Muñoz, 2006) y las actitudes sobre las lenguas y la revitalización de aquellas indígenas (Hamel y cols., 2004; Rebolledo, 2007; Miguez, 2011; Flores Farfán, 2009). Este proceso es visto como un amplio

asunto político que traspasa la voluntad de profesores, escuelas y comunidades lingüísticas (Muñoz, 2006). La decisión de los hablantes en torno a usar la lengua indígena en casa y el español en la escuela, corresponden a este campo de acciones políticas del Estado y sus instituciones, pero también es una decisión de los propios hablantes, es decir, depende de la compleja ecología sociolingüística que determina todas las posibles situaciones de elección.

Planificación lingüística

Durante el periodo aquí analizado aparece publicado un interesante texto en dos tomos, compilado por Rolang Terborg y Laura García (2006), *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*, dividido en cinco secciones. La primera se enfoca a revisar conceptos, teorías y enfoques; la segunda aborda el tema de las lenguas minoritarias y educación; la tercera reúne trabajos relacionados con los fenómenos de migración; la cuarta se integra con trabajos que analizan los derechos lingüísticos y, en la última, se discuten experiencias en la enseñanza de lenguas extranjeras. Es un texto que ofrece material básico y muy representativo en términos teórico-conceptuales para este periodo. Los compiladores advierten que se trata de un par de volúmenes donde se reúnen discusiones conceptuales y situaciones hemisféricas sobre los retos actuales de la planificación del lenguaje. Sus principales objetivos son: situar los avances de la discusión, colocar los puntos débiles de la investigación sobre la política de lenguaje (o planificación del lenguaje), debatir los conceptos fundamentales e invitar a emprender análisis sobre las políticas de lenguaje, tomando como marco las nuevas orientaciones que ofrece la legislación sobre los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas en México.

En cierta forma, el texto proporciona un panorama actualizado de la discusión, útil para situar las cuestiones esenciales. Esta compilación abre con un trabajo de William Mackey (2006), el cual nos parece sustantivo en tanto define de forma general qué vamos a entender por política de lenguaje. En pocas líneas, Mackey argumenta que ésta tiene que ver con las decisiones respecto al uso de una lengua y no puede estar supeditada únicamente a los dictados del Estado o de sus órganos; las decisiones pueden ir de lo interpersonal a lo internacional, de la familia plurilingüe a la organización multinacional. En la misma compilación aparecen dos trabajos de Bernard Spolsky, que consideramos introductorios y paradigmáticos en el sentido que ubican los problemas fundamentales de las políticas del lenguaje, las

definiciones conceptuales y sus perspectivas futuras. En uno de ellos, el autor apunta que las decisiones de una comunidad lingüística representan "la suma de elecciones generalmente aceptadas, hechas consciente o inconscientemente, siempre que exista la posibilidad de elección permitida por la variación" (Spolsky, 2006:61). Según este autor, las políticas del lenguaje adoptan tres componentes interrelacionados: 1) uno referido al lenguaje en la práctica, comprende el conjunto de elecciones hechas por los miembros de una comunidad lingüística, 2) corresponde a las creencias e ideologías del lenguaje, las cuales constituyen fuerzas poderosas que influyen en las acciones de una comunidad lingüística, y 3) denominado administración del lenguaje, que se define como cualquier intento de una persona o de una institución de ejercer poder sobre otras para modificar las prácticas y creencias del lenguaje; por ejemplo, "cuando un profesor controla el habla de los alumnos" (Spolsky, 2006: 62).

Además de situar el grado de avance teórico-conceptual sobre las políticas del lenguaje en el mundo, el esquema de Spolsky contribuye a ubicar la orientación del debate actual y las agendas de investigación en México; en nuestro caso nos ha permitido visualizar los temas que más ocupan la atención de los investigadores en este momento. De acuerdo con este esquema, las actitudes, creencias e ideologías lingüísticas tal vez sean los temas más notables, junto con la planificación del lenguaje en la educación indígena. Sobresalen los trabajos de investigación sobre las actitudes e ideologías lingüísticas, el purismo como estrategia política *versus* el préstamo del lenguaje en la planificación de éste (Zimmermann, 2006), purismos como ideologías de lenguaje asociados con la planificación lingüística (Flores Farfán, 2009), identidades y actitudes lingüísticas como comportamiento de rechazo o aceptación de los hablantes sobre sus propias lenguas en uso (Castillo, 2007).

Ideologías y actitudes lingüísticas

En general, el purismo es una ideología política o puede llegar a serlo cuando se alimenta por debates de los propios planificadores respecto a tomar la opción del purismo o no purismo, o de préstamo en las ortografías. Según Zimmermann (2006), en México todavía no hay una planificación del lenguaje respecto a las lenguas amerindias y mucho menos un debate localizado en torno a las ideologías puristas. La Ley de Derechos Lingüísticos aprobada en 2003 representa tan sólo la fase inicial

de esta planificación y el purismo no puede ser considerado hoy en día como un movimiento político entre la población indígena. Concordando con esta idea, Díaz Couder (2008) añade que el INALI, creado un año después, quizá representa un paso adelante en la política lingüística, con la formación de un aparato de Estado para proteger las lenguas indígenas, normativizar bajo el fin de orientar las reglas ortográficas, capacitar, asesorar y generar los conocimientos necesarios para atender las demandas, pero todo esto no constituye la marcha de una política lingüística, sino la creación de un organismo de coordinación y atención de demandas, cuya "tarea principal es garantizar la no discriminación lingüística" (Díaz Couder, 2008: 404).

Volviendo a las ideologías políticas del purismo, algunas de sus modalidades históricas como ideología política se presentan cuando surgen debates sobre la creación de ortografías para la alfabetización. En situaciones de diglosia, dice Zimmermann (2006), las lenguas amerindias son relegadas a variedades inferiores respecto al castellano, provocando enormes flujos en el ámbito morfosintáctico y lexical, creando a su vez variedades mixtas. Por decirlo así, se origina una alternancia de códigos en cuya combinación es difícil determinar el estatus lingüístico de cada una de las lenguas implicadas en la relación. El resultado de este proceso es que se genera una "alternativa entre purismo y no purismo" (Zimmermann, 2006: 512). En términos de política del lenguaje, existe la alternativa de formar nuevos términos (neologismos, modernización o actualización) utilizando la variedad pura, frente a la opción de recurrir al préstamo lingüístico (utilizar un procedimiento autóctono de no préstamo, un purismo proactivo).

De acuerdo con esta perspectiva de estudiar el purismo y la norma lingüística como ideologías políticas, Flores Farfán (2009) ofrece un panorama muy detallado de los diversos contextos comunitarios, por medio del cual trata de mostrar la variabilidad del náhuatl como expresión de ideologías lingüísticas y los purismos como ideologías de lenguaje, asociados a la planificación de las lenguas. En su estudio se aproxima a las ideologías lingüísticas del náhuatl clásico y colonial, reconstruye la variabilidad interna y externa del náhuatl moderno, también destaca las ideologías puristas del náhuatl, la sustitución y revitalización lingüística. Argumenta que la ideología purista postula y tolera la creación de neologismos o nuevos sentidos semánticos en el náhuatl. Cuando utilizan estructuras del español para inventar el náhuatl, normalmente acuden a las formas léxicas pertenecientes al inventario descriptivo de la gramática del español (verbos, sustantivos, etc.). Por ejemplo:

> ...en la creación de neologismos o palabras nuevas se basan exclusivamente en la competencia de un solo hablante… [El problema viene cuando los] pocos libros de texto disponibles en lenguas indígenas para el primer año de primaria están diseñados con una serie de formas artificiales (neologismos) que nos son comprensibles para los propios niños, no se diga para los demás miembros de la comunidad" (Flores Farfán, 2009: 125).

Desde este punto de vista, los libros de texto elaborados por la SEP, siguiendo esta estrategia de construcción de neologismos, no son significativos para la enseñanza, responden a la necesidad de imponer el contenido curricular del programa nacional de primaria y a los modelos de análisis del español. En este sentido, "darle forma escrita a una lengua indígena mediante la producción de un alfabeto se ve como la solución al estatus amenazado de las lenguas indígenas" (Flores Farfán, 2009: 125).

Por otra parte, encontramos una perspectiva de investigación basada en la combinación de los enfoques de la Sociolingüística y la Psicología social, que considera la actitud lingüística e identidad como elementos críticos de rechazo o aceptación de una lengua y el desplazamiento lingüístico. En dicha perspectiva la actitud lingüística se estudia como un comportamiento de los hablantes acerca del uso de sus propias lenguas. Siguiendo un mismo enfoque, pero con la aplicación de métodos distintos, se estudia el comportamiento lingüístico de los hablantes de una o varias lenguas. Por ejemplo, se utiliza el enfoque mentalista aplicando la inferencia indirecta de los hablantes para conocer las actitudes, mientras que el enfoque conductista acude a la observación directa de los hablantes para el mismo propósito.

En la investigación que Castillo (2007) realiza a fin de sostener su tesis de doctorado, retoma a autores como Ralph Fasold para evaluar la importancia social del lenguaje y analizar sus usos en tanto símbolo de relaciones de grupo y cómo éstos se retoman al identificar la relación diglósica; donde, a fin de cuentas, las actitudes son manifestaciones valorativas que proyectan la percepción sobre personas de grupos diferentes que hablan determinada lengua.

Para el estudio particular de las actitudes lingüísticas de los masueulmej de Cuetzalan, Castillo sigue el método de Lambert, conocido como *prueba de las máscaras* o *técnica de los pares ocultos*, la cual consiste en grabar la lectura de un mismo texto en las lenguas estudiadas. Ésta la realiza un mismo hablante, competente en esas lenguas, para que después la escuche un grupo de oyentes, a los que se les pide su impresión sobre las distintas personas (distintas máscaras) que

escuchan, así como expresar sus valoraciones sobre los hablantes de la grabación; además se les formula una serie de preguntas acerca de sus características, de acuerdo con una escala que incluye rasgos extremos ("inteligente-no inteligente, simpático-antipático"). Lo cual define la actitud lingüística como una manifestación de rechazo o aceptación de la lengua, de agrado o desagrado; esta actitud depende de la experiencia de los propios hablantes acerca de las distintas funciones de la lengua, según su propia experiencia y las estrategias que emplea para comunicarse con las personas de su comunidad o de otras comunidades.

Las actitudes lingüísticas de los maseualmej de Cuetzalan se estudian en términos de cargas de discriminación y desvalorización del náhuatl frente al español, donde (para el autor) la desvalorización del náhuatl y lenguas indígenas regionales es producto de actitudes que se forman los hablantes de una comunidad como la anterior, quienes consideran que las lenguas indígenas no son "verdaderas lenguas", sino dialectos, porque no se escriben y no tienen una "gramática". Estas actitudes son, según el autor, una manifestación psicosocial relacionada con la variedad lingüística y se refieren, por otra parte, a los diversos usos del lenguaje dentro de la sociedad regional; asimismo, son una expresión subjetiva de los hablantes hacia la situación social de la lengua, y se enuncia mediante una serie de conductas. La hipótesis central de este trabajo es que las actitudes hacia el náhuatl son favorables cuando éstas se refieren a un uso local y regional, pero cuando atañen a variedades no regionales del mismo casi siempre son desfavorables y pueden influir en su abandono o hasta en su posible desplazamiento.

Revitalización lingüística

La revitalización lingüística como área de las políticas del lenguaje y como tema de investigación se esboza desde una problemática relacionada con la educación bilingüe. Lo cual significa que la revitalización de las lenguas en riesgo constituye apenas un campo de reflexión y no de investigación propiamente dicha. Los estudios más recientes indican con claridad que los intereses de las y los investigadores se dirigen a conocer, en los niveles micro y macro, el proceso de desplazamiento lingüístico de lenguas indígenas en riesgo y las áreas críticas del conflicto lingüístico. La ecología de las presiones es un modelo de investigación utilizado por Roland Terborg y Laura García (2011), su aplicación ha ayudado a un grupo de investigadores a estudiar las dinámicas que generan las lenguas en contacto (espa-

ñol y lenguas indígenas) y las presiones que ejercen los hablantes en los procesos de desplazamiento lingüístico. Lo que se puede entender es que la investigación arroja un conocimiento todavía muy limitado en cuanto a las condiciones que gestan una desaparición alarmante de las lenguas indígenas. Sin embargo, empiezan a aparecer estudios que amplían el conocimiento sobre los procesos de pérdida y de mantenimiento, como el de Miguez (2011), donde analiza en una comunidad indígena otomí la relación entre bilingüismo y división sexual del trabajo, destacando el papel tradicional de las mujeres para mantener el otomí, así como en las estrategias de desarrollo del bilingüismo.

Lo cierto es que la planificación lingüística y la revitalización como áreas de investigación y trabajo en educación aparecen en escena y crecen progresivamente. Es decir, estamos observando cada vez más esfuerzos de instituciones, como el INALI, encaminados a frenar y revertir el fenómeno de desaparición de las lenguas. Sin embargo, poco se sabe acerca de lo que hacen y piensan los agentes clave, las y los profesores y funcionarios públicos, qué llevan a cabo realmente las escuelas en torno a la revitalización lingüística de las lenguas indígenas.

Como hemos mencionado antes, hay varios cursos encaminados a enseñar y difundir las lenguas indígenas, pero aún el propósito de revitalización lingüística no es suficientemente claro, pues exige un conocimiento amplio del interés de los hablantes y actores institucionales respecto a la necesidad de proteger, revitalizar y otorgar *nueva vida* a los idiomas indígenas, así como asignar nuevas funciones sociales y académicas, entre otras cosas. La planificación educativa para revitalizar los idiomas indígenas marginados debe incluir, dese nuestro punto de vista, no sólo el empleo de un lenguaje positivo, indispensable para dicha revitalización, sino también una óptica crítica del tratamiento negativo de las lenguas decolonizadoras, a fin de trabajarlas y reposicionar a las lenguas indígenas.

Hoy se discute si la escuela puede o no s*alvarlas*. Con base en experiencias de revitalización a partir de la escuela, Hornberger (2008) observa que los profesores que asumen la tarea de salvarlas, a menudo trabajan en circunstancias muy difíciles, con poca formación para ello y sin recursos. El profesorado interactúa con una multitud de agentes de la planificación lingüística, con niños, familias, administradores y lingüistas, por lo que es esencial el papel que puedan jugar frente a acciones de revitalización lingüística. En este sentido, la formación de los docentes para tareas específicas resulta más que necesaria cuando los mismos profesores toman conciencia de la situación amenazante en la que se encuentran estas lenguas.

Investigadores de políticas lingüísticas (Hornberger, 2008) han identificado la falta de pesquisas sobre el proceso de aplicación de éstas, las cuales aporten conocimientos para instrumentar políticas públicas y de planificación en el ámbito de las escuelas; donde, por ejemplo, no sabemos lo que los profesores hacen en realidad dentro de las aulas respecto a la pérdida de las lenguas indígenas y qué tipo de acciones efectúan para frenar este proceso.

Políticas lingüísticas y educación indígena

Por otro lado, es factible observar una línea de investigación concreta que aborda la educación escolar indígena desde la perspectiva de las políticas lingüísticas. Dentro de esta línea se halla una serie de trabajos descriptivos y de corte histórico-analítico, los cuales van de la revisión exhaustiva de los métodos de alfabetización y enseñanza del español a los indígenas mexicanos (Barriga, 2010), con el propósito de mostrar las dificultades pedagógicas de los métodos de alfabetización, a las orientaciones de los libros de texto gratuitos y, sobre todo, las dificultades de orden político y social que presentan dichos materiales, así como el análisis crítico de los programas de educación intercultural bilingüe y la aprobación en 2003 de la Ley de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (Muñoz, 2006, 2010).

La investigación de Estrada (2006) articula la problemática de planificar el lenguaje y la educación indígena; analiza desde el enfoque de las políticas lingüísticas de las últimas dos décadas tres proyectos de educación bilingüe desarrollados entre los tepehuanes de Durango, yaquis de Sonora y pimas de Chihuahua. Estudia las tareas que inciden en la funcionalidad de la lengua o en la planificación del lenguaje, las políticas (acuerdos legales) que determinan el estatus político de la variedad lingüística y la planificación del corpus lingüístico (elección de alfabeto, definición de criterios ortográficos, elaboración de diccionario y una gramática o didáctica de la lengua), por medio pruebas de dominio de la lengua materna indígena, elección del alfabeto en los textos escolares, rescate de *contenidos étnicos* mediante la grabación, socialización de las convenciones idiomáticas (estandarización), formación de profesores para el manejo de los aspectos gramaticales, léxicos y redacción de textos (Estrada, 2006: 220).

En cuanto a la revisión histórica y sociolingüística, el trabajo referido de Barriga (2010) sobre la enseñanza del español a la población indígena, producción de libros de texto gratuitos y cartillas de alfabetización, desde la época de

la Colonia hasta el momento actual, dedica una buena parte a reflexionar sobre la enseñanza del español a la población indohablante, los métodos de alfabetización y lectoescritura aplicados en los diferentes momentos de la historia de la educación mexicana. Nos parece que este trabajo enfatiza las técnicas de enseñanza del español como segunda lengua, en especial aquellas que se aplicaron en la educación indígena durante los últimos cincuenta años.

Por último, nos interesa destacar el trabajo que ha desarrollado Héctor Muñoz (2006, 2010) en torno a la educación escolar indígena desde la perspectiva de la política del lenguaje. Sus contribuciones ayudan a entender que hay una relación estrecha entre educación y planificación lingüística, que para el caso mexicano la educación escolar indígena es y ha sido el principal espacio institucional con el cual se abre la posibilidad de intervenir en el desarrollo lingüístico y comunicativo del alumnado indígena. Es uno de los espacios donde se ha reflejado la retórica progresiva sobre el bilingüismo escolar y desde donde se ha forjado la ilusión de que han sido superados los antiguos enfoques y las prácticas de enseñanza bilingüe.

Comentarios finales

La investigación de 2002 a 2011 sobre las lenguas indígenas en la educación, comparada con la década anterior, muestra considerable avance en el número de publicaciones e investigadores involucrados: se cuestionan los enfoques descriptivos de la lingüística, los temas tradicionales se nutren con nuevas discusiones y surgen otros nuevos. El panorama ofrece un horizonte diversificado de contenidos, enfoques y metodologías de investigación innovadores. No obstante la inclinación de los investigadores por determinados temas, como los relativos a las metodologías de enseñanza de las lenguas y producción de materiales multimedia, se abren espacios multidisciplinarios-interdisciplinarios y se construyen redes de investigación y nuevas comunidades científicas.

Otros indicadores también muestran avance en el campo; la educación intercultural bilingüe adquiere una dimensión institucional significativa y se expande el movimiento de revitalización de las lenguas indígenas, al tiempo que se fortalecen los vínculos entre investigadores, comunidades lingüísticas y escuelas (Rockwell, 2011). Aunque no lo suficiente, crece el apoyo a la investigación y se vigorizan los grupos de trabajo. La investigación participativa se robustece con nuevas estrategias y modalidades de articulación y colaboración.

El panorama indica que la investigación en este campo ha ampliado sus horizontes hacia la comprensión de los fenómenos sociolingüísticos y educativos, pero también se puede percibir que hay todavía puntos ciegos en la investigación especializada, los cuales impiden traspasar las tradiciones disciplinarias y aún no permiten construir puntos de convergencia dentro de los intereses de los investigadores.

Sin embargo, las investigaciones en educación bilingüe tienden a seguir una ruta que conduce a una mayor participación de actores indígenas en calidad de productores de conocimiento y como usuarios activos de la investigación. Hemos visto que la investigación colaborativa e interdisciplinaria demuestra algunas ventajas:

1) La realizan grupos interdisciplinarios de investigación, que conforman redes de intercambio.
2) Se integra a la estructura y funcionamiento del sistema escolar, no es un programa compensatorio; además, involucra a padres de familia y a la comunidad en sus planes.
3) Recibe apoyo financiero para la investigación y aplicación de las propuestas, vía proyectos integrales de investigación y extensión e innovación educativa.
4) Los investigadores aseguran que el proyecto se integre a las partes del plan básico de la escuela, quienes generan suficiente confianza en los docentes participantes respecto a la continuidad de las iniciativas.

En suma, la investigación requiere un énfasis especial en la demostración de altos niveles de resultados, formación de investigadores, quienes consolidan redes e intensifican las discusiones sobre bilingüismo y multilingüismo, consideradas relevantes y críticas. En este sentido, queda pendiente realizar análisis pormenorizados de cada uno de los temas aquí tratados, que contribuyan a la discusión de problemáticas específicas y globales en este campo de conocimiento.

Bibliografía

Baker, Colin y Jones, Prys (1998). *Enciclopedia Internacional de Bilingüismo y Educación Bilingüe*. Clevedon: Multilingual Matters.

Barragán, Janet Belinda (2009). "Educación indígena: una mirada a la alfabetización", en *DesTiempos 1*, enero-febrero, año 3, núm. 18. México, Distrito Federal, pp. 177-195.

Barriga Villanueva Rebeca (2010). "Una hidra de siete cabezas y más: la enseñanza del español en el siglo XX mexicano", en Barriga, Rebeca y Pedro Martín Butragueño. *Historia sociolingüística de México*, tomo 2. México: Colegio de México, pp. 1095-1194.

Academia de la Lengua Mixteca, Dirección General de Culturas Populares/Secretaría de Cultura del Gobierno de Oaxaca (2007). *Bases para Escritura de tu´un savi*, Oaxaca: Colección Diálogos. Pueblos Originarios de Oaxaca.

Caballero, Juan Julián (2002). *Comunidad y cultura. Formación comunitaria en Tlayozaltepec y Huitepec, Oaxaca*. México: Centro de Investigaciones y Estudios en Antropología Social, Colección Antropologías.

Caballero, Juan Julián (2009). "Ñuu davi yuku yata. Comunidad, identidad y educación en la Mixteca". Tesis de Doctorado, Universiteit de Leiden.

Caballero, Juan Julián (2010). "Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca, México. La nueva educación comunitaria y su contexto". Tesis de Doctorado, Universidad de Leiden.

Carrillo Avelar, Antonio (2005). "Cultura académica instituida e instituyente en las escuelas indígenas hñähñus. (Elementos para resignificar las prácticas educativas institucionales)". Tesis de Doctorado en Antropología Social, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México.

Castillo, Mario Alberto (2007). *Mismo mexicano, pero diferente idioma: identidades y actitudes lingüísticas en los maseualmej de Cuatzalan*. México: Universidad Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Antropológicas, Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Cifuentes, Bárbara (2002). *Lenguas para un pasado: huellas de una nación. Los estudios sobre lenguas indígenas de México en el siglo XIX*. México: INAH.

Cortés Daniel, De Ibarrola María, Delgado Marco, A., Hamui Mery, Latapí Sarre P., Muñoz Aldo *et al*. *La educación indígena en México: inconsistencias y retos.* Extraído de: Observatorio Ciudadano de la Educación. En línea: http://www.observatorio.org/comunicados/EducDebate15_EducacionIndigena_4.html

De la Garza López de Lara, Yolanda (2009). *Escritura y evaluación en contexto bilingüe*. México, DF: UPN.

De la Paz Ross Argüelles, Guadalupe, Mercado Ibarra Santa Magdalena, López Mercedes, Valenzuela Idania (2005). "Adaptación y traducción de una metodología para la enseñanza de la lecto-escritura en la lengua yaqui", en *Revista Vasconcelos de Educación. Departamento de Educación*, vol. I, núm. 1, pp. 64-72.

De León, Lourdes (2005). *La llegada del alma. Lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, CONACULTA, INAH.

Díaz Couder, Ernesto (2008). "Instituto Nacional de las Lenguas", en Bertussi, Guadalupe Teresinha y Gabriela González (coords.). *Anuario Educativo Mexicano. Visión retrospectiva*. México: Universidad Pedagógica Nacional, Miguel Ángel Porrúa, pp. 397-406.

Díaz Couder, Ernesto (2010) "Multiculturalismo y educación", en *Revista Cultura y Representaciones Sociales. Un espejo para el diálogo transdisciplinario IIS/UNAM*, vol. 4, núm.7, pp. 27-54.

Estrada Fernández, Zarina (2006). "La lingüística descriptiva y los proyectos de educación bilingüe en el noroeste de México", en Terborg, Roland y Laura García Landa. *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*, vol. II. México: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM, pp. 215-234.

Flores Farfán, José Antonio (2009). *Variación, ideologías y purismo lingüístico. El caso del mexicano o náhuatl*. México: Publicaciones de la Casa Chata, CIESAS.

García, Iván A., Pacheco L. Carla y Ruiz G. Juan (2011). Alfabetización de la lengua zapoteca: multimedia bajo enfoque etnosemiótico. En: *Ciencia, Tecnología e Innovación para el Desarrollo de México*, año 4, núm. 86.
Recuperable en: http://pcti.mx/articulos/item/alfabetizacion-de-la-lengua-zapoteca-multimedia-bajo-enfoque-etnosemiotico

Hamel Reiner, Enrique, María Brumm, Antonio Carrillo Avelar, Elisa Loncon, Rafael Nieto, Elís Silva Castellán *et al.* (2004). "¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículum intercultural bilingüe de educación indígena", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. IX, núm. 20(1), pp. 83-107.

Hamel Reiner (2008). "Hacia la construcción de un proyecto escolar de EIB. La experiencia p´urhepecha: investigación y acción colaborativa entre escuelas e investigadores", en *VIII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe*, editado por Ministerios de Educación, Presidencia de la Nación y la Oficina de la UNICEF, Argentina, pp. 113-135.
Recuperable en: http://www.unicef.org/argentina/spanish/EIBWEBOK.pdf

Hekking, Ewald (2002). "Desplazamiento, pérdida y perspectivas para la revitalización del hñäñho", en *Estudios de cultura otopame*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Antropológicas, pp. 221-248.

Hekking, Ewald (2003). *Curso multimedia trilingüe de enseñanza del otomí*. Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Autónoma de Querétaro.

Hekking, Ewald (2010a). *Plataforma Yaak para la enseñanza del otomí*. Universidad Autónoma de Querétaro. http://campusvirtual.uaq.mx/OtomiOnline/

Hekking, Ewald (2010b). "Tipología de los préstamos léxicos en el otomí queretano: una contribución para el estudio sistemático y comparativo de diversas lenguas representativas del mundo desde una perspectiva interlingüe", en *Ciencia*, núm. 3(1). Universidad Autónoma de Querétaro, pp. 27-47.

Hornberger, Nancy (2008). *Can School Save Indigenous Languages? Policy and Practices on Four Continents*. Palgrave, Macmillan, LTD.

INALI (2010). Directorio de instituciones y organizaciones que imparten cursos de lenguas indígenas. http://www.INALI.gob.mx/pdf/TI_directorio_LI.pdf

Kalman, Judith (2004). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. México: Siglo XXI Editores.

Kalman, Judith (2002). *Saber lo que es la letra. Experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. México: Editorial México, pp. 07-189.

Kalman, Judith (2008). "Discusiones conceptuales en el campo de la escritura", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 46, pp. 107-134.

Lenkersdorf, Carlos (2002). *Filosofar en clave tojolabal*. México: Miguel Ángel Porrúa.

López Callejas Severo (2008). "De la oralidad a la escritura. Niños otomíes en la ciudad de México". Tesis de Maestría en Lingüística Indoamericana, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México.

Maldonado, Benjamín (2002). *Los indios en las aulas: dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Maldonado, Benjamín (2010). "Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca, México: la nueva educación comunitaria y su contexto". Tesis de Doctorado, Leiden University.

Macky, William (2006). "Las dimensiones de la política del lenguaje", en Terborg, Roland y Laura García Landa. *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*, vol. I. México: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM, pp. 21-58.

Martínez, C. Regina e Ivette Flores Laffont (2005). "Para calificar al mundo. El uso de adjetivos en niños bilingües otomí-español en el contexto de la escuela primaria", en *Revista Trace*, núm. 47, junio. México: CMECA, pp. 51-60.

Martínez, C. Regina (2011). "La formación de los profesionistas bilingües indígenas en el México contemporáneo", en *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, número especial. México: IISUE, UNAM, pp. 250-261.

Medina, Andrés (2002). En las cuatro esquinas en el centro. México: Instituto de Investigaciones Antropológicas, Universidad Nacional Autónoma de México.

Meyer, Lois y Fernando Soberanes (2009). *El nido de lenguas. Orientaciones para sus guías.* Oaxaca: Coalición de Maestros y Promotores Indígenas del Estado de Oaxaca, Coordinadora Nacional de Educación Indígena Intercultural, Colegio Superior de Educación Intercultural Integral del Estado de Oaxaca.

Miguez, P. (2011). "Bilingüismo en una comunidad rural: un análisis de género en educación bilingüe", en Lara, A. L. *Género en educación. Temas, avances, retos y perspectivas*. México: UPN, SNTE, Fundación para la Cultura del Maestro, Plaza y Valdés, pp. 71-83.

Miguez, P. (2012). "Educación indígena bilingüe y género: situación actual, avances y retos", en Silva, Jorge L. (coord.). *Género y educación: aportes para la discusión jurídica*, tomo 8, Serie Género, Derecho y Justicia. México: SCJN, Fontamara, pp. 227-260.

Mijangos Noh, Juan Carlos y Fabiola Romero Gamboa (2008). "Uso del español y el maya en la educación primaria en Yucatán. Un aspecto de la desigualdad", en Lizama, Jesús. *Escuela y proceso cultural. Ensayo sobre el sistema de educación formal dirigido a mayas*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Colección Peninsular Archipiélago, pp. 155-173.

Muñoz, Héctor (2006). "Educación intercultural y política de lenguaje en México", en Terborg, Roland y Laura García Landa. *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*, vol. I. México: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM, pp. 235-254.

Muñoz, Héctor (2010). "Significados y filiación de las políticas de lenguas indoamericanas. ¿Diferentes interpretaciones y regulación de las hegemonías sociolingüísticas?", en Barriga, Rebeca y Pedro Martín Butragueño. *Historia sociolingüística de México 2*. Colegio de México, pp. 1241-1270.

Paoli, Antonio (2003). *Educación, autonomía y lekil kuxlejal: aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tzeltales*. México, D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana y Comité de Derechos Humanos Fray Pedro Lorenzo de la Nada, A.C.

Podestá Siri, Rossana (2004). "Otras formas de conocernos en un mundo intercultural. Experiencias infantiles innovadoras", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. IX, núm. 20, enero-marzo, pp. 129-150.

Podestá Siri, Rossana (2007). *Encuentro de miradas. El territorio visto por diversos*. México: Secretaría de Educación Pública, DGEIB.

Puch, M.Y. (2005). Las lenguas en la escuela primaria (Censo de lenguas). *El Imparcial (Oaxaca).* Versión electrónica, 8 de abril.

Rebolledo, Nicanor (2007). *Escolarización interrumpida. Un caso de migración y bilingüismo indígena en la ciudad de México*. Colección Más Textos, núm. 26. México: Universidad Pedagógica Nacional,

Rebolledo, Nicanor (2008). "Learning with differences: Strengthening hñähñö and bilingual teaching in a elementary school in Mexico City", en Hornberger, Nancy. *Can School Save Indigenous Languages? Policy and Practices on Four Continents*. Palgrave, Macmillan, LTD, pp. 99-122.

Rockwell, Elsie (2011). "Recovering history in the anthropology of education", en Levinson, Bradly y Pollock Mica (eds.). *A Companion to the Anthropology of Education*. Wiley-Blackwell, LTD, pp. 65-80.

Ruiz Galindo, Dora María (2006). *Diplomado en Lengua y Cultura, Lengua y Cultura Nacional*. SEP, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.

Terborg, Roland y Laura García Landa (2006). *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*, vol. I y II. México: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM, pp. 163-182.

Terborg, Roland (2011). *Muerte y vitalidad de las lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes*. México: Centro de Enseñanza de Lenguas para Extranjeros, Universidad Nacional Autónoma de México.

SEP (2008). *Lengua indígena. Parámetros curriculares de la asignatura de la Lengua Indígena*. Educación Básica/Primaria Indígena. México: Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Educación Indígena.

Silva, Castellón Elías (2011). "Configuración en la escolarización de jóvenes egresados de la propuesta intercultural-bilingüe de San Isidro, Región p´urhepecha: pedagogía e identidades lingüísticas culturales". Tesis de Doctorado en Educación, Universidad Pedagógica Nacional, México, 386 págs.

Smith, Patrick (2006). "Transacionalismo, bilingüismo y planificación del lenguaje en contextos educativos mexicanos, en Terborg, Roland y Laura García Landa. *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*, vol. II. México: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM, pp. 419-441.

Spolsky, Bernard (2006). "Prolegómenos a una teoría de políticas del lenguaje y ordenamiento lingüísticos para el siglo XXI", en Terborg, Roland y Laura García Landa. *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*, vol. I. México: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM, pp. 59-89.

Spolsky, Bernard (2006). "Fallas en la política del lenguaje", en Terborg, Roland y Laura García Landa. *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*, vol. I. México: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM, pp. 91-111.

Vázquez Pérez, Luciano (2011). "El bilingüismo en la educación indígena: percepciones de los maestros de una escuela primaria bilingüe intercultural en Chiapas". Tesis de Maestría en Ciencias, Especialidad de Investigación Educativa, Directora Ruth Paradise Loring, DIE, CINVESTAV, IPN, México, 107 págs.

Villavicencio Zarza, Frida y Eva Salgado Andrade (2010). *Materiales multimedia en contextos de diversidad lingüística y cultural*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Villavicencio Zarza, Frida (2009). "Léxico purépecha en tiempos de la Ilustración. Un acercamiento a los apartados léxicos del Cathecismo de Joseph Zepherino Botello Movellán (1756)", en John Benjamins Publishing Company. *Historiographia lingüística*, vol. XXXVI 2/3, pp. 299-323.

Weler, Georganne (2006). "Migración indígena a la ciudad de México y los problemas lingüísticos-educativos resultantes. Un panorama", en Terborg, Roland y Laura García Landa. *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*, vol. II. México: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM, pp. 405-417.

Zimmermann, Klaus (2006). "El problema del purismo en la modernización de las lenguas amerindias", en Terborg, Roland y Laura García Landa. *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*, vol. II. México: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM, pp. 501-524.

Zimmermann, Klaus (2006). "La selección de una variedad nacional como variedad principal para la enseñanza del español como lengua extranjera: problemas de la política del lenguaje de lenguas extranjeras y de la política exterior en el mundo hispano", en Terborg, Roland y Laura García Landa. *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*, vol. II. México: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM, pp.565-590.

CAPÍTULO 6

Infancia y juventud indígenas: instituciones, educaciones y existencias interculturales

Zulema Gelover Reyes y Pedro Antonio da Silva Abrantes[1, 2]

Introducción

Tras varias décadas de invisibilidad, el interés por los niños y adolescentes indígenas empieza a crecer sustantivamente en México. La comunidad científica, el Estado, las ONG y algunas otras instituciones lo reflejan. Este capítulo presenta algunas investigaciones elaboradas desde las Ciencias Sociales y busca explicitar los conceptos, metodologías y fundamentos teóricos, así como delimitar ciertas temáticas e implicaciones en la relación educación, etnicidad, infancia y juventud. El texto se divide en las dos temáticas que nos ocupan, al final, tratamos de integrar los aspectos que tienen en común, así como los retos que aún enfrenta la investigación educativa en esta subárea a partir de lo producido en la última década.

Reflexionando sobre la niñez

Las ciencias pioneras en la investigación sobre la infancia fueron la Pedagogía, Psicología, Medicina y Antropología, las cuales estudiaban los procesos de

[1] Zulema Gelover Reyes, estudiante de Doctorado en Ciencia Social, Especialidad en Sociología, Colegio de México; Pedro Antonio da Silva Abrantes, Universidad Iberoamericana.

[2] Agradecemos el apoyo de José Said Sánchez Martínez y de María Bertely Busquets en la revisión del texto.

aprendizaje, socialización y patología (física o social) de la niñez[3] (Mead, 1927; Benedict, 1939; Vygotski, 1934; Piaget, 1941; Erikson, 1972); si bien, desde la esfera pública, el interés por ella inició en Inglaterra en 1919 con un claro enfoque de derechos humanos.[4] En Latinoamérica este interés se relacionó de manera similar con el que los Estados nacionales mostraron después de la Segunda Guerra Mundial, que consideraba a los niños y niñas como seres vulnerables, refugiados, víctimas del racismo, la muerte y desnutrición.[5]

Fue hasta 1982 que Cris Jenks edita *The Sociology of Childhood. Essential Readings*, argumentando, bajo una esfera más sociológica, que la infancia es una construcción social. Como tal, su estatus se constituye por formas de discurso situado culturalmente. Para este enfoque, denominado *construccionista,* la infancia es una variable de análisis que debe ser considerada como proceso, susceptible al cambio y en constante interacción con otros grupos. La etnografía es una de las herramientas más importantes para la pesquisa. Luego surge otra perspectiva, llamada *enfoque estructural*, donde la infancia es una categoría sujeta a tendencias de marginación y paternalismo. Las técnicas que utiliza para su análisis son: la sociografía de la infancia, implicación del grupo social en la justicia distributiva, economía y estatus legal en los discursos y las políticas (Qvortrup, 1987). Aunque esta postura reconoce que la categoría es histórica y cultural, afirma su determinación por estructuras mucho más complejas, como las instituciones y las relaciones de poder. Más tarde, el *enfoque relacional* retomó ideas ya planteadas por los dos primeros, pero acentuando la capacidad agentiva de la infancia en las relaciones sociales: de género, entre generaciones o en la división del trabajo. Berry Mayall (2002) y Corsaro (2005) sostienen que los niños construyen a diario conocimiento y experiencia mediante las relaciones que establecen con sus pares, los adultos, la comunidad y el contexto.

En Latinoamérica, la investigación ha interpretado el concepto de infancia como una etapa abstracta y universalista. Esto, influenciado por organismos in-

---

[3] Incluso a finales del siglo XIX algunos pensadores marxistas escribían sobre la explotación infantil y la extrema violencia que se reproducían en el interior de las familias obreras, específicamente sobre los niños, como resultado de la inequitativa distribución de la riqueza durante la revolución industrial (Gorki, 1907, 1914; Rühle, 1925).

[4] *Cfr.* los siguientes sitios web: Save the Children http://www.savethechildren.org.uk/ y http://www.savethechildrenmexico.org.mx/

[5] Esta situación hizo posible que en 1959 la ONU elaborara la primera Declaración de los Derechos del Niño, misma que 30 años después serviría como base para la Convención y su ratificación en los diferentes países. México lo hizo en 1990.

ternacionales de derechos humanos y de protección de la niñez. Poco a poco se ha incrementado el interés por la diversidad de formas culturales desde las cuales se vive y concibe. En Brasil y en Argentina, por ejemplo, antropólogos y sociólogos emprendieron la iniciativa de sistematizar la información en torno a la infancia indígena. El vehículo inicial fue la escuela, luego las prácticas de crianza y los cuidados tradicionales sobre la salud de los infantes. Paulatinamente han tomado centralidad los análisis sobre migración, lingüística, movimientos sociales, militarización, derechos, juego, violencia, trabajo, influencia de medios de comunicación masiva y relaciones de género, entre los temas más importantes.[6]

Juvenología

Por otro lado, en la década de 1960 las Ciencias Sociales comenzaron a ocuparse de la juventud como tema de análisis, cuando la angustia, la rebeldía, los estilos de vida y las manifestaciones político-culturales de muchos jóvenes constituyeron un tema central del debate público. Erik Erikson (1959) y Parsons (1964) generaron marcos teóricos funcionalistas en los que muchos investigadores han apoyado sus estudios. Así, la juventud encarnó una cuestión de política pública. Los estudios y encuestas se enfocaron en temas como deserción escolar, inserción laboral y valores intergeneracionales para mostrar una radiografía de la situación. En general, estos análisis se han desarrollado bajo la perspectiva del *orden social*, así que su objetivo principal es comprobar en qué grado los jóvenes se integran (o no) a las instituciones dominantes.

Emergió después una perspectiva más crítica, visible por ejemplo en los trabajos de la escuela de Birmingham, reunidos en Frank Musgrove (1964), Phil Cohen (1972), Hall y Jeferson (1977). En Francia los estudios de Edgar Morin (1962) y de Jean Monod (1968) se enfocaron en las identidades y culturas juveniles, así como en su posición afirmativa y resistente a los valores y poderes dominantes en la sociedad. Junto con el criticismo norteamericano de Paul Goodman (1960), se sentaron las bases de la *juvenología* contemporánea (Pérez Islas, 2008).

Esta doble perspectiva se presenta en nuestra revisión de lo que se ha producido en esta subárea y, de hecho, ha sido decisiva para el surgimiento de una generación

[6] Los países en los que se registra esta actividad académica son Bolivia, Colombia, Costa Rica, Paraguay, Chile y México (Red ANDI, 2004).

de expertos que han analizado el universo social y cultural de los jóvenes indígenas en el campo de la investigación educativa en México (Caputo, 2006). Desde una visión crítica, cabe recordar el cuestionamiento al concepto *adolescencia* (y juventud) para estudiar sociedades no occidentales (Mead, 1985); incluso Pierre Bourdieu (1984) lo consideró un término con poca utilidad para comprender la vida social. Por ejemplo, varias etnografías han señalado que las categorías *adolescente* o *joven* ni siquiera existen en la lengua materna de muchas comunidades, usándose términos más genéricos como *muchacho* o *muchacha* (Bertely, Saraví y Abrantes, 2013).

No obstante estos hallazgos, es importante tomar en cuenta que las culturas indígenas han atravesado procesos de cambio social debido a la interacción con instituciones modernas, mismas que han modificado los modos de pensar y organizar la vida social y, en consecuencia, han llevado a considerar la categoría de *juventud indígena* como pertinente. Las investigaciones encuentran dos formas de cambio en esta población juvenil: por un lado, los que están abiertos a las exigencias de la sociedad nacional, sin perder su identidad étnica; por otro, los que se integran y se dejan absorber por dichas exigencias.

Estudios recientes sobre la infancia indígena en México

Consideramos que los infantes son una parte esencial de la estructura social de las comunidades indígenas. Debería serlo también para el aparato estatal y la sociedad mayoritaria, específicamente para los investigadores en materia educativa. Pues su conocimiento y análisis podría aportar no sólo a la comprensión de las dinámicas internas y los mecanismos estructurales que subyacen en la construcción social de la infancia indígena, sino también incidir en la definición de planes, programas y materiales educativos. Así, por ejemplo, explicitar la interacción entre las diversas concepciones de infancia, los programas o políticas del Estado y las tendencias del mercado tanto nacional como global representan factores que podrían anticipar o mejorar las condiciones de acceso a los servicios básicos, la inserción al sistema educativo y permanencia en él (Stiglitz, 2012).[7]

[7] La tasa de inasistencia escolar, afirma INEGI, en los niños de cinco a 14 años hablantes de lengua indígena es de 11% y entre los que tienen de ocho a 14 años, de 14.1%.

Los enfoques de la infancia como categoría analítica

Entrando en materia, esta subárea integra los estudios producidos en la primera década del siglo XXI, relacionados con tres tópicos principales: procesos migratorios, escolarización y derechos infantiles. Recurrimos también al esquema mencionado en la introducción para ubicar nuestros hallazgos en los tres enfoques y, a su vez, delimitar por lo menos tres concepciones de *infancia indígena*. Esto para ayudar a los investigadores a localizar los textos en visiones mucho más generales, metodológicas y teóricas.

Enfoque estructuralista: migración urbana, exclusión y discriminación social e inserción escolar

A partir del enfoque estructuralista, la infancia se define como:

> ...una construcción sociocultural […] un grupo *minoritario* que se desenvuelve en una sociedad desigual y discriminatoria. En una relación de poder con respecto a la sociedad dominante que considera a la infancia como una minoría silenciada a la que debemos darle voz, apelando a que las investigaciones se hagan para los niños y las niñas, con los niños y niñas, y no sobre ellos y ellas. (Rebolledo, 2007: 80).

En este bloque se citan los estudios de carácter cuantitativo y cualitativo elaborados por investigadores que sitúan el conflicto intercultural educativo en la transición campo-ciudad.[8] La migración de niños y niñas indígenas a las ciudades, así como su inserción escolar es el tema principal en diversas esferas: la referida a las políticas educativas y la reconfiguración identitaria (Martínez Casas, 2008, 2010; Martínez Casas y Rojas, 2006), otra que se interesa en la exclusión educativa (Rebolledo, 2007; Barriga, 2011) y una más, enfocada a la interacción y discriminación entre pares (Martínez Buenabad, 2008).

En esta línea, Regina Martínez Casas y Angélica Rojas (2006) aluden a la fuerte contradicción entre el discurso oficial y las prácticas escolares. Comparan

[8] Este es el tópico que aborda el informe sobre el Estado Mundial de la Infancia 2012: niñas y niños en un mundo urbano (UNICEF, 2012); sin embargo, la infancia indígena vuelve a ser invisible.

las políticas nacionales sobre educación indígena y su aplicación en escuelas urbanas de Jalisco, ciudad de México y Monterrey. Algunas preguntas fundamentales son: ¿se pueden definir pautas de educación intercultural en los planes educativos y los programas para la docencia? y ¿cómo se establece el proceso de adaptación o asimilación en el interior de las familias? Las respuestas son desalentadoras porque, en el primer caso, las políticas se articulan en el discurso, pero no en la práctica docente; se pueden definir pautas interculturales, pero el problema es la invisibilidad de la niñez indígena, la cual no es materia de la que se ocupen las instituciones en el contexto urbano (Barriga, 2011). Las familias y, específicamente los infantes, adquieren pautas de conducta distintas que los ponen en conflicto con su propia cultura.

Otros hallazgos se asocian con la actitud de ocultar y discriminar que mantienen los profesores hacia los niños indígenas, así como las prácticas de exclusión y racismo entre los mismos compañeros que no son indígenas o pertenecen a un grupo étnico mayoritario. Sobre ese tema, Elizabeth Martínez Buenabad (2008) profundiza en las relaciones discriminatorias que viven niños y niñas por su apariencia física, la lengua que hablan y las actividades laborales que desempeñan. Tales relaciones definen y reproducen la segregación y naturalización de estos conflictos en contextos interculturales.

Por ello, uno de los mayores retos que enfrentan las familias indígenas es que sus hijas e hijos socialicen, en la medida que de esto depende tanto su integración a la sociedad urbana como la recreación de la identidad étnica y continuidad cultural del grupo, sobre todo en las ciudades. En este sentido, la investigación educativa tendría que considerar estas tensiones, aún no resueltas, y aportar en la desnaturalización de algunas políticas subyacentes en el ámbito de la educación intercultural. Por una parte, las políticas en la materia[9] han creado condiciones mínimas suficientes para ascender en la escala social y económica, considerando que la superación de la desigualdad en la que viven niños y niñas indígenas depende de su propio esfuerzo, y que la elite puede reclamar sus privilegios como resultado de sus propios méritos. Esto lleva a considerar que "la desigualdad social

[9] "Al analizar el comportamiento del Presupuesto de Egresos de la Federación desde 2006 hasta el presente año, observamos que prácticamente no ha habido una política de administración pública federal hacia los pueblos indígenas. Lo que hay es una priorización muy marcada de un programa de infraestructura (Programa de Infraestructura Básica para la Atención de la Población Indígena) y de algunos programas federales asistencialistas que pretenden contribuir con la *superación de la pobreza*: el Programa de Desarrollo Humano Oportunidades y el Programa 70 y más. (Núñez, 2008:2).

puede legitimarse en tanto contribuya al funcionamiento eficiente de la sociedad como un hoyo y niveles subsecuentes, porque esto refleja que el estrato superior es merecido" (Goldthorpe, 2007: 667) cuando, más bien y como muestran los estudios realizados, el acceso a posiciones deseables en la escuela y en la división social del trabajo es atravesado por variables que no han sido consideradas con suficiencia en las políticas públicas, como el racismo o colonialismo interno (González Casanova, 1987) y el mercado donde el talento y el esfuerzo sólo se premian cuando resultan valiosos para los generadores de consumo (Goldthorpe, 2007).

Por otra parte, el interés por conservar y recrear la cultura original de los niños depende de las trayectorias y condiciones de vida y familiares, del modo en que han permeado los amplios procesos de asimilación o alienación en sus comunidades, no sólo de la influencia de la escuela. Aunque ambos proyectos (el arraigo étnico y el logro educativo) no tendrían que entrar en conflicto ya que las políticas bilingües e interculturales cuentan con una larga data, las y los educadores, políticos y científicos sociales enfrentan aún fuertes retos en la materia.

En este contexto se ubica el análisis de corte estructural, también centrado en la niñez y las familias que migran al contexto urbano, de Nicanor Rebolledo (2007). El autor distingue y analiza el trabajo, el juego y las actividades cotidianas de los niños hñähñö en su lugar de origen y en la ciudad. Las condiciones de pobreza y exclusión orillan a estos niños a refugiarse en "la vida callejera, sufren las consecuencias del hambre, el frío de la intemperie, las carencias que los inducen a la mendicidad y buscan un refugio ante la falta de un hogar estable […] en las fauces de las drogas o la violencia citadina" (2007: 84).

Siguiendo el mismo orden, otros estudios analizan no sólo la relación entre los procesos de escolarización y distinción étnica, sino las actividades productivas donde se insertan los niños (Crispín, 2006; Saldívar, 2005; Flores Farfán, 2007; Raesfeld, 2009).

Uno de los dilemas que enfrenta el magisterio, pero también la investigación educativa, es la separación escuela-trabajo. Es decir, la importancia que las comunidades indígenas conceden al trabajo en el sistema de valores colectivos, o los que se asocian con él, ha sido un problema para los marcos jurídicos en defensa de que la infancia no debe trabajar (UNICEF, 1989)

Por un lado, la perspectiva psicosocial del trabajo (Zubieta, 2012) se fundamenta en la interacción social, en la interpretación cultural que se hace del trabajo y en la construcción de símbolos que originan creencias y valores compartidos sobre él. Por otro, frente a las labores manuales, la organización y divi-

sión del trabajo en el marco de los Derechos del Niño sostiene que es obligación del Estado protegerlo contra el desempeño de cualquier trabajo nocivo para su salud, educación o desarrollo; fijar edades mínimas de admisión al empleo y reglamentar las condiciones del mismo (Art. 32, UNICEF, 1989).

Si bien contamos con la hipótesis de que el trabajo infantil es parte constitutiva de la formación integral de la persona, en cuanto a la mayoría de las etnias es posible cuestionar al Estado por no generar las condiciones mínimas suficientes a fin de que las familias decidan entre esta formación y otras. Es decir, que sean las comunidades quienes elijan poner a trabajar a sus hijos y no las condiciones de pobreza y exclusión en las que viven.

La investigación educativa plantearía preguntas como: ¿de qué manera impacta esta socialización en el trabajo temprano dentro del desarrollo o en la deserción escolar?, ¿cómo estas actividades contribuyen en el aprendizaje de contenidos escolares?, ¿cuáles son las condiciones de vida de niños y niñas cuyas trayectorias académicas han sido paralelas a las trayectorias laborales? y ¿qué pasa con los marcos legales de protección a la infancia que no consideran estas particularidades en su aplicación?

En alguna medida, los límites del enfoque estructural estriban en la victimización de la infancia indígena, lo cual puede justificar medidas asistencialistas del Estado y de las ONG, así como el escaso interés concedido a la noción de ciudadanía infantil, a partir de la cual se les otorgaría la capacidad de decidir al lado de sus familias entre trabajar o no; de esta manera contarían con un piso mínimo de derechos sociales efectivos (Marshall, 1998).

Enfoque constructivista, relacional e interaccional: etnicidad, agencia infantil, socialización y aprendizajes lingüísticos y socioculturales

Desde un segundo enfoque, donde ocupa un lugar relevante el constructivismo, se abre camino la Antropología y, con ella, la Etnopsicología. Ambas reconocen, en dibujos, juegos y otras representaciones el continuo que surge entre el significado social y el mundo de la experiencia, incluyendo eventos externos y procesos psicológicos (Corona, 2003).

Rossana Podestá es una de las investigadoras con mayor producción en el tema, su enfoque relacional se centra en el mundo de las representaciones; ella

ha reivindicado el derecho de los niños indígenas a expresar sus ideas y formas de vida creando metodologías y espacios literarios para su ejercicio. En sus textos (Podestá, 2002, 2003, 2004, 2006, 2007, 2008, 2009, 2011) plantea el uso de lenguajes alternativos en la recopilación de información y el posicionamiento descentralizado de la investigación respecto a los sujetos infantiles. La fortaleza de sus argumentos sobre las representaciones de la niñez, los lenguajes de interacción e incluso las primeras experiencias de racismo o politización infantil resulta sobresaliente en su trabajo de campo, como el que realizó de manera intensiva, *in situ*, basado en el contacto directo, la colaboración y la permanencia con niños, niñas y familias nahuas en el interior de sus espacios de vida y conflictos interculturales. Esta pesquisa invita a producir conocimiento a partir de la autoría infantil y sus recursos expresivos.

Asimismo, Valentina Glockner (2008) sitúa a los niños como agentes y autores de sus propios conocimiento y expresión; en consecuencia, uno de los objetivos principales en su investigación consistió en acompañarlos durante sus experiencias de migración nacional e internacional. "Los niños no necesitan que les expliquemos cómo es el mundo, porque ellos lo están viviendo. No necesitan tampoco que los ayudemos a decir cosas, porque nadie las dice mejor que ellos. Necesitan que guardemos silencio y sepamos escuchar para luego poder entender" (Glockner, 2008:39). Este texto es una etnografía de las condiciones estructurales de violencia y exclusión a las que se enfrentan las familias y sus miembros; tanto en la comunidad mixteca como en el tránsito al campo jornalero, la autora se pregunta: ¿cómo las interacciones en el desierto fronterizo, en la escuela, en el vecindario anglosajón e incluso en su regreso intermitente a Guerrero tienen efectos en las representaciones e identificaciones de los niños?

Estas perspectivas se complementan con pesquisas elaboradas por César Manzanos (2002), Aída Ruiz (2002), Beatriz Corrales y Antonio Corrales (2002), Isabel Nemecio (2004), Angélica Rojas (2005), Rafael Rodríguez (2007), Ricardo Alvear (2009) y Yuribi Ibarra (2010). Aunque la mirada se centra en los niños, en ellas se acentúa el análisis de las políticas públicas en torno a la infancia migrante, las estructuras macroeconómicas que penetran la socialización y la escolarización, así como las problemáticas de legalizar el trabajo infantil, identificándose una línea de investigación que se entreteje con el enfoque anterior.

También Gabriela Czarny (2008) recupera las representaciones, usos, conceptualizaciones y expectativas de adultos e infantes de una comunidad triqui radicada en la ciudad de México sobre los saberes locales y escolares. La autora

esclarece cómo las familias buscan reproducir una organización productiva y social integrada, y las maneras como los niños son identificados no por la edad que tienen ni por lo que dicen, sino por lo que hacen a favor de su comunidad. De hecho, se convierten en adultos cuando son económicamente independientes y socialmente responsables, aun estando fuera de su lugar de origen.[10]

Estos estudios se hallan en la frontera entre los enfoques que consideran las condiciones estructurales (de desigualdad social, económica o política) y la actividad, agencia y representaciones de los sujetos (niños, adultos y otros miembros de las comunidades), situados en espacios tanto urbanos como rurales, donde construyen su etnicidad e identidades. Estas investigaciones sostienen que los niños son sujetos de acción y formación colectiva, de derecho y participación política; buscan deconstruir los modelos teóricos que se han elaborado desde una visión adultocéntrica, etnocéntrica y masculinizada, y asumen como referente su propia condición. La infancia se define no sólo como *un periodo de preparación* para el mundo adulto, también se concibe como un colectivo culturalmente heterogéneo donde sus miembros son capaces de pensar, proponer y actuar con un perfil propio, con capacidad de participar de manera activa en los asuntos que les conciernen.

A diferencia de los pedagogos, los estudios realizados por lingüistas, sociolingüistas y otros especialistas respecto a los procesos de crianza y socialización no se centran en cómo deberían de ser, hacer o conocer los niños, sino en cómo son, qué conocen antes de ir a la escuela, con quién se relacionan o cómo se identifican. En este sentido, destacan los artículos de Ruth Paradise y Hann (2009), así como los de Bárbara Rogoff (Rogoff, Paradise y cols., 2005; Paradise y Rogoff, 2009). Por ejemplo, en el primer artículo (Paradise y Hann, 2009) se interpreta la participación de los niños y niñas mazahuas en el aprendizaje interactivo, argumentándose que en la experiencia de *intérprete conocedor* y el *ayudante de observación*, la interacción implica realizar actividades importantes en la familia o

[10] La salud es otro tema emergente para el estudio de la infancia indígena. La desnutrición, las enfermedades gastrointestinales o estacionales son resultado del abastecimiento insuficiente de agua y saneamiento en las zonas rurales y urbanas donde viven los niños. La escuela tendría que ser un factor de prevención ante estas amenazas; sin embargo, los programas educativos y la salud preventiva parecen estar desfasados entre sí y de las prácticas escolares o familiares, más allá de los contenidos que se promueven en aquéllos. Ante esta situación, Maendly (2010) y Peña Ruiz (2006) se preguntan ¿qué sucede cuando una persona de origen indígena padece alguna enfermedad fuera de su localidad? Analiza la cosmovisión de los otomíes a partir del estudio de sus prácticas médicas, conjuntándolos con las representaciones que adultos, niñas y niños construyeron del origen de sus enfermedades. Peña, por su parte, analiza el hecho social de la infancia indígena pobre, relacionándolo con los procesos económicos de concentración de riqueza, poder y acceso a la salud.

comunidad, mediadas por la comprensión y capacidad de reciprocidad. Además, las observaciones de la interacción en el aula, entre un maestro mazahua y sus estudiantes, muestran que la organización y distribución de tareas y conocimientos resultan básicas para garantizar la colaboración, sugiriéndose al facilitador ser menos prescriptivo y estar atento a la capacidad de reciprocidad que niños y niñas mazahuas llevan desde la casa, pudiendo orientarse a las tareas de aprendizaje ejecutadas en el salón de clases.

En general, estos estudios y propuestas escolares se apoyan en las prácticas socioculturales surgidas en los contextos familiares e informales, en torno a preguntas como las siguientes: ¿cómo los niños observan a sus educadores e interlocutores?, ¿cómo aprenden? y ¿observando, escuchando y atendiendo, a menudo con gran concentración? Considerar estas y otras cuestiones resulta importante para que niños y niñas indígenas cuenten con espacios educativos donde se propicie su iniciativa, participen en propósitos comunes y puedan contribuir a un aprendizaje culturalmente situado.[11]

Otras investigaciones similares, aunque con preocupaciones enfocadas al aprendizaje, la enseñanza y el uso de la lengua materna y el español como segunda lengua, consideran desde las prácticas de crianza, las relaciones de género y los procesos de socialización ubicados de manera cultural, hasta la iniciación a la lectura, pasando por indagaciones que muestran los efectos de las políticas lingüísticas en niños y niñas indígenas radicados en contextos rurales y urbanos (De León, 2005, 2010; Majchrzak, 2004, 2011; Tino, 2005; Hamel, 2007; Martínez Pérez, 2008; Rodríguez, 2008; Vázquez, 2008; Bolom, 2009; Flores, 2010; Barriga, 2011).

De hecho, aún sin proponérselo, algunas de estas investigaciones han sido pioneras en la crítica a la conceptualización hegemónica de la infancia,[12] que en

[11] Con base en investigaciones realizadas en diferentes partes del mundo, las autoras tratan de establecer paralelos cognitivos. Sostienen que esta tradición de aprendizaje cultural y familiar no se opone al escolar, más bien los estudiantes aprenden con estructuras cognitivas que pertenecen a su experiencia comunitaria.

[12] A finales del siglo XX en México se continúa utilizando el término *menor* para todos aquellos niños y jóvenes en desventaja social, pero se acuñan nuevos vocablos, como niñez vulnerable, niñez en situación de riesgo o en situación irregular para nombrar a aquellos que se encuentran en pobreza extrema. Necesariamente excluyen aspectos esenciales de la realidad infantil. Leiderman (1977) y Strauss (1984) señalan que uno de los problemas con los datos obtenidos para la construcción del conocimiento sobre la infancia fue el enfoque basado en los valores de la cultura occidental, tanto en los presupuestos teóricos como en las técnicas y las interpretaciones, cuyo punto de referencia eran niños europeos o estadunidenses de clase media, que difícilmente daban cuenta de lo que significaba la experiencia y el papel de la niñez en otras culturas. Esto propició lo que Owen (1985) denomina una "crisis de autoridad cultural, específicamente de la que se había apropiado la cultura europea occidental y sus instituciones" (Corona, 2003:25).

el caso indígena se distingue por formas de aprendizaje de dominio público y la colectivización de conocimientos, valores y prácticas sociales distintivas en sus comunidades de identificación y origen (Corona, 2003; Gasché, 2009a; 2009b). Baste decir que, desde la Psicología social y la perspectiva histórico-cultural, los procesos de aprendizaje en la infancia indígena comenzaron a cobrar terreno después de las reinterpretaciones de Jean Piaget y Lev Semenovich Vygotsky (Gaskins, 2006; Greenfield, 2009; Rogoff, 2003, 2010; Reynolds, 2006). La infancia indígena se entiende entonces como una arquitectura cultural integrada por los procesos de socialización, el *self* y la emoción (Morton, 1996).[13]

A la vez, la Antropología y el desarrollo de la Etnopsicología contribuyeron a analizar el significado social y la experiencia personal de niños, niñas y sus emociones. De hecho, la noción *modelos culturales* revela que existen una gran cantidad de escenarios y, por tanto, consideraciones sobre las *diversas infancias* a nivel teórico (como categorías de análisis) y étnico-político (en los Estados-Nación).[14] En este rubro destacan las investigaciones de Ingrid Kummels (2003), Antonio Paoli (2003), Katia Núñez (2005), Raúl Gutiérrez (2006), Martha Mendoza (2008), Jesús Lizama (2008) y Zulema Gelover (2008). En particular, los dos últimos autores tienen en común el contexto de investigación y una revisión histórica de las políticas indigenistas sobre la educación y los albergues escolares.[15]

Al respecto, vale la pena mencionar que el tema de los Albergues Escolares Indígenas no es un tema socorrido en los estudios sobre educación indígena, a pesar de ser un programa que tiene cuarenta años de operación, con un presupuesto federal específico y sin modificaciones estructurales en sus reglas. En esta línea, todavía está pendiente el reto de atender sus particularidades interculturales y los conflictos que viven niños y niñas en el interior y exterior de su organización jerárquica. Según Jesús Lizama (2008) y Zulema Gelover (2008), estos albergues han impulsado mecanismos de aculturación y desarraigo que han resultado eficaces.

---

[13] Un aspecto relevante en los estudios etnopsicológicos es la noción de *modelos culturales*, dirigidos al conocimiento asumido por los individuos, y que forma parte del marco de referencia en contra del cual describen sus experiencias, establecen sus metas, tratan de manipular su ambiente y de anticipar lo que los otros harán. Las formas de resolver las contradicciones entre los modelos culturales y la experiencia individual han sido un eje de estudio importante dentro de esta línea (Morton, 1996).

[14] Para una revisión más detallada de la historia del concepto *infancia*, así como de la diversidad teórica y metodológica por la que ha atravesado, *Cfr.* Corona, 2003. *Diversidad de infancias. Retos y compromisos.*

[15] Existen por lo menos seis tesis de licenciatura y cuatro de maestría (Véanse las Referencias) donde el Programa de Albergues Escolares (PAEI) es *locus* de investigación, dicho programa es financiado por la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), en coordinación con la Dirección General de Educación Indígena (DGEI).

Zulema Gelover (2008) analiza las relaciones de género, afectividad y autoridad que se tejen dentro de tres instituciones: familia, escuela y albergue. En algunos casos, dichas relaciones resultan antagónicas en la interacción, organización del trabajo y distribución del espacio y el tiempo, así como en las complejas situaciones que los sujetos de investigación enfrentan al estar sometidos a las tensiones derivadas de la dominación y la agencia.

Por su parte, Jesús Lizama (2008) aborda las continuidades y rupturas entre los procesos de socialización primaria (en la casa) y secundaria (en la escuela formal); con base en información cualitativa, documenta la situación actual de un modelo educativo surgido en el contexto del México revolucionario: primarias con un docente, improvisación o ausentismo de profesores, incumplimiento del horario escolar, inoperancia de programas compensatorios y escuelas en condiciones materiales deficientes o lamentables. Finalmente, sostiene que hablar de educar en la diversidad o de educación bilingüe, bicultural o intercultural no deja de ser más que un discurso.

Y, desde una perspectiva que apunta a interacciones de género, las cuales debiesen considerar las investigaciones educativas, cabe mencionar estudios como los de Paloma Bonfil (2002), Rodolfo Casillas (2006) y Ana Martínez (2007), donde la vulnerabilidad de la niñez femenina se explicita tanto en los conflictos intrafamiliares como a partir de la violencia o dominación masculina sobre las decisiones de las hijas, justificados por *la costumbre*. En el caso de Rodolfo Casillas (2006), quien enfoca su análisis en el tráfico de niñas, sobre todo no indígenas, puntualiza que son blanco fácil para los contrabandistas. Por otro lado, Regina Martínez y Angélica Rojas (2006) escriben sobre el tema de acceso y permanencia en la escuela, donde las niñas indígenas enfrentan serias dificultades para ingresar y continuar en el sistema educativo mexicano.

Sobre otra línea de investigación emergente en esta subárea, relacionada con los contrastes entre las infancias indígenas en contextos alternativos frente a contextos heterónomos, sobresalen las tesis de Kathia Núñez (2005) y Raúl Gutiérrez (2006). Nuñez cuestiona las nociones de interculturalidad y autonomía en la relación entre familia y escuela; plantea la necesidad de analizar la suficiencia de la enseñanza de la lengua materna en el aula. La autora critica las ideologías que permean en las comunidades debido a la influencia de los modelos académicos, sistemas educativos y prácticas escolares que caracterizan a la educación pública tradicional para el medio indígena.

La tesis de Raúl Gutiérrez (2006) describe, desde una lectura étnico-política, el proceso de escolarización que se debe impulsar en la próxima década, la manera en que la fase posterior al levantamiento armado del EZLN y el incumplimiento de Los

Acuerdos de San Andrés intervienen en la configuración e interacción de y entre dos proyectos educativos: el oficial y el autónomo. A partir de una rigurosa descripción de este contexto, el autor muestra cómo las reivindicaciones y mutuas acusaciones intervienen en el desarrollo de las prácticas educativas habituales, en las que participan niños y niñas indígenas en una comunidad con influencia zapatista.

En conclusión, estos enfoques y perspectivas permiten anclar en los nuevos temas y modelos de investigación que están abriendo camino en torno al interés, las metodologías y teorizaciones sobre la infancia indígena.

Participación infantil y ciudadanía

Finalmente, resalta el esfuerzo que ha desarrollado la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) desde 1998, por medio del Programa de Investigación sobre la Infancia. Las líneas de investigación son: discapacidad, detección e intervención temprana de alteraciones en el desarrollo, diseño e implementación de parámetros curriculares para incorporar las lenguas indígenas en la educación básica, además de modelos de intervención y vinculación afectiva en el desarrollo saludable de los niños escolares. Si bien el programa aglutina diversos intereses sobre las infancias mexicanas, la indígena ha contado con espacios de análisis, sobre todo en dos temas que empiezan a emerger en el grupo de investigación: participación y ciudadanía.

Julia Ekseted (2002), Ofelia Roldán (2007), Yolanda Corona y cols. (2005, 2007), así como Sylvia Van Djik Kocherthaler (2006) consideran a niños y niñas como activos constructores de nuevas relaciones con los adultos, con capacidad de transformar el conflicto y la asimetría en las relaciones interétnicas y, más aún, con la sociedad hegemónica. Sus estudios son relevantes porque sitúan a los niños indígenas en las relaciones *infancia-poder*, *infancia-resistencia*, *infancia-política*, *infancia-institucionalidad* e *infancia-derechos*.[16]

Si bien la ciudadanía infantil es un tema emergente, las investigaciones consumadas en contextos interculturales demuestran que ésta se concreta en las acti-

[16] La Convención sobre los Derechos del Niño, a lo largo de sus 54 artículos, reconoce que los niños (seres humanos menores de 18 años) son individuos con derecho de pleno desarrollo físico, mental y social, ajeno a la explotación y con derecho a expresar libremente sus opiniones (UNICEF, 1989). No será un proceso fácil, como dice Van Dijk Kocherthaler (2006), pues la agencia y participación infantil protagónica requiere un entorno adulto favorecedor del desarrollo de las habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para construir una cultura de derechos diversificados.

vidades productivas y sociales vinculadas con la identidad, las prácticas de reciprocidad y los ámbitos de responsabilidad social en los que pueden participar los niños, incluidos los indígenas (Gasché, 2009a, 2009b).

El reto para la investigación educativa en la próxima década estriba en analizar cómo los niños pueden forman parte de la voluntad política y de la disciplina social que les permita desarrollarse como miembros de su comunidad, por un lado, y en condiciones de igualdad al resto de la población infantil mexicana, por otro. ¿Qué tipo de ciudadanos interculturales se están formando o se quiere formar? ¿Qué se debe hacer para acortar la brecha de derechos, información, educación y condiciones de vida entre los niños indígenas y los no indígenas? ¿Qué se debe hacer desde la investigación educativa, en las aulas o a partir del llamado activismo académico para aprender desde y con los niños indígenas y no indígenas, dándoles no sólo voz sino espacios de participación efectiva, agencia y toma de decisiones que se vinculen con su realidad?

En conclusión, el estado del conocimiento que se deriva de este apartado indica cuatro consideraciones: a) no hay una infancia inmutable y descontextualizada, sino infancias indígenas que se han analizado desde diferentes ópticas y objetivos; b) para ahondar en la problemática educativa a la que se dedica esta subárea, es necesario no sólo hacer visible a la niñez en el aula, como sujeto de investigación, sino atender sus problemáticas en los contextos extraescolares, donde también se manifiestan procesos y retos educativos; c) es necesario producir conocimiento cuantitativo y bases de datos que recuperen información relevante sobre la niñez indígena, por cierto, hoy escasa o inexistente y d) se requieren metodologías fundadas en la autoría indígena infantil que atiendan su particularidad etaria, cultural y también les asigne un lugar como sujetos de derecho y como participantes en la generación de un conocimiento interculturalizado; es decir, como agentes efectivos en el planteamiento de discursos y prácticas ciudadanas.

Estudios recientes sobre juventud indígena en México

A pesar de los cuestionamientos antropológicos sobre la adecuación del concepto *juventud* para estudiar las condiciones y comunidades indígenas, presentados en la introducción de este capítulo, hay que reconocer que desde los años noventa del siglo XX emergió en México una línea de estudios sobre jóvenes indígenas. En su interior, podemos identificar dos corrientes distintas, una más enfocada

a la cuestión de las identidades culturales y otra a los procesos de ciudadanía, integración y exclusión social. Estas dos líneas se discuten a continuación, en apartados distintos, tras un apunte estadístico sobre la juventud indígena.

La juventud indígena en números

¿Cuántos son los jóvenes indígenas en México y qué porcentaje representan de la población (juvenil)? ¿Cuáles son sus condiciones de vida? Aunque estas cuestiones sean fundamentales para la sociedad civil y las políticas públicas, no es fácil contestarlas. En primera instancia porque los estudios indican que no resulta clara la definición de quién es joven indígena. Tal adscripción remite a complejos procesos de procedimiento técnico e índole política. La fuente de datos más actualizada es el Censo de Población y Vivienda (2010) realizado por el INEGI, que utiliza un doble criterio en la clasificación del indígena: lengua materna y autoadscripción. Es claro que ambos criterios son problemáticos, el primero porque la pertenencia étnica es más que el idioma, el segundo porque depende de estrategias subjetivas de afirmación u ocultación, asociadas a procesos sociohistóricos de marginación y estigmatización. Además, el Censo solamente considera a los jefes del hogar y no a los jóvenes, por lo que se empleará aquí el rango de 10 a 19 años para construir nuestro enfoque e identificar a la juventud temprana (adolescente), en especial importante en un libro que aborda el tema de la educación en esta década.

De acuerdo con el Censo, en 2010 alrededor de 1,400,000 jóvenes mexicanos (entre 10 y 19 años) hablan una lengua originaria y se concentran en pequeñas comunidades rurales, pobres y mayoritariamente indígenas de Chiapas, Oaxaca, Veracruz y Yucatán. Lo que configura una situación de alta segregación y marginación social. Sin embargo, los cálculos más austeros indican que la población adolescente de 10 a 19 años de edad que se autoadscribe como indígena se acerca a 3 500 000, de los cuales sólo una tercera parte serían hablantes de una lengua indígena (Bertely, Saraví y Abrantes, 2013). Esta estimativa coincide con otros estudios recientes, los cuales señalan que en el país más de 40% de los jóvenes indígenas vive hoy en entornos urbanos y, entre estos, sólo 53% habla un idioma originario (Popolo y cols., 2007).

Según datos de la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (2009), la tasa global de fecundidad de mujeres hablantes de una lengua indígena en edad fértil es de 2.8 hijos por mujer, en promedio un hijo más que aquellas que no la ha-

blan (INEGI 2011). El estudio de Fabiana Popolo y su equipo (2009) muestra que la mortalidad infantil entre la población indígena es casi el doble del valor nacional, este indicador se asocia con la pobreza, ruralidad y baja escolaridad de la mayoría de las jóvenes madres indígenas.[17]

Identidades culturales

Frente a esta realidad estructural, sin embargo, nos referiremos a los estudios que retratan a esta juventud temprana y también la cuestionan para conocerla a profundidad y plantear así un estado del conocimiento más nutrido. Sobre el tema de identidades juveniles indígenas en América Latina (Feixa y González, 2006) y México (Urteaga, 2008), los estudios sostienen que, a partir de la expansión de la escolaridad, los medios de comunicación y la migración, surge una etapa juvenil en las comunidades indígenas, distinta de la infancia y de la vida adulta, con sus propios espacios, tiempos, códigos y anhelos.[18]

En el primer texto comparativo, Charles Feixa y Yanko González (2006) apuntan que la inmigración y la televisión han promovido estilos de vida distintos a los de la generación anterior de los jóvenes zapotecos. Mientras que en los jóvenes huicholes (Pacheco, 1997) la transición de la infancia a la vida adulta es inmediata, por eso huyen de casa. Por último, comparan estos dos casos con los hallazgos de Yanko González (2006) en Chile, concluyendo que es necesario repensar la noción de juventud en contextos interculturales y generar una más amplia e inclusiva de ciudadanía.

Maritza Urteaga (2008) enfatiza la escolarización, la migración y los medios de comunicación como base de la formación de zonas culturales de frontera; allí aparecen identidades juveniles indígenas. Sostiene que la secundaria se convierte en un espacio central de reconocimiento social y apertura de oportunidades, pero

[17] Considerando las condiciones en que viven las y los jóvenes indígenas, el contraste es sorprendente: la encuesta reciente de CONEVAL (2010) señala que 79.3% de los indígenas es pobre (42.2% en pobreza extrema), en comparación con 44.1% de la población que no habla una lengua originaria. Otros indicadores confirman esta desigualdad: el Censo de Población y Vivienda 2010 arroja que 25.7% de las viviendas indígenas no dispone de agua entubada, 76.8% no cuenta con drenaje conectado a la red pública y 17.8% tiene pisos de tierra, lo que contrasta con porcentajes sensiblemente inferiores en el resto de la población no indígena (11.1, 25.1 y 4.2%, respectivamente).

[18] La iniciativa de dividir la cultura adolescente de la adulta ya había surgido en otros contextos, por lo menos cuatro décadas atrás (Coleman, 1961).

también de tensión con los modos de reproducción cultural y solidaridad intergeneracional entre los sujetos. Así, desde el reconocimiento de una pluralidad de condiciones y estatutos, identifica tres segmentos juveniles en la población indígena: tradicional, migrante y estudiantil.

Ciudadanía y exclusión social

Mientras la crisis agrícola y el crecimiento demográfico dificultan los medios de subsistencia de las nuevas generaciones en el contexto rural, la escolarización y los medios de comunicación generan en ellas nuevas aspiraciones y disposiciones culturales, que con frecuencia las lleva a inmigrar, introduciéndolas a procesos de resocialización más amplios. Las investigaciones que dan cuenta de ello son las de Jorge Meneses (2002), Ariel García (2003), Regina Martínez y Angélica Rojas (2005), así como Maya Pérez y Luis Arias (2006) y Patricia Rea (2006 y 2009). En este contexto irrumpe un patrón distinto de género, pues la libertad de las jóvenes en la adhesión a nuevas prácticas y proyectos migratorios pendulares parece producir nuevas oportunidades, pero también riesgos inusitados en el interior de sus familias y comunidades.[19]

Por otro lado, considerando el nexo entre escolarización, globalización, sistema económico y migración indígena juvenil masiva a las ciudades, la transición escuela-trabajo debiese ocupar con mayor empuje a los investigadores educativos. Al respecto, se reporta una ausencia de pesquisas, no así para la juventud no indígena (Pacheco, 2004; Ariza y Oliveira, 2005; Zenteno y Solís, 2006; Solís, 2012; Mora y Oliveira, 2012).

Si bien han surgido estudios sobre jóvenes indígenas en contextos urbanos (Martínez, 2002), se ha ponderado más el tema de la exclusión social que el análisis de la personalidad o el conflicto identitario de los sujetos de investigación en la relación familia-individuo-escuela. No obstante, se abre una línea de investigación relacionada con la corporalidad, el ejercicio de la sexualidad y la estética en contextos interculturales. Así, el tema central de Tania Cruz (2006) es la concepción del cuerpo y las prácticas de belleza de las jóvenes indígenas y mestizas

[19] Por ejemplo, en las obligaciones de las jóvenes con su familia y en específico en las labores domésticas y de cuidado de sus hermanos o padres. Eso explica incluso nuevos modos de dominación masculina, como sucede en algunas comunidades de Oaxaca, donde los jóvenes que regresan de Estados Unidos compran muchachas menores a sus familias para casarse con ellas, porque las de su edad tienen otras expectativas.

de San Cristóbal de Las Casas. Se busca comprender cómo ellas construyen su corporalidad en el mundo contemporáneo, mientras van reproduciendo y confrontando los estereotipos y la discriminación que se ejerce sobre ellas. De forma metodológica, explora las concepciones estéticas de los jóvenes por medio de un *blog* y de fotografías, dibujos y recortes seleccionados por los informantes. La autora dibuja el cuerpo como espacio de prohibiciones, pero también de estrategias, regulado por instituciones como la ciencia y la religión.

Jorge Meneses (2002) se centra en las prácticas de cortejo y el desarrollo de la sexualidad en la construcción de la identidad de hombres y mujeres jóvenes en Cieneguilla, Oaxaca. Al abordar el tema de las transiciones, el autor describe las prácticas diferenciadas por el género y los valores que subyacen a éstas. El respeto a los mayores, a las tradiciones y creencias como parámetros de conducta, hacen explícito el machismo varonil y la sumisión de las mujeres jóvenes, así como los cambios que se dan en la comunidad a partir de la asistencia a la telesecundaria y los efectos migratorios.

Un estudio más reciente en una comunidad tzeltal de Chiapas ha permitido profundizar en los procesos de producción y transformación cultural juvenil, es decir, el conflicto entre tradición y modernidad. Todo esto a partir de las prácticas religiosas en una iglesia presbiteriana (Corpus Flores, 2008). Según el autor, estos cambios se observan con el surgimiento de un espacio juvenil religioso desde cuatro factores: a) el involucramiento creciente de las mujeres, generando actividades mixtas; b) los cambios de lenguaje y, en particular, el uso del español en los rituales; c) el desarrollo de nuevos cantos, mediante un uso más frecuente y elaborado de la guitarra, lo que supone igualmente procesos de aculturación con un impacto importante en los gustos estéticos, y d) el surgimiento de nuevos liderazgos juveniles religiosos, con una visión más moderna y occidentalizada, en tensión con la estructura de autoridad tradicional y eclesial.

Por su parte, Margara Millán (2008) aborda la otra identidad, estudia las transformaciones en las actividades, representaciones y participación política de las mujeres jóvenes en Las Margaritas, Chiapas. La autora describe cómo a pesar de que el rumor y el chisme son todavía formas de presión comunitaria sobre ellas, más allá de sus prácticas y atributos, estas jóvenes resisten gracias a valores introducidos desde el movimiento zapatista. Esto las ha convertido en miembros activos de sus familias, de sus colectivos religiosos y de espacios políticos.

Federico Gama (2009) presenta un recorrido por la vida de los jóvenes indígenas que migran a la ciudad de México, ahondando y articulando diferentes

niveles de conocimiento sobre ellos. Quienes, en primer lugar, apunta el autor, se caracterizan por sus orígenes y la forma en que se autorrepresentan, es decir, mediante la postura corporal, la ropa y los adornos estéticos; subraya también la transición de recién-llegados a jóvenes urbanos por completo. En segundo lugar, analiza las actividades y los espacios donde los jóvenes circulan en sus tiempos libres, como tianguis y *antros*. En tercer lugar, retrata sus actividades laborales cotidianas, en particular como ayudantes de construcción. Por último, acompaña el regreso a sus pueblos en vacaciones y la forma en que su estilo de vida e identificación genera nuevas afirmaciones y conflictos, sobre todo en los marcos de significación y orden social de las comunidades indígenas. La preocupación del autor no estriba en las condiciones de desigualdad laboral, escolar o social, ni en las fronteras territoriales como espacios de exclusión económica y política, sino en la creación de identidades y estilos de vida originales, donde se mezclan elementos de las culturas con las que tienen contacto.

Estos temas obligan a pensar cómo los jóvenes indígenas, a pesar de sus diferencias y particularidades, podrían tener más oportunidades educativas para mejorar sus condiciones laborales, económicas y sociales en un marco, si bien urbano e intercultural, también plagado de pobreza y desigualdad. Justamente esta es la otra corriente de estudios que se ha enfocado en las dinámicas de exclusión que afectan a las y los adolescentes indígenas, en algunos casos buscando generar espacios de ciudadanía que les reconozcan y valoren su participación.

Tanto la investigación de Cristina Oemichen (2006), enfocada a los procesos migratorios de jóvenes mazahuas en la ciudad de México, como la más reciente de Maya Pérez Ruiz (2008) exploran condiciones comunes a muchos jóvenes indígenas: desempleo, deterioro de su calidad de vida, aislamiento y sus estrategias de sobrevivencia, así como la migración interétnica en las ciudades. De ahí que se observe una creciente sensibilidad de la academia y organizaciones civiles para analizar las situaciones de vulnerabilidad extrema y violación sistemática a los derechos que padece este grupo. De originarse expectativas de urbanización y fuentes de producción cultural occidentalizada en esta nueva generación de adolescentes y jóvenes indígenas, el Estado y la sociedad adulta debiesen producir medidas para que las nuevas generaciones tuviesen no sólo acceso al mundo del consumo, sino a una vida digna en condiciones mínimas de igualdad.

La investigación educativa tiene el reto de considerar los aspectos estructurales en sus análisis y propuestas, como el abandono de la agricultura ante las lógicas neoliberales, la violencia impune que asola varias regiones de México y

la discriminación sufrida por los jóvenes por ser distintos en, por lo menos, tres dimensiones: edad, etnia y clase. Esto presupone que las estrategias políticas, pedagógicas y sociales que se desarrollen deban evidenciar el conflicto y obtener provecho del mismo, así como de la agencia y organización que este grupo social ha empezado a tener.

Un ejemplo de esta iniciativa es el equipo de investigación coordinado por Mariano Báez Landa (2008), quien desarrolló en Yucatán un proyecto entre 2004 y 2006, el cual dio como resultado un interesante documento electrónico interactivo. Por medio de encuestas y entrevistas a profundidad, el grupo de investigadores construyó una fuente de información sobre la juventud indígena, desde ella y para ella, centrado en el tema de la salud preventiva. Esto, suponiendo que todos los jóvenes indígenas podrían tener acceso a una computadora, así como habilidades para manipularla.

Se detectó el origen de las enfermedades más frecuentes en esta edad y el escaso acceso a servicios especializados, lo que llevaba a muchos jóvenes a automedicarse o a consultar curanderos. También evidenció su alimentación básica, la cual se constituye por comida tradicional y chatarra. Estos factores provocan vulnerabilidad a ciertas enfermedades en materia de sexualidad y salud reproductiva, lo que debiesen considerar tanto la investigación como las políticas educativas. El consumo de drogas no es generalizado, pero hay situaciones problemáticas, como el abuso en el consumo de alcohol. En el tópico de trabajo, se observa que la gran mayoría labora por menos de 100 pesos al día y sin contrato, lo que los deja expuestos a situaciones de abuso, violencia y explotación. Mientras que sus padres laboran en el campo, muchos jóvenes hoy en día consiguen trabajo migrando, incorporándose a la construcción civil, a la maquila o a servicios básicos.

Angélica Evangelista y Edith Kauffer (2007) presentan una síntesis de los principales factores de vulnerabilidad de las y los jóvenes en algunas comunidades rurales de Chiapas. El hecho estadístico de que la transmisión del VIH/SIDA se presente con más frecuencia entre los jóvenes y en zonas marginadas, justifica la relevancia del estudio, buscando orientar políticas de salud más efectivas para este segmento de la población. Así, ante la imposibilidad de tener sexo con sus contemporáneas, debido a las normas diferenciadas que rigen la sexualidad masculina y femenina en estos contextos, la mayoría de los adolescentes indígenas inicia su vida sexual con trabajadoras sexuales sin protección, algunas de ellas infectadas con el virus; en tanto, las jóvenes desconocen si su compañero es portador y ambos quedan en riesgo de contagio.

Por otro lado, siguiendo una metodología más cualitativa, Jan Rus (2009) analiza el impacto de la migración masiva de jóvenes tzotziles y tzeltales a San Cristóbal de Las Casas, como consecuencia de las políticas neoliberales. Observa la relación de la juventud indígena con el entorno urbano, identificando formas de integración, como crear pandillas, movilidad temporal a Estados Unidos, redes de contrabando y formación de una identidad cultural híbrida. La principal conclusión es que los jóvenes son marginados por las políticas económicas y sociales, incluida la educación, y segregados en barrios pobres y periféricos. En este escenario, el autor añade que ante eso los jóvenes han desarrollado modos de adaptación, afirmación y resistencia aún más avanzados que los adultos, lo que en parte les permite soportar los estereotipos ladinos y la discriminación cotidiana.

En ese sentido, Ángel Zarco (2009) muestra que hay una fuerte presencia de jóvenes indígenas migrantes en el circuito de trabajo sexual en San Cristóbal de Las Casas, algunas de origen centroamericano e incluso otras comunidades rurales de México. Este circuito parece consolidarse con el estatuto de ciudad cosmopolita y el desarrollo de un comercio sexual infantil en la ciudad. El autor reconstruye las historias de vida de sus informantes y explica que en ellas prevalece una condición de total sumisión y desconocimiento de los riesgos implicados en su trabajo.

Finalmente, los estudios sobre adolescencia y juventud indígena han producido un diálogo fértil entre autores que trabajan el tema de la etnicidad, con otros que se han enfocado en la *juvenología*, este es el caso de María Bertely y Gonzalo Saraví (2010). El proyecto subraya al mismo tiempo los derechos de la juventud culturalmente diversa y aquellos que tienen en común con los jóvenes no indígenas; por ejemplo, a recibir una educación que no conocieron las generaciones que les anteceden. Los derechos al reconocimiento de sus comunidades, a sus modos específicos de producción y de cultura son temas de enunciación de los grupos juveniles considerados en el estudio. Se sostiene así que, más que beneficiarios individuales de programas públicos, estos jóvenes son ciudadanos, con una dimensión colectiva en su actuar, sujetos de derecho que demandan condiciones de equidad en la sociedad mexicana.

En este marco, una de las preguntas que la investigación educativa podría hacerse es: ¿será importante, además de los derechos de la niñez, generar dispositivos legales y procedimientos institucionales que pudiesen atender la problemática específica de los derechos de adolescentes y jóvenes? Por supuesto, definiendo el estatus diferenciado de las juventudes en el país.

Otro problema nos remite al mismo funcionamiento de la escuela, lugar donde hoy se busca que todos los adolescentes y jóvenes se formen y constituyan como adultos y miembros productivos de la sociedad. A partir del presente estado del conocimiento nos preguntamos si las escuelas están preparadas no sólo para enseñar sino para comprender esta diversidad de adolescencias y juventudes indígenas, si los adultos que diseñan las políticas educativas están listos para ser desplazados por aquéllos y, además, si la promoción de la ciudadanía y el desarrollo de sus habilidades y responsabilidades sociales son prioridades curriculares. Al respecto, la mayoría de los autores en el campo de la investigación educativa y las Ciencias Sociales sostendrían que las escuelas y las políticas públicas en la materia siguen siendo, sobre todo, instancias de homogeneización cultural, control social y selección intelectual (Bernstein, 1977).

Pero además, la investigación educativa habrá de interpelar a otros agentes o instituciones en los que los jóvenes indígenas puedan participar y desarrollarse como ciudadanos plenos, por ejemplo: ¿cómo pueden defender sus derechos y expectativas en las instituciones laborales? y ¿existen instancias en el Estado o en la sociedad civil donde puedan expresar sus posiciones y construir sus proyectos efectivamente? Aún nos quedan por plantear estas y otras preguntas y, junto con ellos, responderlas.

Reflexiones finales

El presente capítulo buscó identificar y discutir un conjunto de estudios que se han efectuado en México dentro de la subárea dedicada a la investigación educativa, la cual se realizó en torno a la infancia y juventud indígena durante la última década. En estos estudios se abordan temas sobre esta población, las múltiples instituciones en las que está inmersa y los procesos educativos interculturales que la conforman.

Se trata de una subárea con poca tradición en el país, por lo cual es necesaria su consolidación en las próximas décadas. Sin embargo, debemos considerar que muchas investigaciones son resultado de pequeños proyectos; es decir, sujetos al ámbito formativo de pedagogos, sociólogos, lingüistas, sociolingüistas o antropólogos, quienes cursan la licenciatura, maestría o el doctorado, muchas veces con un financiamiento reducido.

Esta nueva generación de investigadores podría incidir en la elaboración de políticas públicas si se conectan en términos interdisciplinarios, interinstitucionales y reúnen sus hallazgos; si se constituye una comunidad científica especializada en el estudio de jóvenes, adolescentes e infantes indígenas que dé continuidad a esta línea de investigación, lo cual permitiría una aproximación a las instancias gubernamentales que pocas veces toman decisiones conociendo a profundidad, y desde la perspectiva de los actores, la realidad del país.

El (re)conocimiento de las condiciones e identidades que caracterizan a los niños y jóvenes indígenas es fundamental para hacer evidentes los retos educativos. Es decir, no sólo para cuestionar el funcionamiento de las escuelas, las interacciones en el aula, las relaciones con otras instituciones y contextos urbanos o rurales, sino también para cuestionar los contenidos escolares, los materiales educativos, programas, currículos y planeaciones.

Estos insumos pedagógicos tendrían que recuperar las particularidades étnicas y, a su vez, preparar a los estudiantes para integrarse a las exigencias de la sociedad mayoritaria, ya sea como científicos, empleados, artistas, productores, empresarios, ciudadanos de un Estado-nación que se enuncia como garante de derechos y atento a la interculturalidad.

Esta subárea deja varias cuestiones abiertas, algunas ya las mencionamos, otras importa que se sigan discutiendo y ahondando. Por ejemplo: ¿qué es y qué puede significar para la comunidad educativa y la sociedad mexicana de hoy la ciudadanía infantil y juvenil intercultural?

Consideramos que los estudios en este campo podrían contribuir al reconocimiento colectivo de niños y jóvenes indígenas, no sólo como beneficiarios (pasivos) de programas, instituciones y reglamentos específicos, sino como ciudadanos con derechos de participación y decisión, por ejemplo en los medios de comunicación,[20] en espacios recreativos y, sobre todo, en la escuela y las familias.

Sabemos que esta es también una ocupación de las ciudadanías no indígenas y quizá la tarea de las investigaciones educativas sea plantear preguntas interesantes y generar códigos comunes para la convivencia y deliberación pública, pero códigos producto de procesos de concertación entre los diferentes grupos culturales y no fruto de la imposición, de un consenso traslapado, válido desde la pluralidad política y social.

[20] En una investigación reciente varios niños expresaron su interés por ver en la televisión imágenes que retrataran su identidad, no sólo estereotipos de niños urbanos occidentalizados (Bertely y Saraví, 2009).

El otro hallazgo estriba en la necesidad de deconstruir y cuestionar las definiciones sobre infancia, adolescencia y juventud, acuñadas a partir de un etnocentrismo occidental, donde los retos de los educadores implican ahondar en el conocimiento de estos grupos sociales en toda su complejidad y especificidad, considerados como agentes de su propio conocimiento.

Sharon Stephens (1995) sostiene que, si no se toma en cuenta que las formas de socialización o aculturación de la niñez se encuentran dentro de una infinita y compleja gama de definiciones culturales en el mundo actual, entonces la niñez misma está en riesgo de ser el objeto de otra ficción discursiva posmoderna. Lo mismo cabría decir sobre la condición indígena, considerando la diversidad de contextos e identidades que incluye. Así, como afirma Boaventura de Sousa Santos (2008), habrá que estar atentos al principio según el cual los individuos tienen derecho a ser reconocidos como iguales, cuando la diferencia los margina, y a ser considerados diferentes, cuando la igualdad los desvirtúa.

Igualmente, habrá que reconocer que el surgimiento de una subárea particular de estudios sobre infancia y juventud indígena en la investigación educativa o en cualquier otra iniciativa de pesquisa no puede operar sin una plataforma institucional que defienda su importancia. Ni puede haber un cambio significativo en la vida social mientras los análisis no influyan en los contextos concretos de interacción cotidiana, mucho menos en las concepciones científicas y políticas sobre ellos.

Sin embargo, habrá también que considerar el riesgo de la reificación de estos conceptos. Los grupos sociales no están aislados ni exentos de la influencia de los mecanismos de poder, tampoco de las estructuras económicas o ideologías políticas. Es decir, los profesionales que trabajamos en este campo tenemos que plantearnos el reto de presionar por un cambio en el modo en que estas nociones se estudian y configuran. Queremos que los niños y jóvenes indígenas sean tratados como agentes pensantes, participativos, autónomos y críticos, como ciudadanos interculturales.

¿Y cómo lo están haciendo? Nos preguntarán. A lo que responderemos con otra pregunta: ¿cómo lo haríamos juntos, como investigadores, docentes o gestores educativos desde un contexto particular y desde los niños, las niñas, los jóvenes y las comunidades con los que interactuamos? Porque la vida social es, en esencia, práctica. Todos los misterios que descarrían la teoría hacia el misticismo, encuentran su solución racional en la práctica humana y en la comprensión de esta práctica, dice Marx; pensemos, comprendamos, pero sobre todo, hagamos.

Bibliografía

Alem Rojo, Alfonso (2002). *La niñez indígena en México.* México: Fundación Rigoberta Menchu Tum.

Alvear Córdoba, Ricardo (2009). "Trabajar y estudiar en Cañaverales de Morelos: etnografía de la migración infantil indígena en contexto de zafra". Tesis de Maestría en Educación, Departamento de Investigaciones Educativas del Instituto Politécnico Nacional, México.

Avilés, Karla (2011). "Descendió inversión presupuestal en la educación de niños indígenas". *La Jornada*, 22 de enero, p. 41.

Baez Landa, Mariano (2008). *Juventud maya: problemas y retos en Yucatán*. Mérida: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CD-rom).

Barriga, Rebeca (2002). *Estudios sobre habla infantil en los años escolares "...un solecito calientote"*, 2ª edición. México: El Colegio de México.

Belmonte, Carlos (2010). "Las tribus urbanas: campo virgen en historia y fértil para la interdisciplinariedad", en *Revista de la Escuela Nacional de Antropología e Historia*, Nueva Época, 48, pp. 49-68.

Bernstein, Basil (1977). "Class and Pedagogy: visible and invisible", en *Class, Codes and Control*, vol. 3. Boston, Estados Unidos: Routledge y Kegan Paul.

Bertely, María y Gonzalo Saraví (eds.) (2011). *Voces de jóvenes indígenas: adolescencias, etnicidades y ciudadanías en México*. México: UNICEF.

Bertely, María, Gonzalo Saraví y Pedro Abrantes (2013). *Adolescentes indígenas en México: derechos e identidades*. México: UNICEF, CIESAS.

Bolom Pérez, Magnolia (2009). "Conceptualizaciones de hablantes de la lengua tsotsil sobre variedades de escritura en su lengua materna". Tesis de Maestría en Educación, Departamento de Investigaciones Educativas del Instituto Politécnico Nacional, México.

Bonfil Sánchez, Paloma (2002). *Niñas indígenas: la esperanza amenazada*. México: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Bourdieu, Pierre (1984). "La jeunesse n'est qu'un mot", en *Questions de Sociologie*. París, Francia: Éditions de Minuit.

Caputo, Luis (2006). "Estudios sobre juventud rural en América Latina, limitaciones y desafíos para una agenda de investigación sobre juventud rural". *Seminario Internacional Investigación sobre Juventud y Políticas Públicas de Juventud*. México: FLACSO.

Casillas Ramírez, Rodolfo (2006). *La trata de mujeres, adolescentes, niñas y niños en México: un estudio exploratorio en Tapachula, Chiapas*. México: Organización de los Estados Americanos.

Coleman, James (1961). *The Adolescent Society.* Nueva York: Free Press.

Corona, Yolanda (2003). "Diversidad de infancias: retos y compromisos", en *Tramas*, núm. 20, pp. 13-31.

Corona, Yolanda y Pérez, Carlos (2005). "Tepoztlán, la apropiación de la cultura", en *Anuario de Investigación 2005*. México: UAM Xoxhimilco, pp. 218-232.

Corona, Yolanda y Linares María Eugenia (2007). *Promoviendo la participación infantil y juvenil en el marco de la ciudadanía.* México: UAM Xochimilco, Programa de Formación en Derechos y Posibilidades de la Infancia.

Corpus Flores, Ariel (2008). "Jóvenes tseltales presbiterianos y sus prácticas divergentes: los mensajeros de Cristo en la Iglesia Gólgota de El Corralito, Oxchuc". Tesis de Maestría en Antropología Social, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, San Cristóbal de Las Casas.

Corrales, Beatriz y Antonio Corrales (2002). *Los hijos y las hijas de jornaleros agrícolas en Sinaloa: diagnóstico sobre el trabajo infantil y su contexto*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

Corsaro, William (2005). *The Sociology of Childhood. Thousand Oaks*. Estados Unidos: Pine Forge Press.

Crispín, Luisa (2006). "Niños y niñas de procedencia indígena en las escuelas primarias del D.F.: problemáticas y desafíos", en *El triple desafío: derechos, instituciones y políticas para la ciudad plural.* México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México y Gobierno del Distrito Federal, Secretaría de Desarrollo Social.

Cruz Aguilar, Alfonso (2006). "Relaciones entre escuela y comunidad. ¿Una contribución a la formación ciudadana? El caso de una comunidad agrícola habitada por inmigrantes mexicanos en California rural". Tesis de Maestría en Antropología social, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México.

Cruz Salazar, Tania (2006). "Las pieles que vestimos: corporeidad y prácticas de belleza en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas: un estudio con jóvenes indígenas y mestizas". Tesis de Doctorado en Antropología Social, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México.

Czarny, Gabriela (2006). "Escuelas, ciudades e indígenas: palabras y relaciones que ocultan rostros distintos", en *El triple desafío: derechos, instituciones y políticas para la ciudad plural.* México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México y Gobierno del Distrito Federal, Secretaría de Desarrollo Social.

De León Pasquel, Lourdes (ed.) (2010). *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios.* México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

De León Pasquel, Lourdes (2005). *La llegada del alma: lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Ekstedt, Julia (2002). *Promoviendo la participación en un mundo de derechos*. México, Lima, Suecia: Save the Children.

Erikson, Erik (1972). *Sociedad y adolescencia.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Erikson, Erik (1959). *Identity and the Life Cycle*. Nueva York: W. W. Norton.

Evangelista, Angélica y Edith Kauffer (2007). "Jóvenes y VIH/SIDA: contextos de vulnerabilidad en comunidades de la región fronteriza de Chiapas", en Rolando Tinoco, María Martínez y Angélica Evangelista (comp.). *Compartiendo saberes sobre VIH/SIDA en Chiapas.* Tuxtla Gutiérrez: CISC, ISECH, COESPO, UNFPA, ECOSUR, pp. 77-98.

Feixa, Charles y Yanko González (2006). "Territorios baldíos: identidades juveniles indígenas y rurales en América Latina", en *Papers*, núm. 79, pp. 171-193.

Flores Laffont, Ivette (2007). "Leo, comprendo y no existo: niños indígenas en una escuela urbana de Guadalajara". Tesis de Maestría en Antropología social, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México.

Flores N*á*jera, Lucero (2010). "Socialización lingüística en San Isidro Buen Suceso, Tlaxcala: análisis interactivo de los directivos en la organización social del grupo de pares de niños bilingües (náhuatl-español)". Tesis de Maestría en Antropología Social, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México.

Flores Crespo (2009). "Investigación educativa y políticas públicas en México: una relación amorfa y elusiva", en *SINÉCTICA*, *Revista Electrónica de Educación*. Guadalajara: ITESO, julio-diciembre, pp. 21-41.

Gama, Federico (2009). *Mazahuacholoskatopunk.* México: Instituto Mexicano de la Juventud.

García Martínez, Ariel (2003). "Juventud indígena en Coyutla: construcción de identidades en el espacio rural". Tesis de Maestría en Antropología Social, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México.

Gasché, Jorge (2009a). "Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura", en Gasché, Jorge, María Bertely y Rossana Podesta (eds.). *Educando en la diversidad:*

investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües. Quito: Abya Yala, CIESAS, IIAP.

Gasché, Jorge (2009b). "La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?", en Gasché, Jorge, María Bertely y Rossana Podesta (eds.). *Educando en la diversidad: investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües.* Quito: Abya Yala, CIESAS, IIAP.

Gaskins, Suzanne (2010). "La vida cotidiana de los niños en un pueblo maya: un estudio monográfico de los roles y actividades construidos culturalmente", en De León Pasquel Lourdes (comp.). *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios.* México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Gelover Reyes, Zulema (2008). "Entre hortalizas, salones y fogones, keremetik xchiuk tsebetik en el albergue de San Pablo Chalchihuitán". Tesis de Maestría en Antropología Social, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, San Cristóbal de Las Casas.

Glockner Fagetti, Valentina (2008). *De la montaña a la frontera: identidad, representaciones sociales y migración de los niños mixtecos de Guerrero.* Zamora: Colegio de Michoacán.

Glockner Fagetti, Valentina (2009). "¿Víctimas o trabajadores? Niños jornaleros y producción de subjetividades en el capitalismo tardío". Tesina que para obtener el grado de Maestra en Ciencias Antropológicas, UAM Iztapalapa, México.

Goldthorpe, John (2007). "Problems of meritocracy", en Halsey, A. H. (comp.). *Education, culture, economy and society.* Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.

Gutiérrez Narváez, Raúl de Jesús (2005). "Escuela y zapatismo entre los tsotsiles, entre la asimilación y la resistencia: análisis de proyectos de educación básica oficiales y autónomos". Tesis de Maestría en Antropología Social, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, San Cristóbal de Las Casas.

Hall, Stuart y Tony Jeferson (comps.) (1977). *Resistance Through Rituals.* Londres, Reino Unido: Hutchinson.

Hamel, Enrique (ed.) (2007). *P'urepecha Jimbo Jurhenkurhini. Aprendiendo en p'urepecha: proyecto escolar intercultural bilingüe.* San Isidro, Uringuitiro, Michoacán: UPN, UAM, CONACYT, INALI.

Ibarra Templos, Yuribi May Ek (2010). "Más allá del transnacionalismo: incorporación de migrantes mixtecos a las comunidades destino". Tesis de Doctorado en Antropología Social, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México.

Jenks, Chris (comp.) (1992). *The Sociology of Childhood: Essential Readings*. Aldershot, Reino Unido: Gregg Revivals.

Kummels, Ingrid (2003). "Un vistazo en la vida cotidiana de los niños rarámuri: autonomía a pequeña escala en la región taraumara, México", en *Pueblos Indígenas y Educación,* núm. 52(I), pp. 69-83.

Lizama Quijano, Jesús (2008). "Vida cotidiana, cultura y socialización entre los niños y jóvenes de un albergue escolar indígena", en Lizama Quijano, Jesús (comp.). *Escuela y proceso cultural*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Maendly, Anne (2010). *Los otomíes en la colonia Roma: enfermedad y muerte infantil*. Londres, Reino Unido: Lambert Academic Publishing.

Majchrzak, Irena (2004). *Nombrando al mundo. El encuentro con la lengua escrita a partir del nombre propio*. México: Paidós.

Majchrzak, Irena (2011). *Cartas a Salomón*. México: DGEI.

Manzanos Bilbao, César (2002). "La infancia migrante explotada: mercantilización y utilización política". *Foro Invisibilización y Conciencia: migración interna de niñas y niños jornaleros migrantes en México*. México: UAM Xochimilco. En línea: http://www.UAM.mx/cdi/foroinvisibilidad/conferencistas/cesarmanzanos.pdf (consultado el 23 de septiembre de 2010).

Marshall, Thomas (1998). *Ciudadanía y clase social*. Madrid, España: Alianza Editorial.

Martínez Buenabad, Elizabeth (2008). "Análisis de las relaciones interétnicas: niños indígenas migrantes desde una escuela periférica de la ciudad de Puebla". Tesis de Doctorado en Antropología Social, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México.

Martínez Carrera, Martha (2010). "No venimos a jugar, venimos a trabajar: la construcción social del trabajo en los niños jornaleros migrantes de San Miguel Tilquiapam". Tesis de Maestría en Antropología Social, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Chihuahua.

Martínez Casas, Regina (2002). "La invención de la adolescencia: las otomíes urbanas en Guadalajara", en *Diario de Campo*, núm. 23, pp. 23-36.

Martínez, Regina y Angélica Rojas (2005). "Jóvenes indígenas en la escuela: la negociación de las identidades en nuevos espacios sociales", en *Antropología y Estudios de la Ciudad*, núm. 1, pp. 105-122.

Martínez, Regina y Angélica Rojas (2006). "Indígenas urbanos en Guadalajara: etnicidad y escuela en niños y jóvenes otomíes, mixtecos y purépechas", en *El triple desafío: derechos, instituciones y políticas para la ciudad plural*. México: Universidad

Autónoma de la Ciudad de México y Gobierno del Distrito Federal, Secretaría de Desarrollo Social.

Martinez Pérez, Margarita (2008). "Socialización lingüística infantil en tzotzil huixteco: k'ucha'al chich'k'elel, k'oponel, xchiuk tojobyasel ti mantal ti ololetike". Tesis de Maestría en Lingüística Indoamericana, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México.

Martínez, Ana (2007). *El acceso a la educación básica de niñas indígenas.* Colima: Universidad de Colima.

Mayall, Berry (2002). *Towards a Sociology for Childhood: Thinking From Children's Lives.* Milton Keynes, Reino Unido: Open University Press.

Mead, Margaret (1985). *Educación y cultura en Nueva Guinea.* Barcelona, España: Paidós.

Mendoza Ramírez, Martha (2008). "La construcción cultural de los niños mayas de Yucatán", en Lizama Quijano, Jesús (comp.). *Escuela y proceso cultural.* México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Meneses, Jorge (2002). "Juventud, sexualidad y cortejo en una comunidad indígena de Oaxaca". Tesis de Licenciatura, Escuela Nacional de Antropología e Historia, México.

Meyer, Lois y Benjamín Maldonado (2011). *Comunalidad, educación y resistencia indígena en la era global: un diálogo entre Noam Chomsky y más de 20 líderes indígenas e intelectuales del continente americano.* Oaxaca: CSEIIO, Secretaría de Asuntos Indígenas del Gobierno de Oaxaca, Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca.

Morton, Helen (1996). *Becoming Tongan: An Ethnography of Childhood.* Hawái, Estados Unidos: University of Hawaii Press.

Nemecio, Isabel Margarita (2004). "Niños en la economía doméstica de la montaña de Guerrero", en Canabal Cristiani, Beatriz y José Joaquín Flores Félix (comps.). *Montañeros: actores sociales en la montaña del estado de Guerrero.* México: Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Autónoma de Chapingo y El Atajo Editores, pp. 65-89.

Nuñez Patiño, Kathia (2005). "Socialización infantil en dos comunidades ch'oles. Rupturas y continuidades: escuela oficial y escuela autónoma". Tesis de Maestría en Antropología Social, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, San Cristóbal de Las Casas.

Nuñez Violeta (2008). "Política en materia indígena 2006-2011", en *Los saldos del sexenio de Felipe Calderón. La falta de perspectiva del Estado a partir de las políticas públicas adoptadas durante el sexenio 2006-2012.* México: *REDpol*, núm. 3, Departamento de Administración, UAM Atzcapotzalco.

Oehmichen, Cristina (2006). *Identidad, género y relaciones interétnicas: mazahuas en la ciudad de México*. México: UNAM, IIA, PUEG.

Pacheco, Lourdes (1997). "La doble cotidianeidad de los huicholes jóvenes: aportaciones sobre la identidad juvenil desde la etnografía", en *JOVENes: Revista de Estudios Sobre Juventud*, núm. 4, pp. 100-112.

Pacheco, Lourdes (2002). *Educación que silencia: la educación indígena en Nayarit*. Nayarit: Universidad Autónoma de Nayarit.

Pansters, Will y Héctor Castillo (2007). "Mexico City", en Koonings, Kees y Dirk Kruijt (comps.). *Fractured cities: Social exclusion, urban violence and contested spaces in Latin America*. Londres, Reino Unido: Zed Books.

Paoli, Antonio (2003). *Educación, autonomía y lekil kuxlejal: aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tzeltales*. México, D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana.

Paradise Ruth y Mariëtte Haan (2009). "Responsibility and reciprocity: Social organization of mazahua learning practices", en *Anthropology y Education Quarterly*, núm. 40(2), pp. 187-204.

Paradise, Ruth y Barbara Rogoff (2009). "Side by side: Learning by observing and pitching", en *Ethos*, núm. 37(1), pp. 102-138.

Parsons, Talcott (1964). *Social structure and personality*. Nueva York: The Free Press.

Peña Cuanda, María del Carmen (2006). "Tribalismo institucional, subjetividad y vínculo de las niñas de Casa Hogar". Tesis de Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, México.

Peña Ruiz, Patricia (2006). "Mortalidad infantil y brujería: el caso de la etnia mazahua". Tesis de Doctorado en Antropología Urbana, Universitat Rovira Virgili, Tarragona, España.

Pérez, Edelmira, María Adelaida Farah y Hubbert de Grammont (2008). *La nueva ruralidad en América Latina: avances teóricos y evidencias empíricas*. Bogotá, Colombia: Editorial Pontificia Universidad Javeriana y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Pérez Islas, José (comp.) (2007). *Jóvenes mexicanos: membresía, formalidad, legitimidad, legalidad. Encuesta Nacional de Juventud*. México: Instituto Mexicano de la Juventud.

Pérez Islas, José y Maritza Urteaga (comps.) (2004). *Historias de los jóvenes en México: su presencia en el siglo XX*. México: Instituto Mexicano de la Juventud.

Pérez Ruiz, Maya y Luis Arias (2006). "Ni híbridos, ni deslocalizados: los jóvenes mayas de Yucatán", en *Revista Iberoamericana de Comunicación*, pp. 23-59.

Pérez Ruiz, Maya (ed.) (2008). *Jóvenes indígenas y globalización en América Latina*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Podestá, Rossana (2002). *Nuestros pueblos de hoy y siempre: el mundo de los niños nahuas a través de sus propias letras y dibujos.* Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Podestá, Rossana (2003). "El mundo de los niños nahuas: expresiones de sus culturas desde la escuela". En: *Actas del XXV Convengo Internazionale di Americanistica*. Perugia, Italia.

Podestá, Rossana (2004). "Otras formas de conocernos en un mundo intercultural: experiencias infantiles innovadoras", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 9 (20), pp. 129-150.

Podestá, Rossana (2005). "La construcción nativa infantil: una necesidad apremiante de la educación intercultural bilingüe", en *Revista Italiana di Psicolinguistici Applicata*, núm. 3.

Podestá, Rossana (2007). "La escuela y sus mundos interculturales. Hacia una propuesta metodológica de autoría infantil", en *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades*: *Antología*. México: Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social.

Podestá, Rossana y niñas, niños nahuas, y de la ciudad (2007). *Encuentro de miradas: el territorio visto por diversos autores.* México: Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Investigación Intercultural.

Podestá, Rossana (2009). "Niños(as) y maestros(as) indígenas autores(as) de sus propios conocimientos", en Actas del *XII Congreso de la Association Internationale pour la Recherche Interculturelle*.

Podestá, Rossana (2010). "La narrativa oral: una herencia tangible de pueblos no occidentales", en Rebeca Barriga (comp.). *Narrativas orales e infancia*. México: El Colegio de México.

Podestá, Rossana (2011). "Lenguajes ancestrales de los niños y niñas de México", en Hetch, Ana Carolina y Elisa Loncon (comps.). *Educación intercultural bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas.* Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires, Universidad de Santiago de Chile y Fundación Equitas.

Podestá, Rossana (2011). *Mi pueblo en fotografías. El mundo de los niños y niñas nahuas a través de sus propias fotos y letras.* Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades.

Podestá, Rossana (2011). "Diálogo e interculturalidad en niños nahuas mexicanos", en *Calpe y Abyla. Revista de Neurociencias Aplicadas*, núm. 2, pp. 65-73.

Podestá, Rossana (2012). "Racismo y pobreza: primeras lecciones de vida aprendidas por los niños indígenas de México", en Feierstein, Liliana Ruth y Ute Fendler (comps.). ¿Ser niño? Entre la nostalgia, la pérdida y la instrumentalización: *representaciones mediáticas de la infancia en África francófona y América Latina*. Múnich, Alemania: Editorial Meidenbauer.

Popolo, Fabiana, Ana María Oyarce, Bruno Ribotta y Jorge Rodríguez (2007). *Indigenous people in urban settlements: Spatial distribution, internal migration and living conditions*. Santiago de Chile, Chile: CEPAL, CELADE.

Popolo, Fabiana, López Mariana y Acuña Mario (2009). *Juventud indígena y afrodescendiente en América Latina*. Madrid, España: OIJ, CEPAL.

Qvortrup, Jens (1987). "Introduction to sociology of childhood", en *International Journal of Sociology*, núm. 17(3), pp. 3-37.

Raesfeld, Lydia (2009). "Niños indígenas en escuelas multiculturales", en *Trayectorias*, núm. 11(28), pp. 23-39.

Rea, Patricia (2006). *Migración femenina indígena y su impacto sobre la identidad y las relaciones de género: el caso de las mujeres juchitecas en la ciudad de México.* México: Escuela Nacional de Antropología e Historia.

Rea, Patricia (2009). "La reproducción y resignificación identitaria entre los zapotecos de clase media en la ciudad de México: un estudio de migración, etnia y género". Tesis de Maestría en Antropología Social, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México.

Rebolledo, Nicanor (2007). "La infancia indígena en México", en *Escolarización interrumpida, un caso de migración y bilingüismo indígena en la ciudad de México.* México: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 78-95.

Red ANDI, Agencia de Noticias por los Derechos de la Infancia (2003). *Derechos, infancia y agenda pública: un análisis comparativo de la cobertura periodística latinoamericana*. Brasilia, Brasil: ANDI, Plan Internacional, Petrobras, UNICEF, Save the Children, Avina.

Reguillo, Rossana (2000). *Emergencia de las culturas juveniles: estrategia de desencanto.* Buenos Aires, Argentina: Norma.

Reguillo, Rossana (comp.) (2010). *Los jóvenes en México*. México: Fondo de Cultura Económica.

Rockwell, Elsie (2006). "Historias contrastantes de la apropiación de la escritura de dos pueblos indios: los nahuas de Tlaxcala y los tzeltales de Chiapas", en Bertely, María (comp.). *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela.* México: Publicaciones de la Casa Chata.

Rodríguez Díaz, Rafael (2008). "La escritura en náhuatl con niñas y niños de 5º y 6º grado de una escuela primaria bilingüe de Xalatzala, Guerrero: avances, dificultades y retos". Tesis de Maestría en Antropología Social, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México.

Rodríguez Solera, Rafael (comp.) (2007). *Menores jornaleros migrantes: derechos, educación y cultura en el Valle del Mexquital*. Pachuca: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Editorial Praxis.

Rogoff, Barbara (2003). "¿Quién soy? La identidad étnica en la generación de los hijos de migrantes indígenas en la zona metropolitana de la ciudad de México". Tesis de Doctorado, Escuela Nacional en Antropología e Historia, México.

Paradise Ruth, Mejía Rebeca, Correa Maricela y Angelillo Cathy (2010). "El aprendizaje por medio de la participación intensa en comunidades", en De León Pasquel, Lourdes (comp.). *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios.* México df: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Rojas, Teresa (2005). "La equidad en la educación primaria en la población jornalera migrante en México". Tesis de Maestría en Estudios Antropológicos, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, México.

Romer, Martha (2005). "Socialización, identidad y estigma: el caso de los hijos de inmigrantes indígenas en la ciudad de México", en *Actas L. de V.*, núm. 28, pp. 53-66.

Ruiz García, Aída (2002). *Migración infantil*. Fascículo. Oaxaca: Coordinación Estatal de Atención al Migrante Oaxaqueño.

Rus, Jan (2009). "La nueva ciudad maya en el Valle de Jovel: urbanización acelerada, juventud indígena y comunidad en San Cristóbal de Las Casas", en Estrada Saavedra, Marco (comp.). *Chiapas después de la tormenta: estudios sobre economía, sociedad y política.* México: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, pp. 169-220.

Saldívar, Antonio (2005). "Educación e interculturalidad: retos de la educación indígena en México y Guatemala", en Ángeles Hugo, Laura Huicochea, Antonio Saldívar y Esperanza Tuñón (comps.). *Actores y realidades en la frontera sur de México*. Chiapas: Consejo Estatal de Población y El Colegio De La Frontera Sur.

Saldívar Émiko (2006). "Estrategias de atención a la diferencia étnica en escuelas primarias del D.F.", en *El triple desafío: derechos, instituciones y políticas para la ciudad plural*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Gobierno del Distrito Federal, Secretaría de Desarrollo Social.

Saraví, Gonzalo (2009). *Transiciones vulnerables: juventud, desigualdad y exclusión en México*. México: Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social.

Scherer, Julio y Carlos Monsiváis (1999). *Parte de guerra. Tlatelolco 1968, documentos del general Marcelino García Barragán, los hechos y la historia*. México: Nuevo Siglo Aguilar.

Sousa Santos, Boaventura de (2008). *Reinventar la democracia, reinventar el estado*. Madrid, España: Sequitur.

Stephens, Sharon (1995). *Children and the Politics of Culture*. Nueva Jersey: Princeton University Press.

Stiglitz, Joseph (2012). *El precio de la desigualdad.* México: Taurus.

Taibo II, Paco Ignacio (2003). *"68"*. Nueva York: Seven Stories Press.

Tino Antonio, Jorge (2005). "El uso infantil de los verbos de postura corporal con función locativa en totonaco de Olintla, Puebla". Tesis de Maestría en Lingüística Indoamericana, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México.

Tubino, Fidel (2007). "No una sino varias ciudadanías: reflexiones desde América Latina". Ponencia presentada en el *Foro internacional: Educación, Ciudadanía e Interculturalidad*. Quito, Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador.

UNEM (2009). *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe.* México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

UNICEF (2012). *Estado mundial de la infancia 2012: niñas y niños en un mundo urbano,* Nueva York: UNICEF.

Urteaga, Maritza (2007). "La construcción juvenil de la realidad: jóvenes mexicanos y contemporáneos". Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, México.

Van Dijk Kocherthaler, Sylvia (2007). "Participación infantil: una revisión desde la ciudadanía", en *Tramas*, núm. 28, pp. 43-66.

Vázquez Sánchez, Bernabé (2008). "Etnoteorías de la infancia y socialización lingüística infantil en una comunidad ch'ol de Chiapas". Tesis de Maestría en Lingüística Indoamericana, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México.

Yaocihuatzin (2011). "Analysis of 45 nahua/mexica/aztec children's books: Decolonizing children's literature on indigenous communities". Tesis de Maestría, University of Rhode Island, Estados Unidos.

Zarco Mera, Ángel (2009). "Migración y trabajo sexual indígena en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas: implicaciones en salud sexual y reproductiva". Tesis de Maestría en Antropología Social, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, San Cristóbal de Las Casas.

Zubieta, Elena (2012). "La socialización para el trabajo", en *Juventud precarizada. De la formación al trabajo, una transición riesgosa*. México: UNAM, UBA, CRIM, pp. 265-294.

CAPÍTULO 7
Escolarización indígena en contextos urbanos y de migración

Gabriela Czarny Krischkautzky y Elizabeth Martínez Buenabad[1, 2]

Conformación del subcampo

La subárea *Escolarización indígena en contextos urbanos y de migración* aparece en esta década como un campo emergente en el estudio de los procesos escolares de la población indígena; a diferencia de lo reportado en el estado del conocimiento 1992-2002 *Educación Derechos Sociales y Equidad* (Bertely, 2003), donde se documentaron sólo algunos trabajos en esta línea. Para el periodo 2002-2012 comienzó a conformarse como subárea de indagación, principalmente a partir de la *visibilización* de los indígenas en escenarios urbanos, marcados por la migración. Este tema se ha trabajado desde los estudios socioantropológicos que abordan tanto la migración nacional como transnacional, los cuales retoman la investigación educativa bajo las nociones de *comunidades en la extraterritorialidad* (Oehmichen, 2005) o *comunidades morales* (Martínez Casas, 2007) o comunidades en la *diáspora* o en *el exilio* (Varese, 2003; Czarny, 2008).

---

[1] Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco y Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, respectivamente.

[2] Colaboraron en la búsqueda de información y sistematización de fichas bibliográficas en esta subárea: Teresa Villalobos (ENAH), Leticia Vega (UPN), Leticia Ventura (UPN), Yasmani Santana (UPN), Velia Torres (CIESAS), Elizabeth Vázquez (BUAP), Celeste Amador (BUAP) y Karina Herrera (BUAP).

Asimismo, gran parte de la investigación educativa recupera como referente para este debate los trabajos de Lourdes Arizpe (1975, 1978), quien introdujo en la década de 1970 el asunto de la migración indígena a las ciudades, estimulada por los procesos de industrialización. La autora lo analiza a partir los tópicos tradicionales de la antropología (cambio y continuidad cultural) y señala que los indios se incorporan en las esferas más bajas de los circuitos productivos, reproduciendo una explotación de base étnica. Como resultado de la movilización indígena de los años noventa en nuestro país, incluida la demanda zapatista *Nunca más un México sin nosotros*, la presencia indígena en distintas áreas semiurbanas y urbanas no puede ocultarse, la cual se suma a los debates sobre la noción de ciudadanía. En Latinoamérica estos debates surgen en los movimientos y organizaciones étnico-políticos que interpelan el modelo de Estado heredado del siglo XIX, retomando temas abandonados, como el derecho no sólo a una ciudadanía con equidad y justicia en distintos niveles (sociales, políticos y culturales), sino a ser tratados con modelos políticos y jurídicos apuntalados en *ciudadanías étnicas* (De la Peña, 1995) y *ciudadanías interculturales* (Bertely, 2006; López, 2009).

En concordancia con lo anterior, cabe señalar que otro de los andamiajes analíticos centrales de esta subárea, aunque no muy tratado en la investigación educativa, es la relación campo-ciudad; caracterización dual que estableció diferencias de poder resaltando identidades culturales en oposición, al tiempo de acentuar la idea de *progreso* y sujetos *civilizados* en aquellos que viven en ciudades *versus* sujetos *atrasados* y *bárbaros*, definidos así por ser y reconocerse campesinos. Si para ser ciudadano en las incipientes naciones del siglo XIX había que ser exponente de un modelo de civilización, inspirado en un concepto de ciudad eurocéntrica y su modo de vida, entonces los que vivían fuera de ella ¿qué serían? No obstante, la etnohistoria en América ha mostrado que los modelos civilizatorios son diversos y que la misma idea de lo denominado hoy como ciudad, por ejemplo, ha existido desde tiempos remotos, pero bajo otra concepción, vinculada a lo sagrado, al poder, a la vida-muerte. También, en últimas década, los geógrafos (Raffestin, 1980; Mançano, 2005) replantearon la relación campo-ciudad, redefiniéndola con base en nuevas conceptualizaciones sobre el espacio y el territorio. Si bien es cierto que no existe una definición unánime del término *ciudad*, la tendencia lleva a utilizar el aspecto demográfico donde cada país fija un volumen de población mínimo para considerar a un núcleo de población como ciudad. En México, el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) emplea como límite cuantitativo 2 500 habitantes, en tanto otras

instituciones, como El Colegio de México, propone 15 000.[3] Sin duda, la misma noción de ciudad se halla en debate; así, zonas que hace 50 años podían estimarse rurales, hoy se catalogan como pequeñas ciudades. Los últimos datos censales del INEGI (2011) indican que a partir de la lengua indígena y la autoadscripción étnica se identifican 16 102 646 personas como indígenas, lo que representa 15.7% de la población total del país. Lo sobresaliente para esta subárea estriba en que 30% de aquélla, autoadscrita como indígena, vive en ciudades de más de 100 000 habitantes y alrededor de 50% lo hace en ciudades y localidades de entre 2 500 y menos de 15 000 pobladores.

La referencia al término *territorio*, como dimensión simbólica y material, se incluye en los estudios de migración. Los trabajos de Gilberto Giménez (2003, 2004) se retoman para analizar los fenómenos del arraigo, apego y sentimiento de pertenencia socioterritorial. El autor concibe el territorio como el espacio geográfico apropiado por una determinada relación social que, a su vez, lo produce y mantiene a partir de una forma de poder. Por ello, el territorio es al mismo tiempo una convención y una confrontación, dado que es un espacio de conflictividad, sobre todo cuando se ve amenazado por un nuevo asentamiento territorial. En este sentido, el espacio no es sólo un dato, sino también un recurso simbólico y, por lo mismo, se constituye en un objeto que permanece en disputa permanente entre los dueños de ellos y los que pretenden conquistarlos. Evidentemente, la lucha por la apropiación de los territorios, incrementada en los últimos siglos, a fin de explotarlos y obtener recursos vendibles, incide en las reconfiguraciones sociales, simbólicas y materiales, en definitiva vitales, que los pueblos, comunidades y sujetos efectúan para subsistir y reproducirse en los viejos y nuevos espacios, aspectos documentados en numerosas investigaciones.

Asimismo, otro de los ejes que atraviesan la subárea son los cambios en las políticas educativas de los últimos diez años y el avance en el reconocimiento de los derechos hacia los pueblos originarios o indígenas,[4] en este caso, de América. Así, bajo la reciente Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), se incorporan a los planes y programas de estudio (Reforma 2006 en secundaria, Reforma 2009 en primaria, Acuerdo 592 y Plan de estudios 2011) los cambios constitucio-

[3] Otros criterios que se utilizan son el morfológico y la actividad económica que desarrollen sus habitantes.

[4] Hacemos la aclaración que, para este escrito, utilizaremos ambos conceptos, diferenciándolos allí donde las investigaciones lo señalan.

nales donde se reconoce que México es una nación pluricultural y plurilingüe, indicando que esa diversidad se sustenta en los pueblos indígenas que habitaban el territorio desde antes de la Conquista española.[5] A partir de ello, algunas instituciones, como la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) y el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), reorientan el discurso educativo oficial dirigido a los pueblos indígenas. Entre esos cambios de rumbo, la educación intercultural se plantea como propuesta *para todos*, la cual debería desplegarse desde el preescolar hasta la universidad (SEP, 2001), aunada a la propuesta de educación intercultural y bilingüe para zonas indígenas, a cargo de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI/SEP), principalmente. Asimismo, y a partir de los cambios constitucionales y la Ley General de Derechos Lingüísticos (2003),[6] la educación ofrecida desde el Estado para los pueblos indígenas comienza a optar por un discurso de *derecho*, aunque *no de hecho*, como se puede observar en los resultados de las investigaciones que aquí se reportan.

Por medio del concepto *migración*, los estudios siguen dos tendencias: a) los que se focalizan en analizar la presencia indígena en escuelas dentro de escenarios urbanos, donde los indígenas comienzan a visibilizarse y b) los que atienden el tema educativo de los indígenas en procesos de migración jornalera. La primera contempla trabajos de investigación, sobre todo a nivel primaria, aunque también comprende secundarias y bachilleratos, así como escuelas bajo lo que se denomina sistema general o regular. Es decir, no del subsistema de educación indígena, aunque también se reportan algunos estudios en torno a la temática en escuelas de la DGEI que reciben población multiétnica. Éstas escuelas se localizan en zonas urbanas y semiurbanas, trabajan bajo la propuesta curricular oficial nacional. En algunas de estas instituciones se incluyen perspectivas o acciones de proyectos interculturales y bilingües, lo que varía según la entidad y los proyectos educativos impulsados allí por determinados colecti-

[5] Este reconocimiento es producto de las luchas y demandas de las organizaciones indígenas iniciadas desde la segunda mitad del siglo XX, las cuales se manifiestan en acuerdos internacionales como el Convenio 169 OIT (1989), entre otros, y las diferentes expresiones que esto tiene en leyes y políticas públicas en los países de América.

[6] En su Artículo 11, esta Ley señala que los indígenas tienen derecho a ser educados en su propia lengua durante su educación básica. En consecuencia, se modificó la Ley General de Educación que contempla, en su Artículo 7, fracción 4a: "Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas".

vos.[7] En la segunda tendencia se registran trabajos que estudian la escolaridad en la oferta educativa específica de multigrado y multinivel para niños jornaleros migrantes, quienes en gran parte pertenecen a comunidades indígenas y son identificados como parte de ellas. El referente escolar de dicha tendencia es la propuesta diseñada especialmente por el Programa de Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes de la SEP, el cual inició a finales de los años noventa y hacia 2002 se conoce como PRONIM.[8] Con base en esta diferenciación, la subárea en cuestión contempla, sobre todo, trabajos de investigación educativa de lo que hemos llamado *Escolarización indígena en contextos urbanos y de migración*, mientras que los dedicados a *Escolaridad de la población indígena jornalera agrícola migrante* se reportan en otra subárea, contenida en el presente estado del conocimiento. La distinción de estas líneas implica cierta diferencia alrededor de los conceptos *migración* y *migrante* respecto de los pueblos indígenas. Sólo a fin de contrastar, baste decir que una parte de los estudios dedicados a la primera temática abordan el tema de la migración como movimiento generado por la expulsión económica y política, y escenario donde se analizan la escuela, los procesos sociales y culturales. Los estudios referidos a *Escolarización jornalera indígena migrante* consideran y retoman esta idea de migración, pero conformando *un tipo* específico de población, a la que se le agrega la característica de ser una niñez trabajadora en campos de cultivo de diferentes regiones del país.

En estas dos líneas temáticas, la discusión sobre el significado ser *migrante indígena* tiene implicaciones conceptuales distintas: se reconocen, por una parte, personas que se mueven de un territorio a otro en busca de mejorar sus condiciones de vida y las de su familia, pero por otra, como lo señala Oehmichen: "son reconocidos como miembros de la nación, pero carecen de derechos específicos [...] Son residentes en las ciudades, pero se les conmina a que regresen a sus pueblos. Tienen derecho al libre tránsito, pero su presencia en las ciudades es motivo

[7] La CGEIB, en colaboración con la Subsecretaría de Servicios Educativos para el D.F. (SEP) y la Coordinación Estatal de Educación Intercultural de Hidalgo han diseñado el Programa de Educación Intercultural para Escuelas Primarias Generales que atienden a Población Indígena, fruto de acciones piloto emprendidas en el estado de Hidalgo y el DF. No obstante, para la ciudad de México se pueden rastrear distintos programas educativos a cargo de los servicios educativos desde finales de los años noventa del siglo XX y, en particular, diferentes acciones realizadas para la población indígena migrante en la Delegación Iztapalapa, la que se considera con mayor presencia multiétnica desde hace varias décadas.

[8] Véase Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (SEP, 2012).

de conflicto. Se les considera, en fin, extraños" (Oehmichen, 2005: 182). Además, el tratamiento desde el sistema educativo para escolarizar a la población jornalera indígena migrante parte de su derecho a recibir educación, por lo cual se elaboran los programas educativos, y esta población no se juzga como problema por el hecho que hayan dejado sus comunidades de origen. Así, gran parte de las investigaciones en esa subárea atienden las condiciones de vida de los niños en los campos de trabajo, la experiencia escolar y diversos aprendizajes.

Sobre los indígenas en contextos urbanos, sobresale el seminario relacionado con la temática de esta subárea, titulado Ciudad, Pueblos Indígenas y Etnicidad, coordinado por Pablo Yanes, Virginia Molina y Óscar González; al que convocó la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) y la Dirección General de Equidad y Desarrollo Social, perteneciente a la Secretaría de Desarrollo Social del Gobierno del DF. El cual se desarrolló en la capital del país con la participación de académicos de diversas instituciones, líderes de organizaciones indígenas y funcionarios del Gobierno del DF. Tres libros (2004, 2005 y 2006) son el producto de este seminario, en los que se plantea un triple desafío (derechos, instituciones y políticas) para trabajar en ciudades alrededor de la *población originaria*, en este caso del Valle de Anáhuac, o lo que hoy se conoce como ciudad de México, además de la población indígena que arriba de distintas entidades. Dentro de este debate se pueden localizar algunos estudios que abordan el campo educativo de los sectores y problemáticas señaladas. Cabe mencionar otro seminario: Escuela, Indígenas y Etnicidad (SEIE), el cual contó con la presencia de académicos de El Colegio de Michoacán (COLMICH), El Colegio de México (COLMEX), la Universidad Veracruzana (UV) y otros centros de investigación, instituciones de educación superior y estancias de decisión en materia de políticas públicas. Allí se expusieron proyectos, hallazgos e innovaciones acerca del ámbito de la educación indígena en México, de donde derivó un libro coordinado por María Bertely (2006); también sirvió como precedente para comenzar a reportar la discusión sobre indígenas en contextos urbanos y procesos de migración.

Para este periodo, en la subárea se identificó un total de 13 tesis de maestría y 10 de doctorado. Las producciones tuvieron lugar en CIESAS, Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Departamento de Investigaciones Educativas (DIE-CINVESTAV), Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). También se realizaron nueve libros, 13 capítulos de libro, seis artículos en revistas indexadas y de reco-

nocimiento, y seis ponencias en memorias de congresos, de las cuales cinco se publicaron. La presentación de los trabajos de la subárea se organizó en dos partes: a) indígenas y escuelas generales en contextos urbanos, donde se reportan principalmente tesis de maestría, pocas de doctorado y resultados de proyectos de investigación, que en un porcentaje menor han contado con financiamientos (Fundación Ford, UNICEF, CONACYT-SEB), y b) migración indígena, procesos de escolarización y profesionalización, en su mayoría fueron tesis de doctorado.

Indígenas y escuelas generales en contextos urbanos

Este conjunto de trabajos escudriña la escolaridad de la población indígena, básicamente en escuelas primarias y, en menor grado, en preescolar, secundarias y bachilleratos de tipo general (o regular); es decir, no pertenecientes a la DGEI,[9] por lo cual el currículo y los maestros no siempre cuentan con perspectivas para la acción pedagógica sustentada en el derecho a recibir educación en sociedades pluriculturales y plurilingües, tal como se define a México. Asimismo, en la mayoría de los estudios, estas escuelas generales se localizan en zonas consideradas urbanas, en algunos casos dentro de las grandes ciudades. Entre las investigaciones aquí reportadas se examinan las propuestas educativas denominadas interculturales y bilingües de algunas escuelas urbanas, como las que se desarrollan en el marco del Programa de Educación Intercultural Bilingüe en el DF. Las menos se refieren a modalidades específicas, como los grupos multigrado. Los estudios combinan enfoques cuantitativos y cualitativos, avanzan en el análisis de las interacciones sociales entre indios (migrantes de distintas generaciones y comunidades) y no indios en las escuelas, además de las que se generan en los contextos semiurbanos y urbanos donde éstos viven. También muestran dificultades que presentan o se les asignan a los niños y jóvenes en diferentes procesos de su escolaridad, en ámbitos específicos de las asignaturas, al tiempo que dejan al descubierto las diversas situaciones de discriminación y violencia que viven, centrando el análisis en las interacciones en la escuela (entre pares y con maestros), con

[9] Las escuelas de la DGEI, principalmente de nivel preescolar y primaria, se han ubicado más en zonas de alta población indígena de tipo rural; en las ciudades, medianas y grandes, no se cuenta con este servicio, salvo en algunos casos. En el marco de las acciones de la DGEI, los maestros y las orientaciones pedagógicas, así como los materiales que se deben ofrecer en estas escuelas cuentan, en el nivel prescriptivo, con un enfoque intercultural y bilingüe.

relación al *curriculum* y respecto a la inserción en sus escenarios de vida. De igual manera, algunos advierten sobre los procesos identitarios de resignificación producidos en estos sectores; otros señalan varios aprendizajes en escenarios inter, intra y multiétnicos. La investigación llevada a cabo se sitúa en determinadas entidades y ciudades donde se reconoce alta presencia de población indígena con diferentes adscripciones comunitarias, lingüísticas y culturales. En este sentido, las demarcaciones donde se reporta más indagación son: Distrito Federal y zona metropolitana, Guadalajara, Pachuca, Puebla, Monterrey y, en menor medida, en entidades como Veracruz, Chihuahua, San Luis Potosí y Yucatán.

En la ciudad de México y su zona metropolitana (ZMCM) se identifica abundante producción. La tesis de maestría de Natali Coutu (UAM-X, 2005) en una escuela primaria pública del DF, a la que asistía población mazahua, zapoteca, tseltal, náhuatl y hñahñú, indaga cómo niños indígenas que migran a la ciudad se desempeñaban dentro de escuelas primarias, considerando que allí se implementaba el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, impulsado por la CGEIB. La tesis contempla también el debate sobre las condiciones de escolaridad de calidad que podrían incidir en una mejor condición social y en reducir la discriminación, además del papel que debiesen asumir programas educativos como el mencionado. De igual manera, y a partir de revisar la implementación del mismo Programa en la ciudad de México, Émiko Saldívar (2006) postula una crítica a la perspectiva de éste y pone en relieve las diferencias entre un multiculturalismo liberal y otro de carácter crítico (Dietz, 2003), con base en observaciones en escuelas primarias generales a la que asisten niños indígenas de distintas comunidades. En este sentido, se reportan prácticas de racismo, detrás de perspectivas indigenistas de viejo cuño. Desde un ángulo sociolingüístico, revisando también la propuesta y el enfoque de dicho Programa, Rebeca Barriga (2008) se pregunta sobre los materiales didácticos utilizados en la escuela primaria para trabajar la adquisición de segundas lenguas (indígenas o español) y, basándose en un trabajo etnográfico en escuelas capitalinas, a las que asisten diversos grupos indígenas, muestra que en las políticas educativas no existe el enfoque bilingüe y mucho menos el intercultural, provocándose una vez más la invisbilización de los niños indígenas.

Los trabajos de Gabriela Czarny (2006a, 2006b, 2007) discuten la relación campo-ciudad para repensar las identidades culturales y étnicas de comunidades como la mazahua y triqui en escenarios de migración a la ciudad de México, además del papel de la escuela y la escolarización en los procesos de etnicización

y reposicionamiento cultural e identitario. Además, estudian los mecanismos de invisibilización de lo indígena en estos espacios, la cual deriva de las perspectivas teóricas *de integración* y *mestizaje cultural* que han nutrido el debate en las políticas públicas. Asimismo, Czarny (2010) plantea en otro texto los vectores que inciden en la persistencia de la exclusión entre la población indígena dentro de escuelas primarias generales en contextos urbanos, aún bajo las propuestas educativas interculturales y bilingües de reciente creación (*cfr.* también a Tubino, 2003). A partir de un estudio cualitativo, la tesis de maestría de Leticia Vega (2007) sobre la población triqui asentada en un campamento de la Delegación Iztapalapa en el DF, muestra el carácter dinámico de la socialización comunitaria, con valores propios, en interacción con las prácticas culturales del espacio urbano donde radican e identifica diversos conflictos para la inserción de niños y jóvenes triquis en las escuelas de la zona.

Dentro de los trabajos realizados en la capital del país y la ZMCM, el otomí es el grupo indígena migrante más estudiado.[10] Así lo demuestra la investigación efectuada por Nicanor Rebolledo (2007) en una escuela primaria del Centro Histórico de la ciudad de México, donde también se implementó el Programa citado, a la que asiste en su mayoría población hñahñhü. Desde una perspectiva sociolingüística y antropológica, Rebolledo señala la discriminación que viven los niños y las dificultades pedagógicas de la institución para atender y entender la diversidad cultural. En otro texto relacionado con el anterior, el autor (2009) presenta información de siete escuelas primarias generales del DF, a las que asisten estudiantes indígenas hñä hñö, mazahuas, mazatecos, triquis, nahuas y popolocas, resaltando la importancia de hablar de los migrantes indígenas no como tales, sino como habitantes originarios, a petición de las mismas organizaciones indígenas para evitar discriminación y exclusión. El trabajo de María del Pilar Miguez Fernández (2008) en la misma escuela del Centro Histórico reporta los resultados de instaurar una propuesta de intervención educativa, basada en un diagnóstico sobre el bilingüismo de los niños, por medio de la cual se impartieron algunos contenidos curriculares oficiales en lengua hñahñú, incluyendo los culturales del alumnado. También la tesis de maestría de Victoria Lysette Mendoza Ponce (2009) centra su tema de investigación en el estudio de la discriminación en la misma

[10] La autodenominación en la lengua para hacer referencia al pueblo otomí, aparece escrita de distintas maneras en las investigaciones y estos modos se respetan debido a que pueden estar reflejando variantes regionales.

escuela primaria de los trabajos mencionados. Desde un abordaje cuantitativo y cualitativo, y mediante la aplicación de un cuestionario a alumnos de quinto y sexto grado, pone de relieve que los niños indígenas (la mayoría hñahñhü) sufren discriminación sistemática, tanto física como simbólica, en sus tres dimensiones: individual, institucional y estructural; además, la discriminación también la ejercen, en menor medida, los niños indígenas hacia los no indígenas.

En otro orden de ideas, desde una perspectiva sociolingüística enfocada al tema de la oralidad y la escritura de niños otomíes provenientes de San Pablito Pahuatlán, Puebla, quienes asisten a escuelas de la ciudad de México, la tesis de maestría de Severo López Callejas (2008) describe las formas de socialización en la casa y la escuela, así como la forma de pasar de lo oral a lo escrito en tanto estrategia bilingüe. También la tesis de doctorado de Héctor Mar Olivares (2011) centra la atención en un grupo de indígenas hñañh*ú* que residen en un vecindario interétnico, un albergue para población migrante indígena en la colonia Atlampa, de esta ciudad. Desde perspectivas cuantitativas y cualitativas, así como un abordaje antropológico, documenta aspectos de su inserción en el contexto urbano, mostrando la discriminación expresada en niveles económicos, sociales y escolares, particularmente de los niños que asisten a escuelas primarias generales de la zona. En un sentido similar, *López Callejas identifica* estrategias de negociación, en tanto conjunto de habilidades que incluyen la manipulación identitaria, desarrolladas por los niños para conservar sus identidades culturales en este escenario urbano.

El trabajo de Graciela Herrera (2007) reporta una propuesta didáctica para la labor con niños y niñas indígenas migrantes de distintas entidades y comunidades en una escuela primaria pública de la Delegación Coyoacán; basándose en entrevistas y talleres, realiza una propuesta para el trabajo pedagógico. También la tesis de maestría de Verónica Antonio Andrés (2011) enfoca su trabajo al estudio de niños otomíes y, en menor escala, de nahuas y mazahuas en una escuela primaria general del centro de Coyoacán**.** Analiza la situación de desigualdad escolar a partir de los índices de vida y desarrollo humano (UNESCO), documenta la discriminación estructural que incluye el racismo étnico-cultural y el estigma social y lingüístico como condiciones de trato a los alumnos y alumnas indígenas en modalidades específicas, por medio de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y el Programa de Servicio Escolarizado Acelerado de Primarias (SEAP 9-14).

Colocando estas discusiones en una perspectiva de género, la tesis de maestría de María Elena Padrón Herrera (2006) retoma historias de migración de un grupo de mujeres y madres de distintas adscripciones étnicas (purhépechas, zapotecas, otomíes) quienes han migrado de distintas partes de la República Mexicana y se asientan en la colonia Cerro del Judío, en San Bernabé Ocotopec, Delegación Magdalena Contreras, DF. Se trata de un estudio etnográfico que documenta la lucha y organización de mujeres, marcadas étnicamente, así como las condiciones de marginalidad, a fin de conformar un proyecto educativo desarrollado a partir del sistema Montessori en el Centro Educativo Casa de la Amistad, el cual busca recuperar valores de vida centrados en las visiones de las comunidades. La tesis de maestría de Patricia Rea Ángeles (2009) documenta los procesos de inserción urbana y escolar de zapotecos en la ciudad de México, también aquellos identitarios de resignificación, en particular de un sector como la clase media zapoteca en el escenario de la ciudad. Muestra las tensiones que enfrentan las mujeres para continuar su escolarización bajo construcciones socioculturales vigentes, aun afuera de la comunidad de origen y en la ciudad.

Como parte de las indagaciones sobre procesos identitarios y acceso a la escuela en zonas capitalinas, consideradas pertenecientes a los pueblos originarios del Anáhuac, vale la pena mencionar la tesis de maestría de Abraham Carmona Jiménez (2010), quien aborda el caso de los migrantes mazatecos de Oaxaca asentados en Milpa Alta. La tesis consigna la discriminación que experimenta este grupo en la región y en las escuelas a las que asiste por parte de la población mestiza. También sobresale la tesis de maestría de Carolina Flores Romero (2010), en la que registra las concepciones de los docentes que laboran en un jardín de niños público en la comunidad de Santo Tomás, Ajusco, además de la presencia de niños indígenas migrados de distintas entidades y la invisibilización de las tradiciones propias en la escuela en cuestión.

En Guadalajara, Jalisco, se reportan los textos producidos por Regina Martínez Casas, Angélica Rojas, Eugenia Bayona, Ivette Flores y Francisco Talavera (2004), Regina Martínez Casas (2005, 2007), Martínez Casas y Angélica Rojas (2006), quienes integran una red académica generada en CIESAS Occidente. En particular, esta red se dedica al estudio de la presencia indígena en Guadalajara y su zona metropolitana (ZMG) en lo referente a las experiencias escolares de niños y jóvenes otomíes, mixtecos y purépechas. Por medio de etnografías y estudios antropológicos y sociolingüísticos, muestran los procesos de resignificación identitaria de estos niños y jóvenes en los escenarios conurbanos de Guadalaja-

ra a los que llegan a radicar, insertándose en el trabajo informal y en distintos servicios. La permanente confrontación identitaria, surgida de la identificación étnica que viven tanto las familias como sus hijos en las instituciones educativas a las que asisten (escuelas de tipo general), surte efectos en sus procesos escolares y los modos de reproducción cultural comunitarios. Asimismo, el tema lingüístico se analiza para documentar cuándo el ser hablante de una lengua indígena, con distintos niveles de uso y relación con el español, produce conflictos en las interacciones en las escuelas y cuándo no. Entre estas investigaciones, la tesis de maestría de Ivette Flores Lafont (2007) en torno a niños indígenas en escuelas primarias generales urbanas de Guadalajara a las que asiste población otomí, purépecha, náhuatl, mixteca, huasteca, huichol, totonaca y tzotzil, explora las características y posibles diferencias en la habilidad lectora (lecto-escritura) entre niños indígenas y no indígenas de tercero a sexto grado de primaria. Flores Lafont no encuentra diferencias sustanciales entre las habilidades de lectoescritura de los niños indígenas y no indígenas; señala que aún opera una *ideología cultural y lingüística* entre los docentes, quienes mantienen la percepción de que las características lingüísticas y culturales de los niños indígenas contribuyen a un bajo rendimiento, no tanto en habilidades deficitarias reales. También en Guadalajara, la tesis de maestría de Fortino Domínguez (2010) documenta procesos de familias zoques que han migrado a esa ciudad, aunque el tema de la escolaridad no resulta el foco de análisis en los procesos de redefinición comunitaria. Lo que aporta esta tesis es un debate para repensar los modos tradicionales en que la antropología ha conceptualizado a las comunidades, aún en la extraterritorialidad, indicando los complejos procesos de mimetización, desdoblamientos sociales y culturales, y desmitificando los modos de inclusión.

En Pachuca, Hidalgo, los trabajos de Lydia Raesfeld (2008, 2009), y Raesfeld y Durán (2011) sobre niños y niñas indígenas en escuelas primarias generales reseñan la exclusión social de la población nahua, otomí (o hñahñú) y tepehua en esa ciudad. Gracias a un trabajo cuantitativo y cualitativo se muestran los conflictos escolares expresados en deserción y ausentismo, indicando que en el área de Español y Ciencias Naturales se presentan mayores dificultades en cuanto a procesos no atendidos de bilingüismo y al *habitus* familiar de los niños indígenas, por ejemplo, manifiesto en nociones sobre el entorno natural y social. En la misma línea y, agregando a la discusión el tema de género, a partir de la situación de las mujeres indígenas migrantes a la ciudad de Pachuca, el texto de Rosa Elena Durán González y Lydia Raesfeld (2010) establece la posición desventa-

josa en la que se encuentran éstas y sus familias, quienes han sido encargadas de la educación de los hijos; el estudio se lleva a cabo empleando los conceptos de capital cultural institucionalizado y capital económico, de los cuales carecen estas mujeres.

En la ciudad de Puebla y su zona conurbada, la mayoría de los trabajos que se reportan guardan relación con el nivel de educación básica. Se trata de investigaciones apoyadas, fundamentalmente en la Antropología y Sociolingüística educativas. Rossana Podestá (2007) emprende un contraste entre los niños habitantes del medio rural, quienes tienen una concepción holística sobre su territorio de origen, y los niños indígenas que viven en una colonia de la ciudad de Puebla, los que nacieron allí, donde la visión de la ciudad es fragmentada y carente de naturaleza. Entre las principales razones para trabajar con esta diversidad infantil se encuentra mostrar las discrepancias de distintos entornos sociolingüísticos mediante la aproximación a sujetos que viven procesos diferenciados de arraigo de la cultura náhuatl. Al respecto, Elizabeth Martínez Buenabad (2011) indica que, bajo el principio de pertinencia, no es lo mismo atender niños citadinos que rurales, mucho menos cuando cuentan con antecedentes lingüísticos y culturales diversos, y confluyen en un mismo espacio. Esta investigadora cuestiona si estamos conscientes de la interculturalidad en la escuela y cómo los maestros y alumnos la enfrentan. Por su parte, Martha Franco (2011) apunta que a pesar de las dificultades que sortean las mujeres nahuas de Tepeojuma para continuar estudiando, constituyen 60% del alumnado del bachillerato, ya que migran menos que los hombres. Sin embargo, el bachillerato no resulta un puente hacia la universidad y la profesionalización, sino un límite de escolarización, resultado de las formas de exclusión indirecta de las que son objeto.

El trabajo de Ricardo López Santillán (2011) discurre sobre los procesos sociales e identitarios vividos por indígenas mayas, profesionistas que lograron un ascenso social y económico en la ciudad de Mérida, Yucatán, analizando la escolarización a nivel superior y la movilización del recurso simbólico relacionado con la etnicidad como estrategia política. Por medio de entrevistas con diferentes profesionistas que se reconocen como mayas, reconstruye esos sentidos mostrando el papel ambiguo jugado por la escolaridad, en tanto prometedora de ascenso social, aunque en conflicto por la fuerte discriminación.

En Monterrey, Nuevo León, los estudios de Severine Durín (2007) se abocan a los procesos de migración de diferentes comunidades indígena a esta ciudad; consideran la discusión educativa para referirse a la experiencia de un programa

implementado en esta entidad por la DGEI/SEP, apoyado por el trabajo de maestros hablantes de lenguas indígenas y estrategias para atender a esta población en escuelas primarias generales bajo la perspectiva intercultural bilingüe. La autora apunta como logros importantes la creación del Departamento de Educación Indígena y la modificación a la Ley de Educación para el Estado de Nuevo León, aprobada en 2000, la cual tiene el objetivo central de educar en contextos de diversidad.

Los trabajos de tesis de maestría y doctorado de Laurentino Lucas Campo (2007, 2010) exponen los mecanismos de conformación y transformación identitaria de estudiantes totonacos en escuelas primarias y telesecundarias generales de Zozocolco, Veracruz, donde asisten alumnos y maestros totonacos y mestizos, aunque se reporta una alta presencia de los primeros. Sus estudios consideran los cambios en los procesos identitarios provocados por la migración hacia otras ciudades del estado, otras entidades de la República Mexicana y Estados Unidos debido a las agudas condiciones de pobreza y marginación, así como a la influencia del sistema escolar. En este caso, el tema identitario se analiza como parte de un *cambio generacional* en comunidades que hoy en día se consideran semirurales y se debate desde perspectivas teóricas poscoloniales, la teoría de la identidad y la construcción del sí mismo. También se encuentra la tesis de maestría de Kenya Durán López (2011) sobre los nahuas ixhuatecos que residen temporalmente en la ciudad de Xalapa; la tesis documenta sobre todo su adaptación gracias a *redes* de paisanos presentes en esa ciudad, los usos estratégicos de la etnicidad y algunos aspectos acerca del papel que desempeña la escuela en estos aspectos.

Otros estudios muestran la discriminación étnica, lingüística y cultural en contextos escolares urbanos, haciendo referencia a distintas poblaciones. Entre ellos, se ubica el trabajo de Marcela Tovar y Victoria Avilés (2005), quienes documentan distintos tipos de discriminación y violencia marcados por diferencias físicas, de género, lingüísticas y relacionadas con el acceso a recursos y bienes sociales; lo cual se logró por mediante descripciones etnográficas en escuelas primarias generales de Ixtapaluca, Estado de México, Ciudad Valles, San Luis Potosí y Creel, Chihuahua, a las que asisten niños indígenas y mestizos. También el trabajo de Ramón Hernández Collazo (2009) en las afueras de la ciudad de Chihuahua reporta las interacciones de una escuela indígena con alta población rarámuri, en un escenario urbano mestizo y con alta migración. Resaltan los retos de una escuela indígena que funciona como escuela general, pero debe enseñar la lengua rarámuri, en un ámbito de fuertes tensiones interétnicas y discriminatorias, poniendo en debate la noción de interculturalidad.

Migración indígena, procesos de escolarización y profesionalización

A la fecha, existe un conjunto de trabajos que investigan la escolaridad en escenarios de cambio causados por la migración indígena a distintas ciudades del país, cuyo lente son los procesos identitarios de *reconfiguración* y *resignificación* étnica y cultural, manifiestos tanto en términos individuales como colectivos/comunitarios, reconstruyendo las redes sociales y de paisanaje que se articulan para la sobrevivencia individual y comunitaria en los nuevos enclaves. En estos escenarios, las investigaciones plantean diversos usos y sentidos sobre escolaridad y profesionalización, así como las tensiones que significa ser un profesional indio frente a su comunidad y en la sociedad no considerada indígena. Con distintas estrategias, estos estudios atienden dimensiones temporales que dan cuenta de las condiciones migratorias de las comunidades referidas, aspecto con el cual es posible comprenderlas, al igual que a los cambios en la conformación étnico-comunitaria, las dinámicas de poder que se juegan en el reposicionamiento étnico dentro de los escenarios locales y de migración, así como el lugar asignado a la escolaridad y el hecho de ser bilingüe. A menor escala, una línea de investigación (que parece haberse estancado en esta década) reconstruye historias étnico-políticas considerando varias generaciones a la luz de perspectivas diacrónicas regionales; mientras que otras recuperan historias de migración en el presente con los actores, apoyados por el ejercicio de la memoria. En general, éstas no tienen como factor común un nivel escolar específico ni una diferenciación por modalidad, indígena o no indígena, sino más bien las trayectorias educativas vinculadas a proyectos individuales o comunitarios. En este sentido, los trabajos considerados recupran el tema de la migración indígena procedente de distintas comunidades hacia la ciudad de México y su zona metropolitana, además de los que abordan el asunto de los pueblos originarios de la cuenca de México y los que se dirigen a ciudades como Guadalajara y la ZMG, San Luis Potosí y San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. Como telón de fondo, en varios de estos estudios se menciona que la demanda de educación por parte de la población indígena que sale de sus comunidades con un antecedente de extrema pobreza, aunado a conflictos étnicos y violencia de Estado, constituyen las causas que la llevan a buscar trabajo y seguridad, así como mayores niveles de escolarización para sus hijos, pues en la mayoría de los casos carecen de escuelas en sus lugares de origen.

El trabajo de María Bertely (2006) conduce a un replanteamiento fundamental en el que la escolarización y alfabetización convencionales no sólo han integrado a las comunidades indígenas sino, en algunos casos, han promovido un tipo de ciudadanía mediada por los procesos de etnogénesis y una apropiación étnica del proyecto nacional homogeneizador de carácter activo. Desde una perspectiva diacrónica que se estanca en la década en cuestión, Bertely sostiene que la antropología mexicana se equivocó al considerar que la ciudadanía y el ser indígena resultarían *de facto* categorías excluyentes. A partir de su tesis doctoral, reportada en el estado del conocimiento COMIE 1992-2002, donde también analiza de manera diacrónica un siglo de escolarización entre familias originarias de Villa Hidalgo Yalalag, Oaxaca, exhibe cómo el control étnico-político del proceso de escolarización federal en sectores nativos, el dominio del castellano escrito y el ser letrado, mucho antes y después de la migración a la ciudad de México, influyen en la reconfiguración permanente de los proyectos étnicos, ahora citadinos, que permiten a estos sectores manipular estratégicamente sus recursos materiales y simbólicos frente al Estado. Asimismo, Bertely muestra cómo los zapotecos migrantes analfabetas y monolingües cuentan con menos posibilidades de articular tales proyectos en la ciudad, a menos que se organicen en torno a los pocos paisanos letrados que, no obstante compartir el mismo origen de clase y haber emigrado por pobreza extrema o conflictos en el interior de la villa, construyen proyectos étnico-políticos alternos a los monopolizados a lo largo de la historia por las dinastías letradas dominantes.

La tesis de doctorado de Gabriela Czarny (2006, publicada por la UPN en 2008) se enfoca al estudio de una parte de la comunidad triqui que residía en el Centro Histórico de la capital mexicana, cuya organización comunitaria en la *diáspora* genera nuevas interlocuciones con las autoridades de las escuelas y la ciudad, en busca de defender sus derechos en tanto comunidades indígenas. La noción de diáspora o exilio forma parte de un debate presente en la literatura a fin de abordar la extraterritorialidad de las comunidades en esta investigación sobre indígenas. Tal categoría remite a mecanismos de dispersión de los pueblos debido a una conquista o invasión. Para el caso de la comunidad triqui referida, tiene sentido en tanto su región, en San Juan Copala, Oaxaca, padece alta conflictividad y violencia desde la década de 1960, producidas por la injerencia tanto de partidos políticos como de grupos religiosos, situación que ha provocado la dispersión y el exilio. Esta etnografía dialógica, construida con la participación de miembros triquis (quienes han cursado educación media y superior), documenta los otros significados, en tensión

y *alternos* (Tuhiwai Smith, 1999), que adquiere la escolarización general frente a los procesos de socialización endoculturales y comunitarios; debate las oposiciones que atraviesa el campo de la enseñanza situado en el espacio comunitario y en la escuela; busca repensar comunidades indígenas fuertemente organizadas reproduciendo una vida comunal, aunque en la extraterritorialidad. De manera similar a Bertely, Czarny advierte que los modos de vida comunitarios en la ciudad orientan los procesos escolares y los sentidos de la escolarización.

Por su parte, Elizabeth Martínez Buenabad en su tesis doctoral (2008) presenta un análisis de las relaciones interétnicas entre migrantes indígenas (nahuas y mazatecos) y la sociedad receptora mestiza en la periferia de Puebla. La investigación implicó varias temporadas de trabajo de campo (de 2002 a 2007) en una escuela dependiente de la DGEI, lo cual representa otra contribución, ya que es el primer estudio enfocado en este subsistema educativo en la ciudad. Algunas conclusiones recogidas de este estudio y publicaciones derivadas de él (2009, 2011) se pueden resumir así: la migración ha propiciado que diversas culturas entren en contacto reconstituyendo las identidades, sin embargo, estas relaciones surgen de manera asimétrica, creando desigualdades, las cuales desembocan en una interculturalidad con tintes de discriminación étnica.

La relevancia adquirida por los temas de la diversidad e identidad se ha acompañado del desarrollo y la universalización de los derechos económicos, sociales y culturales. Las sociedades deben valorizar su carácter multiétnico y pluricultural, en el que es vital reconocer al *otro* en su especificidad y diferencia cultural. De este modo, las tesis de doctorado de Regina Martínez Casas (2001), publicada por el CIESAS en 2007, aunada a la de Angélica Rojas Cortés (2006), orientan su análisis a las prácticas de socialización de individuos y comunidades indígenas en la migración urbana, las formas de identificación y etnicidad que se configuran a partir de la *resignificación cultural*, particularmente en el caso de los otomíes de la ZMG. El trabajo de Martínez Casas aporta la discusión de transformaciones identitarias en escenarios urbanos bajo la noción de *comunidades morales*, siendo la escuela un ámbito más donde se analizan estos procesos. Al mismo tiempo, informa de las contradicciones y tensiones en la socialización comunitaria en la ciudad, marcadas por la discriminación y exclusión étnica. En 2012, la autora elaboró un panorama de la dinámica lingüística de los indígenas urbanos en situaciones de migración, el cual exhibe las diferencias en la vitalidad y uso de las lenguas, considerando contextos, redes y relaciones en los nuevos escenarios. Por su parte, el trabajo de Rojas Cortés busca comprender

qué elementos entran en juego en la negociación que realizan los niños otomíes, inmersos en contextos socioculturales distintos, del conocimiento matemático desarrollado espontáneamente y el que se presenta en la escuela. La etnografía describe lo que, para las nuevas generaciones de indígenas urbanos, implica crecer y socializarse en la ZMG, pero sobre todo, conciliar los diferentes mundos de vida que transmiten la familia, el comercio en la vía pública y la escuela.

Entre los trabajos que abordan los procesos de profesionalización indígenas a partir de la migración, también sobresale la tesis de doctorado de Mónica Chávez (2010), quien escudriña el papel que juegan la dinámica familiar y escolar en la reconstrucción de la identidad étnica de grupos tének y nahuas asentados en la capital de San Luis Potosí. La autora establece una visión dinámica y contextual de la identidad étnica, donde la escuela aparece como un espacio de socialización intercultural acompañado, muchas veces, por el conflicto y las relaciones jerarquizantes, lo que conduce a una *transfiguración cultural*.

La tesis de doctorado de Flor Bermúdez Urbina (2010), un estudio etnográfico e histórico procesual con diferentes grupos indígenas de Los Altos de Chiapas, donde habitan chamulas, tzotziles y tseltales que migran a las periferias de la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, documenta trayectorias escolares y reporta contrastes entre los servicios de la educación primaria indígena y la general. La tesis muestra que ninguno de estos modelos constituye un mecanismo de resistencia a la integración cultural, frente a la desigualdad social; asimismo, identifica las complejas relaciones de dominación intraétnica tejidas en torno a los nuevos *caciques-mediadores-indígenas-escolarizados*. En conclusión, indica el fracaso de las políticas educativas interculturales en Chiapas desde perspectivas críticas (Walsh, 2005 Gasché, 2008), considerando que no han logrado revertir la desigualdad y la discriminación ni ofrecer modelos educativos los cuales atiendan la migración indígena hacia las ciudades, sustentadas en conocimientos propios.

Como parte de una línea de estudio menos tratada, descuellan las investigaciones sobre la escolaridad de la *población originaria* de lo que hoy se denomina ciudad de México y la ZMCM.[11] Indagar acerca de la escolarización en estos pueblos indígenas es un hecho reciente, cuyo antecedente (aunque poco referi-

[11] Los pueblos originarios remiten a los que habitaban con anterioridad el Valle de Anáhuac antes de que existiera el D.F.; descendientes de sociedades de cultura náhuatl, con una base histórica, territorial e identidades diferenciadas culturalmente; concentrados sobre todo en las Delegaciones de Milpa Alta, Xochimilco, Tláhuac, Tlalpan, Magdalena Contreras y Cuajimalpa (Sánchez, 2004).

do al campo educativo) es la discusión antropológica y política sobre pueblos originarios del Anáhuac. Entre otros, se pueden mencionar en esta línea los trabajos de antropólogos como Andrés Medina (2000) y Ana María Portal (1997), quienes tratan la cosmovisión y religiosidad de estos pueblos. Dentro de los trabajos iniciales que retoman estas perspectivas sobre población originaria del sur de la Cuenca de México, hoy DF, cabe destacar la tesis de doctorado de Gloria Ornelas Tavarés (UNAM, 2002) y otros de sus textos (2007, 2010) orientados a la identificación y caracterización etnográfica de pueblos asentados en la zona sur de la ciudad de México, en particular, en San Andrés Totoltepec y el Barrio de La Santa Cruz de la Delegación Tlalpan. Ornelas indica cómo su presencia influye en las dinámicas de las escuelas primarias generales, también profundiza en las cosmovisiones y los rituales presentes en la vida de estas comunidades y analiza la manera en que estos referentes aparecen no sólo en las prácticas cotidianas escolares, sino en otros espacios sociales y en la memoria colectiva.

Hallazgos, tensiones y vacíos

Del conjunto producido en esta subárea, se observa un incremento en la investigación educativa que, al retomar enfoques antropológicos y sociológicos, incursiona en estudios sobre migración indígena a diferentes ciudades y regiones del país. En este sentido, y en concordancia con lo que encuentra Laura Velasco (2007) al analizar las perspectivas en los estudios sobre migración en México, se observa que los trabajos aquí reseñados registran el inicio de un cambio entre aquellos que estudiaban únicamente el traslado de la población indígena del campo a la ciudad, desde la teoría de la modernización, a los histórico-estructurales que merecen mayor impulso en la próxima década.

En cuanto a los trabajos sobre el tema indígena y escuelas generales en contextos urbanos, éstos relatan, en parte, las condiciones de inserción de poblaciones indígenas a la vida urbana en distintas ciudades, mayormente aquellas que han migrado de sus lugares considerados de origen; también incluyen la experiencia de escolarización de niños y jóvenes en escuelas de educación básica públicas del sistema general, aunque la mayor parte se centra en la escuela primaria. Aún es incipiente la investigación dirigida a la escolaridad en preescolar, secundaria y bachillerato, así como la encaminada a lo que se denomina población originaria en el Valle de Anáhuac. Gran parte de los trabajos se realizaron en la ciudad de México

y la ZMCM, seguidos por los estudios de Guadalajara y la ZMG, Pachuca, Puebla, Monterrey, Xalapa y Mérida. En este sentido, resalta el tema porque los indígenas en estas ciudades comienzan a visibilizarse, pero también a ser visibilizados como efecto de las acciones de política pública. Es difícil contar con datos actualizados por ciudades con mayor presencia indígena a partir del conteo de INEGI (2011), rubro que no aparece. No obstante, considerando los datos de INEGI (2010) y del Conteo de Población y Vivienda (2005), las principales ciudades con mayor población indígena eran el DF, con un millón, Mérida con 340 000 y Puebla con 168 000. Tanto cuantitativa como cualitativamente hay mucho por indagar en este rubro.

Los estudios evidencian la situación desigual de los niños indígenas en escuelas del sistema general, pero también desmitifican aspectos como que en todos los casos éstos tienen dificultades de aprendizaje, al considerar las situaciones reales de bilingüismo (lengua indígena y español) que cada contexto migratorio y escolar expresa. Al mismo tiempo, se identifican las concepciones docentes que obturan procesos escolares, ya que suponen que los obstáculos resultan de las condiciones culturales o lingüísticas de la población indígena en cuestión. Los temas de discriminación y racismo ocupan un lugar central en todos estos estudios y, en algunos casos, indican que las redes de paisanaje existentes resultan básicas para soportar distintos niveles de exclusión en la ciudad y en las escuelas. Menos son los estudios que resaltan los procesos étnico-políticos y de socialización extraescolares que favorecen la producción y reproducción activa de prácticas culturales propias y, con ello, de pertenencia comunitaria y étnica, en escenarios extraterritoriales y de migración, donde sobresalen la ciudadanía activa y la agencia cultural bajo control indígena.

Casi la totalidad de investigaciones considera como referentes los programas oficiales impulsados en determinadas entidades, como el de Educación Intercultural Bilingüe en Escuelas Generales, además enuncia los resultados críticos que éstos arrojan. Las críticas, en distintos niveles, involucran desde la concepción hasta la implementación de estos programas; algunos estudios señalan que se requiere formular un modelo educativo específico que atienda a indígenas en escuelas generales y tome en cuenta no sólo las lenguas sino los conocimientos indígenas presentes. Sin duda, la crítica señalada en estas investigaciones a los actuales programas de educación intercultural y bilingües en dichas escuelas abre el camino a repensar otras concepciones que transformen la mirada de la diferencia sobre lo indígena como algo vulnerable y problemático, con fuerte visión compensatoria, y en cambio se dirija hacia nuevas nociones aplicables a socieda-

des profundamente multiétnicas, multiculturales y multilingües. El tema del bilingüismo y multilingüismo en estos trabajos se aborda en aspectos como la relación oralidad-escritura, la vitalidad lingüística, el uso de la lengua entre pares indígenas para generar procesos de comprensión, considerando las situaciones que presenta cada una de las comunidades en cuestión. No obstante, entre los temas en los que requeriríamos avanzar, se plantea poner en juego o documentar experiencias que permitan la transformación de la escuela en un lugar de pluralidad, no sólo por la posibilidad de uso real de las lenguas allí involucradas, sino también por abrir los conocimientos escolares a otros modos legítimos de producir conocimientos. En este sentido, las perspectivas metodológicas utilizadas representan una valiosa contribución al combinar estudios cuantitativos y cualitativos, lo cual posibilita confrontar datos y situaciones. En menor medida se aprecian propuestas de investigación generadas desde los mismos actores (comunidades indígenas, escolares y en colaboración con los investigadores) para revertir los procesos de discriminación y confrontación escolar.

Con relación a los estudios que avanzan en el tema de migración indígena, procesos de escolarización y profesionalización, éstos permiten conocer a profundidad, desde comunidades indígenas específicas, los diversos modos de inserción en la ciudades, teniendo en cuenta sus historias de migración y condiciones estructurales en el lugar de origen, así como las de vida que conforman en los nuevos escenarios. Centrando la construcción investigativa en trayectorias vitales, donde lo escolar resulta objeto de análisis en los sujetos involucrados, se reportan procesos multifacéticos referidos al valor asignado a la idea de profesionalización. También muestran las tensiones en aquellos de construcción identitaria y cultural que afrontan los sujetos indígenas escolarizados en distintos niveles, al intentar mantener demandas comunitarias frente a las transformaciones sociales y culturales que encaran en los escenarios migratorios y urbanos, marcados por la competencia y la necesidad de ocultar adscripciones étnicas debido a la discriminación y el racismo, donde las relaciones interétnicas se complejizan. Estos trabajos detectan los usos de la escolarización a fin de afrontar la discriminación, pero también documentan el lugar asignado a la escolaridad, la profesionalización y el hecho de ser bilingüe en distintas dinámicas de poder que se juegan en el reposicionamiento étnico en escenarios locales y de migración. En este sentido, también se advierte que la escuela y su epistemología jerarquizadora compiten con las lógicas jerárquicas comunitarias, donde ser alguien reconocido no resulta una condición única debido al hecho de haber accedido a títulos y credenciales escolares.

Los trabajos se colocan en perspectivas metodológicas que, desde enfoques cualitativos y etnografías críticas, avanzan en una investigación dialógica, mostrando en algunos casos los complejos puntos de quiebre originados por las innegables situaciones de asimetría que presentan las relaciones entre diversos actores en la escena del diálogo. No obstante, reconocer esto en el proceso de indagación, da pie a nuevas preguntas y búsquedas de caminos potenciadores para la investigación, así como la posibilidad de producir conocimientos desde otras referencias epistémicas.

Los estudios también advierten procesos diferenciados respecto a la escolarización por género, mostrando asimetrías marcadas por las visiones comunitarias que los orientan, al tiempo que dan cuenta de las reformulaciones realizadas en las comunidades dentro de escenarios comunitarios locales y extralocales. Sin embargo, este tema requiere mayor exploración y reflexión para futuras investigaciones.

Algo que el conjunto de trabajos en esta subárea deja al descubierto es la interrogante: ¿de qué hablamos cuando hacemos referencia a *indígenas urbanos*? Esta categorización, que aparece de manera explícita o implícita en distintas investigaciones, es una cuestión por profundizar. Por una parte, como resultado de un constructo social del discurso académico, esta categorización puede contribuir a *tipificar poblaciones* y no tanto a comprender entramados de reconformación poblacional en sociedades con profundas asimetrías sociales y culturales. En este sentido, nos preguntamos si con esta categorización no estaremos agregando adjetivos a los también denominados *indígenas*, tipificaciones que por lo general contribuyen a ejercer dinámicas diversas de poder. Como alternativa a dichas tipificaciones, aunque se trata de un debate incipiente, surge el tema de la construcción de sociedades plurales y democráticas, las cuales permitan la existencia de igualdad y diferencia; no obstante las demandas expresadas por distintas organizaciones indígenas (frente a su visibilización en escenarios urbanos), erigir dichas sociedades pone en tensión la coexistencia en la que también intervienen los reclamos por el reconocimiento de los derechos colectivos de *pueblos indígenas*, donde la protección y recuperación de territorios considerados originarios ocupan un lugar central. En este sentido, aunque hablar de *indígenas en contextos urbanos* complica el debate a la luz de los derechos colectivos, puede llevar al reconocimiento de las formas de organización comunal, comunidades morales y escenarios comunitarios donde se producen los procesos de reconfiguración y resignificación cultural en los espacios urbanos, como plataformas de lucha y resistencia frente a

las políticas oficiales. Entonces, un desafío para la investigación educativa estriba en contribuir hacia la transformación de un Estado, con normas, leyes y prácticas cotidianas, en el que los pueblos formen parte constitutiva de sociedades reconocidas como multiculturales y multiétnicas, para dejar de ser *atendidos* por diferentes acciones y políticas interculturales y bilingües. Estos pueblos, como se documenta en varios de los estudios recabados, como sectores históricamente subalternizados y negados, tienen la capacidad de ejercer sus derechos individuales y colectivos en los territorios que habiten, sean rurales o urbanos.

En conclusión, las investigaciones de esta subárea producidas en la última década contribuyen al debate sobre educación, racismo y ciudadanías interculturales, enfocándose más al diagnóstico *in situ* de políticas públicas locales y nacionales, aunque con excepciones; al mismo tiempo, comienzan a documentar procesos de resistencia y apropiación étnica de la escolarización, los cuales muestran modos alternos de conformación étnico-política, comunitaria y escolar en contextos marcados por la migración.

Bibliografía

Antonio Andrés, Verónica (2011). "Discriminación escolar y vida cotidiana. Etnografía de la migración indígena en Coyoacán". Tesis de Maestría en Ciencias en la Especialidad de Investigación Educativa, DIE, CINVESTAV, México.

Arizpe, Lourdes (1975). *Indígenas en la ciudad de México, el caso de las Marías.* México: SEP Setentas, Diana.

Arizpe, Lourdes (1978). *Migración, etnicismo y cambio económico: un estudio sobre migrantes campesinos a la ciudad de México.* México: COLMEX.

Barriga Villanueva, Rebeca (2008). "Miradas a la interculturalidad: el caso de una escuela urbana con niños indígenas", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, COMIE, vol. 13, núm. 39, pp. 1229-1254.

Bermúdez Urbina, Flor Marina (2010). "Del campo a la ciudad: los migrantes indígenas en San Cristóbal de Las Casas: análisis del proceso de escolarización. De la educación primaria bilingüe intercultural a la educación superior". Tesis de Doctorado en Pedagogía, UNAM, México.

Bertely Busquets, María (2003). *Educación, derechos sociales y equidad. Educación y diversidad cultural. Educación y medio ambiente. La investigación educativa en México 1992-2002.* México: COMIE, SEP, CESU.

Bertely Busquets, María (2006). "Configuraciones y reconfiguraciones étnicas en zapotecos migrantes analfabetos y escolarizados", en Bertely Busquets, María (coord.). *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela.* México: CIESAS, pp. 199-238.

Bertely Busquets, María (coord.) (2006). *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela.* México: CIESAS.

Carmona Jiménez, Abraham (2010). "Los mazatecos en Milpa Alta y su inserción a la ciudad y la escuela". Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo, Universidad Pedagógica Nacional, México.

CGEIB (2005). Programa de Educación Intercultural para Escuelas Primarias Generales que Atienden a Población Indígena. Documento. México.

Coutu, Nathalie (2005). "El desempeño de los alumnos indígenas migrantes en las escuelas públicas primarias en la ciudad de México. El programa de Educación Intercultural Bilingüe. Un estudio de caso". Tesis de Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México.

Chávez González, Mónica (2010). "Familias, escolarización e identidad étnica entre profesionistas nahuas y tenek en la ciudad de San Luis Potosí". Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, CIESAS, México.

Czarny, Gabriela (2006a). "Escuelas, ciudades e indígenas. Palabras y relaciones que ocultan rostros distintos", en Yanes Pablo, Virginia Molina y Óscar González (coords.). *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural.* México: UACM, GDF, pp. 141-162.

Czarny, Gabriela (2006b). "Identidades culturales y étnicas de indígenas migrantes y procesos escolares", en Bertely Busquets, María (coord.). *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela.* México: CIESAS, pp. 239-260.

Czarny, Gabriela (2007). "Pasar por la escuela: metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación comunidades indígenas y escolaridad", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, COMIE, vol. XII, núm. 34, pp. 921-950.

Czarny, Gabriela (2008). *Pasar por la escuela: indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México.* México: Universidad Pedagógica Nacional.

Czarny, Gabriela (2010). "Indígenas en la educación primaria general (regular). La persistencia de la exclusión en las políticas interculturales", en Jablonska Aleksandra y Saúl Velasco (coords.). *La construcción de la política intercultural en la educación en México: debates, tendencias, problemas, desafíos.* México: UPN, pp. 187-222.

Chávez González, Mónica (2010). "Familias, escolarización e identidad étnica entre profesionistas nahuas y tenek en la ciudad de San Luis Potosí". Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, CIESAS, México.

De la Peña, Guillermo (1995). "La ciudadanía étnica y la construcción de los indios en el México contemporáneo", en *Revista Internacional de Filosofía Política*, núm. 6, pp. 116-140.

De la Peña, Guillermo (2001). "Los desafíos de la clase incómoda: el campesinado frente a la antropología americanista", en León Portilla M. (coord.). *Motivos de la antropología americanista*. México: FCE, pp. 134-165.

Dietz, Gunther (2003). "Introducción", en *Multiculturalismo, interculturalidad y educación. Una aproximación antropológica.* Granada, España: Universidad de Granada, CIESAS, pp. 9-12.

Domínguez Rueda, Fortino (2010). "La comunidad transgredida. Los zoques en Guadalajara". Tesis de Maestría en Antropología Social, CIESAS Occidente, México.

Durán González, Rosa Elena y Lydia Raesfeld (2010). Educación Intercultural Bilingüe. "Mujeres migrantes indígenas en la ciudad y la educación de sus hijos en escuelas urbanas de Pachuca, Hidalgo, México". *Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021.* 13, 14 y 15 de septiembre. Buenos Aires, Argentina. http://www.metas2021.org/congreso/aprobadas.htm (consultado el 30 de septiembre de 2012).

Durán López, Kenya (2011). "Buscando la vida. Comercio y estrategias familiares nahuas: ixhuatecos en la ciudad de Xalapa". Tesis de maestría en Antropología Social, CIESAS Golfo, México.

Durín, Séverine (2007). "¿Una educación indígena intercultural para la ciudad?", en *Frontera Norte*, vol. 19, núm. 38, pp. 63-91.

Flores Laffont, Ivette (2007). "Leo, comprendo y no existo: niños indígenas en una escuela urbana en Guadalajara". Tesis de Maestría en Antropología Social, CIESAS, Guadalajara.

Flores Romero, Carolina (2010). "Concepciones docentes del nivel preescolar en la atención educativa de la diversidad". Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo, Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, México.

Franco, Marta (2011). "Jóvenes escolarizadas en un contexto migrante", en *Memoria XI Congreso Nacional de Investigación educativa*. México: COMIE.

Gasché, Jorge (2008). "Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües", en Bertely María, Jorge Gasché, Rossana Podestá (coords.). *La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?* Quito: Abya Yala, pp. 49-70.

Giménez, Gilberto (2003). "Los efectos de la globalización sobre las comunidades campesinas tradicionales del centro de México", en Cortina Regina y Mónica Gendreau (coords.). *Poblanos en Nueva York. Migración rural, educación y bienestar.* México: Universidad Iberoamericana, pp. 131-165.

Giménez, Gilberto (2004). "Territorio, paisaje y apego socio-territorial", en *Región Cultural. Diálogos en la Acción*, segunda etapa. México: DGCPI, pp. 315-328.

Hernández Collazo, Ramón (2009). "Identidad cultural o aculturación: el dilema de una escuela indígena ubicada en el contexto urbano". Ponencia digitalizada. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México, UV, SEP Veracruz.

Herrera Lara, Graciela (2007). *La construcción de una didáctica para grupos culturalmente diferenciados.* México: UPN, SEP.

INALI (2003) *Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.* En línea: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257.pdf [consultado el 23 de agosto de 2003).

INEGI *Principales resultados del censo de población y vivienda 2010.* En línea: http://www.INEGI.gob.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvINEGI/productos/censos/poblacion/2010/princi_result/cpv2010_principales_resultadosI.pdf (consultado el 3 de septiembre de 2011).

López Callejas, Severo (2008). "De la oralidad a la escritura: niños otomíes en la ciudad de México". Tesis de Maestría en Lingüística Indoamericana, CIESAS, México.

López, Luis Enrique (2009). "Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el sur, pistas para una investigación comprometida y dialogal", en López Luis E. (ed.). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas.* Bolivia: FUNPROEIB Andes, Plural Editores, pp. 129-218.

López Santillán, Ricardo (2011). *Etnicidad y clase media. Los profesionistas mayas residentes en Mérida.* México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Cultura de Yucatán, CONACULTA.

Lucas Campo, Laurentino (2007). "Influencia de la escuela en la identidad de los alumnos en el espacio educativo. Estudio de caso en dos escuelas primarias en Zozocolco de Hidalgo, Veracruz". Tesis de Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México.

Lucas Campo, Laurentino (2010). "Yo soy del centro ¿y tú? Construcción del sí mismo y del otro. El caso de alumnos de telesecundaria en Zozocolco de Hidalgo, Veracruz". Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México.

Mançano Fernandes, Bernardo (2005). "Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais. Contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais". Ponencia en el *Coloquio Internacional de la exclusión al vínculo. Significación de los Movimientos Sociales de América Latina*, junio. Instituto Goethe, Buenos Aires.

Mar Olivares, Héctor (2011). "Los migrantes hñañh*ú* en la ciudad de México y en la escuela primaria". Tesis de Doctorado en Educación, Universidad Pedagógica Nacional, México.

Martínez Buenabad, Elizabeth (2008). "Análisis de las relaciones interétnicas. Niños indígenas migrantes desde una escuela periférica de la ciudad de Puebla". Tesis de Doctorado, CIESAS, México.

Martínez Buenabad, Elizabeth (2009). "En pos de una educación intercultural en México. Aspiraciones, retos y vacíos". En: *Decisión. Saberes para la Acción en Educación para Adultos*, en Revista del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), núm. 24, septiembre-diciembre, pp. 44-48.

Martínez Buenabad, Elizabeth (2011). "La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanías", *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE.

Martínez Casas, Regina (2005). "Jóvenes indígenas en la escuela: la negociación de las identidades en nuevos espacios sociales", en *Antropología y Estudios de la Ciudad*, vol. 1, pp. 105-122.

Martínez Casas, Regina (2007). *Vivir invisibles. La resignificación cultural entre los otomíes urbanos de Guadalajara*. Guadalajara: Publicaciones de la Casa Chata, CIESAS.

Martínez Casas, Regina (2012). "La dinámica lingüística de los indígenas urbanos: de la resistencia al desplazamiento de las lenguas indígenas en situaciones de migración", en Barriga Rebeca y Pedro Butragueño (eds.). *Historia de la sociolingüística en México*, vol. III. México: COLMEX (en prensa).

Martínez Casas, Regina, Angélica Rojas, Eugenia Bayona, Ivette Flores y Francisco Talavera (2004). "La migración indígena en Guadalajara. Escuela y conflicto cultural en la conformación identitaria de los niños y jóvenes otomíes, mixtecos y purépechas", en *Educación indígena: en torno a la interculturalidad*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, pp. 182-208.

Martínez Casas, Regina y Rojas Angélica (2006). "Indígenas urbanos en Guadalajara: etnicidad y escuela en niños y jóvenes otomíes, mixtecos y purépechas", en Yanes Pablo, Virginia Molina y Óscar González (coords.). *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la Ciudad Pluricultural.* México: UACM, GDF, pp. 69-98.

Medina, Andrés (2000). "La textura india de la ciudad de México". En *Antropológicas*, núm. 17, México: UNAM, pp. 5-16,

Mendoza Ponce, Victoria Lysette (2009). "Un estudio sobre discriminación, el caso de la Escuela Primaria Alberto Correa". Tesis de Maestría en Derechos Humanos y Democracia, FLACSO, México.

Miguez Fernández, María del Pilar (2008). "Nunca es tarde para comenzar. Bilingüismo indígena y enseñanza bilingüe en primaria", en Bertussi, Guadalupe Teresinha y Gabriela González Gómez (coords.). *Anuario educativo mexicano. Visión retrospectiva*. México: UPN, Miguel Ángel Porrúa, pp. 324-336.

Oehmichen, Cristina (2005). *Identidad, género y relaciones interétnicas. Mazahuas en la ciudad de México*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Antropológicas. Programa Universitario de Estudios de Género.

Ornelas Tavaréz, Gloria Evangelina (2002). "Cosmovisión y campo educativo. Un estudio etnográfico en una escuela del sur del Distrito Federal". Tesis de Doctorado en Antropología, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Investigaciones Antropológicas.

Ornelas Tavaréz, Gloria Evangelina (2007). "El ciclo festivo escolar en un pueblo del sur de la cuenca de México", en Medina Andrés (coord). *La memoria negada de la ciudad de México: sus pueblos originarios.* México: UACM, UNAM, Instituto de Investigaciones Antropológicas, pp. 315-342.

Ornelas Tavaréz, Gloria Evangelina (2010). "Cosmovisión en la escuela primaria. Una aportación a la antropología educativa", en *Cuicuilco. Revista de la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Multiculturalismo, interculturalismo y educación intercultural*, Nueva Época, vol. 17, núm. 48, enero-junio. México, pp. 189-202.

Padrón Herrera, María Elena (2006). "Mujeres migrantes del Cerro del Judío, su identidad étnica y sistema de valores. Educación Comunitaria y Procesos de Identificación en la ciudad de México. 1974-2006". Tesis de Maestría en Antropología Social, División de Posgrado. Escuela Nacional de Antropología e Historia, México.

Podestá Siri, Rossana (2007). *Y niñas, niños del campo y de la ciudad. Encuentro de miradas. El territorio visto por diversos autores*. México: CGEIB.

Portal Ariosa, Ana María (1997). *Ciudadanos desde el pueblo. Identidades urbanas y religiosidad popular en San Andrés Totoltepec, Tlalpan*. México: CONACULTA.

Raesfeld, Lydia (2008). "Niños indígenas en escuelas urbanas en Pachuca, Hidalgo, México", en Dietz Gunther, Rosa Guadalupe Mendoza y Sergio Téllez (eds.). *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas*. Quito, Ecuador: Abya Yala, pp. 175 - 195.

Raesfeld, Lydia (2009). "Niños indígenas en escuelas multiculturales. Pachuca, Hidalgo", en *Trayectorias*, vol. 11, núm. 28, pp. 38-57.

Raesfeld, Lydia y Durán González, Rosa Elena (2011). "Capitales y escuela: familias migrantes indígenas en la ciudad de Pachuca y sus hijos matriculados en escuelas urbanas. Ponencia electrónica". *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa Educativa/12*. Multiculturalismo y Educación.

Raffestin, C. (1980). *Pour une géographie du pouvoir*. París: Litec.

Rea Ángeles, Patricia (2009). "La reproducción y resignificación identitaria entre los zapotecos de clase media en la ciudad de México. Un estudio de migración, etnia y género". Tesis de Maestría en Antropología Social, CIESAS, México.

Rebolledo, Nicanor (2007). *Escolarización interrumpida: un caso de migración y bilingüismo indígena en la ciudad de México*. México: UPN.

Rebolledo, Nicanor (2009). "Bilingüismo y segregación escolar. La educación básica de los estudiantes indígenas en el DF". Ponencia digitalizada. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, UV, SEP Veracruz, México.

Rojas Cortés, Angélica (2006). "Entre la banca, la casa y la banqueta. Socialización y matemáticas entre los niños otomíes que viven en la ZMG". Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales con Especialidad en Antropología Social, CIESAS Occidente, Guadalajara.

Saldívar, Émiko (2006). "Estrategias de atención a la diferencia en escuelas primarias del DF", en Yanes, Pablo, Virginia Molina y Óscar González (coords.). *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la Ciudad Pluricultural*. México: UACM, GDF, pp. 99-124.

Sánchez, Consuelo (2004). "La diversidad cultural en la ciudad de México. Autonomía de los pueblos originarios y los migrantes", en Yanes Pablo, Virginia Molina y Óscar González (coords.). *Ciudad, pueblos indígenas y etnicidad*. México: Universidad de la Ciudad de México, Dirección General de Equidad y Desarrollo Social, pp. 57-87.

SEP (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México.

SEP (2006). *Programa Intervención Educativa con Niños y Niñas Indígenas que Asisten a Escuelas Primarias Generales*. Monterrey, Nuevo León.

SEP (2012). *Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes*. México.

Tovar Gómez, Marcela y María Victoria Avilés Quezada (2005). "Discriminación y pluralismo cultural en la escuela. México", en *La discriminación y el pluralismo cultural en la escuela. Casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Santiago, Chile:

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, pp. 254-272.

Tubino, Fidel. *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico.* En línea. Biblioteca Virtual RIDEI http://www.pucp.edu.pe/invest/ridei/pdfs/inter_funcional.pdf (consultado el 6 de junio de 2003).

Tuhiwai Smith, Linda (1999). *Decolonizing methodologies. Research an Indigenous People*. Nueva York: Zed Books, University of Otago Press.

Varese, Stefano (2003). "Oaxacacalifornia: migración indígena transnacional, diáspora, identidades y derechos colectivos", en Morín, Francoise y Roberto Santana (eds.). *Lo transnacional. Un instrumento y desafío para los pueblos indígenas.* Ecuador: Abya Yala, pp. 147-167.

Vega, Leticia (2007). "Factores de la deserción escolar de niños, niñas y adolescentes triquis en la ciudad de México". Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo, UPN Ajusco, México.

Velasco Ortíz, Laura (2007). "Migraciones indígenas a las ciudades de México y Tijuana", en *Papeles de Población*, núm. 52. UNAM, Toluca, México, abril-junio, pp. 184-209.

Yanez, Pablo, Virgina Molina y Óscar González (coords.) (2004). *Ciudad, pueblos indígenas y etnicidad.* México: Universidad de la Ciudad de México, Dirección General de Equidad y Desarrollo Social.

Yanez, Pablo, Virgina Molina y Óscar González (coords.) (2005). *Urbi indiano. La larga marcha de la ciudad diversa.* México: Universidad de la Ciudad de México, Dirección General de Equidad y Desarrollo Social.

Yanez, Pablo, Virgina Molina y Óscar González (coords.) (2006). *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la Ciudad Pluricultural.* México: Gobierno del D.F., Secretaría de Desarrollo Social. Dirección General de Equidad y Desarrollo Social.

Walsh, Catherine (2005). "Interculturalidad, conocimiento y decolonialidad", en *Signo y Pensamiento*, núm. 46, enero-junio, pp. 39-50.

CAPÍTULO 8
Escolaridad de la población indígena jornalera agrícola migrante

Elizabeth Martínez Buenabad y Gabriela Czarny Krischkautzky[1]

Migraciones, infancias, trabajo y escuela

En México, según las cifras del XIII Censo de Población y Vivienda (INEGI, 2010), cada año cerca de 300 000 niñas y niños abandonan sus comunidades de origen junto con sus familias para emigrar hacia otras entidades del país buscando mejores condiciones económicas. Pero este fenómeno no sólo se vive de manera interna, sino que cobra mayor relevancia cuando estos pobladores se dirigen a Estados Unidos, en especial a California, Texas, Nuevo México y Carolina del Norte, donde se concentran campos agrícolas. La sobrevivencia de las familias campesinas y la presión económica han elevado el número de niñas, niños y jóvenes involucrados en prácticas de producción agrícola, convirtiéndose en mano de obra asalariada por actividad y tiempo determinado.

De esta manera, entenderemos por población jornalera agrícola migrante al grupo de campesinos que se desplazan cada año a regiones de alta producción agrícola empresarial, cuya relación con el mercado de trabajo se reproduce históricamente con la constitución de redes de traslado migratorio en ciertos periodos

[1] Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades y Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, respectivamente.

del año. Una característica más, producto de esta historia, es el origen étnico-indígena de niños, niñas y familias jornaleras. De acuerdo con cifras del Pew Hispanic Center, el número de residentes de origen mexicano en Estados Unidos ascendió a 30.7 millones en 2008, de los cuales 11.8 millones nacieron en México y el resto en aquel país. Por su parte, para el contexto mexicano, la Encuesta Nacional de Jornaleros (ENJO, 2009) calculó que 21.3% de las familias son migrantes, es decir, 434 961 de ellas son jornaleros migrantes a nivel nacional. Por lo que se refiere a la población jornalera agrícola infantil mexicana, ésta alcanza un total de 711 688 menores de edad, alrededor de 39.1% de la población jornalera. De acuerdo con la ENJO 2009, 60% de estos niños, niñas y adolescentes se dedican al trabajo remunerado como trabajadores agrícolas, 10% al trabajo remunerado en otros oficios y 30% al trabajo doméstico.

En el primer semestre de 2010 finalizó la elaboración del documento Diagnóstico del Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas (PAJA).[2] Donde el jornalero agrícola se definió como el trabajador subordinado que recibe pago. En primera instancia, se determinó que la población potencial del PAJA fuera el conjunto de mujeres y hombres de 16 años o más laborando como jornaleros agrícolas, así como los integrantes de su hogar, que presentaban condiciones de vulnerabilidad y exclusión social.

Por otra parte, un diagnóstico de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2007) señala que en México existen 3.4 millones de jornaleros agrícolas migrantes, de los cuales cerca de 1.2 millones son menores de 18 años de edad. Como se puede observar, hay similitudes, pero también algunas discrepancias entre las cifras emitidas; no obstante, la realidad es que para atender las necesidades educativas de este grupo, la SEP propuso el Programa de Educación Básica para Niños y Niñas Migrantes (PRONIM). Sin embargo, después de evaluaciones y seguimientos a este programa, algunos especialistas concluyen que las y los niños jornaleros agrícolas migrantes dentro de México no reciben una adecuada atención educativa de calidad y presentan problemas como bajo rendimiento escolar, rezago en su enseñanza y deserción, lo cual se agrava ante las circunstancias particulares en que viven.

Vale mencionar que a partir del incremento de niños migrantes jornaleros, como lo evidencian algunas cifras y programas implementados en la última dé-

[2] De cuyos resultados se obtienen propuestas de atención de Programas de Desarrollo Social emitidos por la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), publicados el 7 de mayo de 2009 en el Diario Oficial.

cada, se han generado foros en los que se presentan documentos experienciales y resultados de investigaciones sobre el tema. Entre ellos, uno de los primeros fue el de Invisibilidad y Conciencia: migración interna de niñas y niños jornaleros agrícolas en México, el cual se inscribe en el Programa de Investigación sobre Infancia (UAM-X, 2002), coordinado por Norma del Río, donde se discutió sobre la migración infantil indígena y jornalera, así como procesos de interculturalidad en distintos contextos escolares.

Por su parte, el Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE), coordinado por Miguel Ángel Rodríguez y Sandra Aguilera, el cual se celebra cada año desde 2003 a la fecha en Cuetzalán del Progreso, Puebla, es un espacio de reflexión, opinión e incidencia para la defensa y el mejoramiento de la educación como derecho social y bien público. Producto de este foro son, además de uno virtual, las publicaciones auspiciadas por Contracorriente-FLAPE y la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la SEP.

Otro espacio más, resultado de proyectos de investigación interinstitucional,[3] fue el foro La educación de menores jornaleros migrantes en el Valle del Mezquital, Hidalgo. Voces de los jornaleros migrantes, coordinado por Carlos Rafael Rodríguez Solera de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Mediante ponencias, en él se recopilan algunas reflexiones derivadas de experiencias de investigación en campamentos jornaleros con la esperanza de avanzar en la identificación de propuestas para mejorar la situación de niñas y niños migrantes. De igual manera, la realización de congresos nacionales nutre esta línea investigativa, basta con mencionar los organizados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), del cual recuperamos algunas ponencias.

La investigación en esta subárea se caracteriza por combinar resultados de corte cuantitativo y cualitativo. A fin de optimizar su análisis, los estudios se ordenan en tres ejes.

El primero se instauró con relación a los estudios cuyo referente es el PRONIM. Éstos documentan las condiciones de marginación y exclusión que vive la población atendida, así como las acciones y límites del programa educativo impulsado en los campos jornaleros desde finales de los años noventa del siglo XX, que amplió su cobertura en fechas recientes al convertirse en materia prio-

[3] Por ejemplo, el de Evaluación de la situación socioeconómica cultural y educativa de niños que pertenecen a familias de jornaleros migrantes, quienes trabajan en el estado de Hidalgo, coordinado por Carlos Rafael Rodríguez Solera, SEP, SEBYN, CONACYT 2003-2006.

ritaria de políticas públicas. Estos estudios informan sobre las rutas migratorias y el origen étnico de los estudiantes, la gran mayoría indígenas provenientes de distintas entidades de la República Mexicana, pero el tema étnico no es su foco analítico principal. No obstante, la propuesta escolar del PRONIM contempla la educación intercultural, lo cual supone que las dimensiones culturales y lingüísticas de las poblaciones receptoras se visibilizan y atienden en las escuelas.

El segundo eje se refiere a estudios sobre la diversidad étnica y lingüística en la escuela, sobre todo primarias, de entidades que comienzan a reportar procesos de migración en doble sentido: la población migrante interna en México, donde se identifican grupos indígenas que buscan trabajo y abandonan sus regiones de origen; la población mexicana con distintos orígenes culturales y étnicos que residía en Estados Unidos y que en los últimos años retorna a México, lo que se ha comenzado a llamar *migración de retorno*. Dentro de ésta se encuentra también la población infantil jornalera migrante, que regresa a su comunidad de origen.

Finalmente, el último eje remite a los estudios que documentan el tema de los infantes y adolescentes como sujetos centrales en los procesos de migración nacional e internacional, los cuales se refieren al tema del trabajo infantil y mecanismos jurídicos.

Para desarrollar el presente trabajo, se consultaron las principales bibliotecas de distintas instituciones del país: Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad Ajusco, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Autónoma Metropolitana (UAM, diversas unidades), UAEM, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), Universidad Iberoamericana (UIA), Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS, en sus diferentes sedes), Departamento de Investigaciones Educativas (DIE-CINVESTAV), Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), El Colegio de México (COLMEX) y El Colegio de Michoacán (COLMICH), además de búsquedas en la web. Desde luego que existe un sinnúmero de trabajos reportados, pero hacemos la aclaración que no todos se vinculan directamente con los propósitos centrales de esta subárea, ni todos responden a los criterios académicos exigidos por el COMIE. Estamos conscientes que, a pesar de haber sido meticulosas en las búsquedas, es probable que hayamos dejado fuera trabajos no documentados en las fuentes consultadas.

El total de la producción que se reporta para esta subárea responde a 43 investigaciones, las que en su mayoría tienen como punto referencial al PRONIM, entidad a la que se le han efectuado numerosas evaluaciones, regionales y nacionales. El funcionamiento de este programa y su impacto en los campos jornaleros

ha servido de materia prima para debates, reportes técnicos (uno), foros (tres), seminarios y congresos (uno), derivando en ponencias[4] (dos) y memorias especializadas (tres). Otros trabajos, en los que se profundizan distintas dimensiones de la problemática, se presentan en distintos formatos, destacando la publicación de artículos (16), libros (cinco), tesis doctorales (cuatro) y de maestría (tres); por último, dos investigaciones se plasman en formato de video-documentales.

Resta mencionar que una parte importante de las investigaciones consideradas en esta subárea han contado con el apoyo o financiamiento de universidades e instituciones gubernamentales, como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT, sobre todo en proyectos de investigación y tesis de posgrado) y la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB, en el caso de algunas publicaciones y video-documentales). En suma, todos estos productos han contribuido al surgimiento de las siguientes líneas de investigación.

Investigaciones en torno al Programa de Educación Básica para Niños y Niñas Jornaleros Migrantes (PRONIM)

Esta línea inicia con los trabajos de Teresa Rojas Rangel (2004), quien coordinó la evaluación nacional del PRONIM entre 2002 y 2005. La autora indica que si bien el Programa concentra sus esfuerzos en el equipamiento de aulas, la capacitación de docentes y demás agentes educativos, así como en producir y reproducir materiales educativos y en el fortalecimiento institucional, el desconocimiento sobre el contexto sociocultural en el que opera es grave, por lo que propone conocer las condicionantes de tales contextos y las voces de los actores en sus prácticas y formas de educación para comprender la complejidad de tramas y factores que repercuten e intervienen en el logro de metas educativas y los sentidos sociales y familiares atribuidos a estos logros. Además, apunta que no se efectúan seguimientos permanentes que permitan la continuidad de las acciones. Rojas Rangel reporta estos hallazgos en su tesis de maestría (2005), un estudio de corte cualitativo y cuantitativo desarrollado en diferentes entidades

[4] Desde luego que son muchas las ponencias registradas bajo estas líneas de investigación, sólo que algunas fueron retrabajadas por sus autores tiempo después, convirtiéndolas en artículos, optamos por este formato. También se presenta el caso en que un mismo autor reportó además de una tesis doctoral, artículos y capítulos de libros, por lo que sus ponencias no las consideramos a fin de dar cabida a trabajos de otros colegas.

(Baja California, Baja California Sur, Colima, Durango, Hidalgo, Jalisco, Morelos, Nayarit, Nuevo León, San Luis Potosí, Oaxaca, Puebla, Sinaloa, Sonora y Veracruz) y en la de doctorado (2010), sobre el caso de Sonora. Sus estudios muestran cómo se conforman los procesos migratorios a partir de las características de las distintas entidades, además de la inequidad e injusticia que se reproducen y agudizan en la población infantil de una gran proporción indígena. Por otro lado, indican que, aunque hay avances en este campo de estudio, urge una reorientación en el diseño y la práctica de las políticas educativas, considerado también el programa de educación intercultural bilingüe de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), así como impulsar mejoras en las condiciones de vida y la construcción de mayores oportunidades educativas para consolidar un futuro más humano para estos niños y niñas, cuyo rasgo principal es que provienen de los sectores sociales con mayor marginación en el país.

Otro trabajo de investigación que apunta en la misma dirección es el de Patricia Medina Melgarejo (2007) como producto de su intervención en el PRONIM en cinco entidades de la República Mexicana (Puebla, Veracruz, Sinaloa, Baja California y Baja California Sur), consideradas relevantes en las discusiones acerca de la atención educativa intercultural y los grados de visibilidad implicados en su comprensión. Analiza las condiciones de operación del programa, la exclusión social y cultural mediante historias de niños y niñas jornaleros en espacios situados y sitiados, como el aula-campamento, documentando la complejidad de la perspectiva intercultural.

En su pesquisa, Beatriz Canabal Cristiani (2010) ejecuta una revisión crítica de los principales programas gubernamentales dirigidos a jornaleros migrantes. Aclara que a pesar de la implementación de éstos en materia de salud y educación, como es el caso del PRONIM, sus logros son limitados porque éstos no son compatibles al comparar lo que sucede en los lugares de origen de los escolares (Guerrero) con sus lugares de trabajo (Sinaloa). En este sentido, la autora sostiene que faltan estrategias educativas conjuntas y suficientes donde se contemple la situación particular, los rezagos laborales y la calidad de vida que aún presentan los niños migrantes. Entre los obstáculos que impiden una adecuada operación de estos programas, Canabal subraya los siguientes: una lógica asistencialista, falta de recursos económicos, ausencia de coordinación interestatal e interinstitucional; también se carece de una cobertura adecuada, no se cuenta con personal capacitado y falta apego a los derechos constitucionales. Por otro lado, la autora afirma que las acciones encaminadas a mejorar la situación de

los jornaleros enfrentan fuertes intereses económicos. En suma, la problemática de este sector social sigue siendo muy compleja debido a su atípica condición laboral, derivada en parte de su pertenencia a dos mundos: el que gira en torno al trabajo jornalero y el que se configura a partir de sus comunidades de origen.

Lydia Raesfeld (2005) documenta la situación de los hijos de jornaleros agrícolas que a temprana edad migran cada año desde sus comunidades de origen hacia campamentos jornaleros en otros estados de la república. Estos niños conviven a diario con miembros de grupos étnicos distintos en un espacio reducido, como sucede en la escuela, organizada por lo general en forma multigrado. En estos espacios surgen tensiones entre los mismos alumnos, entre éstos y padres de familia o maestros, así como entre los grupos étnicos presentes; los cuales, en el caso de algunos campamentos de Sinaloa, pueden sumar hasta doce grupos distintos. En Hidalgo se localizan, al menos, tres etnias en un mismo campamento: nahuas y tlapanecos de Guerrero, mixtecos de Oaxaca y también de Guerrero. El uso de diferentes lenguas, formas de organización, tradiciones y costumbres crea conflictos entre los diversos actores.

Por su parte, Aurea Rojas y Teresa Yurén (2011) presentan como escenario de análisis un albergue cañero dentro de una localidad del estado de Morelos. Su texto documenta las trayectorias de escolaridad de los y las jóvenes jornaleros migrantes, además de factores que inciden en ellas, tanto en su interrupción como dinamización. En una de sus conclusiones afirman que las escuelas del PRONIM, por más que sus objetivos señalen lo contrario, no están favoreciendo la multiculturalidad y, lejos de ello, constituyen espacios donde todavía se discrimina la lengua y cultura indígenas.

María Esther Padilla Medina (2005) expone algunas condiciones de vida y trabajo de niños y niñas jornaleros agrícolas, cuyo análisis deriva de su experiencia en el entonces Proyecto de Investigación e Innovación: Educación primaria para niñas y niños migrantes, hoy PRONIM. Sostiene que un gran porcentaje de la población infantil migrante se incorpora al trabajo asalariado entre los siete y nueve años, aunque en este programa se encuentran datos aislados de niños y niñas de cuatro, cinco y seis años de edad. Su ingreso económico constituye hasta una tercera parte de la percepción económica familiar y, desde pequeños, se forman una concepción del trabajo. En el interior de la familia, trabajar es, más que una obligación, una actividad cotidiana que se valora por encima de la educación escolarizada; por ello, más allá de requerirse un marco jurídico que prohíba o limite el trabajo infantil, se debe reconocer su existencia cotidiana y, a partir de

este hecho, impulsar estrategias que posibiliten reducir sus causas y efectos, así como dar prioridad a la educación sobre el tiempo dedicado al trabajo.

Respecto a la manera en que el trabajo favorece la incorporación de conocimientos que la misma escuela no les proporciona de forma práctica a niños y niñas jornaleros agrícolas migrantes, el artículo de Diana Solares Pineda (2011) expresa cómo ellos aprenden conocimientos matemáticos, los cuales rebasan lo establecido por el currículo escolar, aunque manifiestan dificultades que debiesen estar resueltas, según éste. El propósito del reporte es compartir preguntas y reflexiones en torno a los posibles vínculos entre los conocimientos matemáticos que tienen lugar en situaciones laborales y aquellos promovidos en la escuela. La investigación se realizó con población jornalera originaria del municipio de Chilapa, Guerrero, que emigra al municipio de Caborca, Sonora, para emplearse en un campo donde se cultivan uvas y espárragos. Para ello, la autora da cuenta de algunos conocimientos matemáticos de esta población y, a partir de diversos hallazgos sobre sus condiciones de vida y trabajo, formula preguntas sobre la enseñanza de las matemáticas que se ofrecen a estos niños y niñas en las escuelas primarias.

Con la finalidad de impulsar estrategias y acciones en pro de la educación en campos agrícolas, maestros de Sinaloa y Guerrero crearon el Seminario de Evaluación Psicopedagógico de alumnos y alumnas de Educación Primaria Migrantes (2008). Éste trabaja con docentes integrados al PRONIM en la realización de instrumentos diagnósticos que permitan construir el perfil lingüístico de los alumnos que acuden a las aulas multilingües. A fin de lograr este objetivo, se manejan cuatro elementos de investigación: datos generales, uso de la lengua, dominio y análisis grupal.

Por su lado, las investigaciones de Ana María Méndez, Irma Leticia Castro y Eduardo Durán (2009), como parte del proyecto PRONIM, se orientan a la situación de los jornaleros migrantes en Michoacán; entidad en la que, por excelencia, se generan procesos migratorios tanto regionales y nacionales como internacionales, en particular hacia Estados Unidos. Esto atrae a la población de origen indígena (inmigración) de otros estados y complejiza el escenario local. También en otro producto, bajo la autoría de Ana María Méndez e Irma Leticia Castro (2011), se exponen los aprendizajes intergeneracionales entre hombres y mujeres migrantes indígenas a los municipios de Tanhuato y Yerécuaro, Michoacán, sobre todo en campos agrícolas. En este caso se documentan las condiciones de vida que les impiden incorporar a los niños al sistema escolar porque, como ellas apuntan, ya no se sigue la lógica de migrar para sobrevivir, sino de *vivir migrando*.

La CGEIB (2010), mediante su serie *Ventana a mi comunidad*, ofrece algunos videos alrededor del tema, en los que destaca: *Niños jornaleros migrantes. La escuela migrante.* Este documental ilustra que la escuela de los jornaleros es distinta a la que se conoce comúnmente, pues a ella asisten niños de diversas culturas, tradiciones y lenguas. Asimismo, muestra la manera en que los profesores pueden o deberían aprovechar esa diversidad para enseñar diferentes *etnocontenidos* en la escuela.

Por otra parte, Norma del Río (2009) describe los resultados de la interacción virtual entre escolares de distintas entidades del país y migrantes que asisten a la escuela primaria para niños jornaleros, ubicadas en diversos campamentos de Baja California y Baja California Sur. La interacción se establece por conducto de cartas escritas por los niños y niñas migrantes; en este marco dialógico se analizan las respuestas individuales o grupales por internet, en un proyecto que forma parte de la Red Escolar-ILCE.

Escolaridad, migración interna, internacional y de retorno

Sylvia Schmelkes (2010) revela que cerca de 350 000 niños indígenas entre seis y 14 años de edad se ven en la necesidad de migrar con sus familias de los estados del centro y Sur del país hacia el Norte, donde la mano de obra en el campo agrícola tiene una gran demanda en la temporada de cosecha; algunos niños regresan a sus lugares de origen al término de ésta. Tal movilidad de población es una de las principales causas de la falta de cobertura educativa.

Un libro que ilustra cómo esta movilidad de los migrantes impacta no sólo en la continuidad escolar sino en la inclusión al sistema educativo, es el que coordina Ririki, titulado *Intervención social* (2008). Presenta las estampas desplegadas de niñas y niños desplazados por las condiciones económicas de sus padres, del Sur al Norte, ya sea desde Veracruz a la tierra de las maquilas, en Chihuahua, o de la Montaña de Guerrero a la pizca de tomate en Sinaloa y Michoacán; del Sur al centro, partiendo de Guatemala a los basureros de Tapachula; del sueño americano en Arizona a la realidad del estancamiento económico en Michoacán, de Oaxaca a la periferia del DF. Las historias de vida de los niños documentan el drama de una desigualdad sin ventanas ni puertas de escape. Se muestra la cotidianidad infantil de las diversas migraciones coexistentes en la República Mexicana, donde predominan condiciones infrahumanas. Por su condición de migrantes también se les niega el acceso a una educación escolarizada, aun cuando la solicitan, como

sucede con Rosalba: en su natal Chiepetepec los maestros le niegan el ingreso a la escuela por ser migrante y en Navolato sólo tendrá unos meses de clase en el Programa Monarca de la SEP. Los hijos de la pepena en Tapachula ni siquiera lo intentan, porque saben que su petición no será tomada en cuenta. Ese es el común denominador de estos pequeños y pequeñas migrantes: están fuera del más elemental de los servicios de una nación, la instrucción escolar.

El trabajo de Rosaura Galeana Cisneros (2005) reseña que en México la mayoría de programas destinados a atender niños y jóvenes migrantes fueron diseñados para la población migrante nacional y no la internacional que regresa de Estados Unidos. Respecto a la educación en las escuelas, los docentes enfrentan dificultades para trabajar con los jóvenes que vuelven al país con otras formas de expresarse, costumbres y conocimientos, así como con aquellos que pronto partirán. La mayoría de jóvenes y niños deben decidir por su cuenta las acciones a emprender con los conocimientos obtenidos en la escuela, lo cual agudiza aún más su vulnerabilidad. En su tesis de doctorado (2008), Galeana muestra los resultados de una investigación de corte etnográfico con familias mixtecas migrantes y sus miembros (de varias edades y generaciones), realizada de 2002 a 2008 en lugares de origen y de destino en México y Estados Unidos. El estudio analiza y observa los aprendizajes que van obteniendo en el ir y venir de un lugar a otro, a partir del movimiento del cuerpo y sus sentidos, el uso de lenguas y objetos que encuentran a su paso, con lo que construyen y aplican aprendizajes pluriculturales; los cuales resulta fundamental conocer y valorar en todos los ámbitos sociales, sobre todo en la institución escolar.

Un artículo de Olivia Leal (2007), realizado en una comunidad del estado de Oaxaca, examina el significado atribuido a la escuela por las familias, las expectativas escolares de los jefes de éstas, la relación con los docentes y la interrupción de los desplazamientos migratorios por parte de las madres jornaleras con el propósito de que sus hijos concluyan la primaria o la secundaria.

Otra investigación, que toma forma en el video-documental *Aprendiendo aquí y allá* (SEP, 2011), ilustra la compleja realidad de miles de niños mexicanos que han experimentado una discontinuidad educativa por su estatus de migrantes. Entre los problemas que enfrentan estos alumnos transnacionales, destacan: iniciar su escolaridad en Estados Unidos y continuarla en México o viceversa; cursar un periodo específico de su instrucción en México y otro en Estados Unidos; dependiendo de los periodos laborales de sus padres, los hijos tienen que viajar con ellos, reiniciando año tras año temporadas de estudio en ambos países. El documental

lleva a mirar la manera en que esta intermitencia impacta los ámbitos de su vida, el contacto con dos culturas, las deficiencias en la capacidad comunicativa, el desbalance entre los dos idiomas, la experimentación de procesos emocionales complejos, incapacidad para relacionarse y dificultad para asimilar ambas culturas y adaptarse. Esto se plasma por medio de testimonios de alumnos transnacionales en primarias y una telesecundaria de los estados de Puebla, Nuevo León y Zacatecas.

A propósito, el trabajo de Francisco Muro González (2007) arroja una luz sobre la intensa migración que se vive en Zacatecas; su autor apunta que las autoridades federales y estatales de educación pública no han advertido cómo los altos niveles de deserción en esta entidad, sobre todo en secundaria, están efectivamente influenciados por la cultura de la migración que priva en la zona, la cual provoca el desinterés de los educandos por el sistema escolar local y propicia una intensa migración, en especial hacia Estados Unidos.

En esa misma línea, Arturo Guzmán Arredondo, Olga Soto y María de Jesús Leyva (2011) contribuyen a describir el fenómeno de retorno escolar de niños y jóvenes migrantes en Durango, además de las condiciones en que se insertan a las escuelas y las dificultades de sus padres para inscribirlos, ya sea dentro del territorio nacional o fuera de éste. También presentan los lugares geográficos donde se concentra la mayor proporción de niños que son parte del fenómeno de la migración transnacional, las políticas del gobierno estatal y de autoridades municipales para asegurar su inserción a las escuelas, la situación de las familias que logran instalarse y comienzan una nueva vida o, en algunos casos, se establecen temporalmente mientras regresan a Estados Unidos. Todo ello con el propósito de facilitar la movilidad estudiantil, el reconocimiento de calificaciones, intercambio de profesores y otras actividades de carácter cultural que proporcionen mayor tranquilidad y certidumbre a la inclusión escolar cuando las familias regresan a sus lugares de origen en México o a sus lugares de trabajo en la Unión Americana.

Otro texto que abona a esta discusión es el presentado por Guadalupe López Bonilla y Guadalupe Tinajero Villavicencio (2011) en Baja California, entidad que constituye un polo de atracción para migrantes internos de diversos puntos del país, por ubicarse en la frontera con Estados Unidos y por los campos agrícolas que demandan mano de obra temporal. Las autoras registran los desafíos de una educación intercultural para las escuelas primarias generales de la entidad, que reciben niños con diversos orígenes culturales y lingüísticos, principalmente indígenas, así como los que regresan de Estados Unidos, llamados

población de retorno. También debaten la educación intercultural con base en las propuestas educativas impulsadas por la DGEI y el PRONIM.

El trabajo de Mónica Ayala, Ana Manríquez, Ana María Méndez y Leticia Castro (2012), realizado en las comunidades de Yurécuaro, Ichán y Tacuro, Michoacán, exhibe cómo influyen en los procesos escolares las concepciones de los profesores de escuelas primarias en torno a la infancia jornalera migrante indígena que regresa a ellas y a la comunidad de origen, analizando el lugar que ocupan en estas circunstancias las estrategias de asesoría académica. Sostienen que, en su mayoría, los profesores conceptualizan a los niños desde la perspectiva de los problemas que pueden enfrentar y no desde sus posibilidades; agregan que los docentes requieren información básica sobre la asesoría académica, ya que si bien la conciben como estrategia psicopedagógica, no despliegan acciones específicas en el trabajo individualizado, tendiente no sólo a la regularización del niño, sino a su inclusión.

Infancia y adolescencia en el marco de la migración y el trabajo infantil

En este tercer y último apartado de nuestro artículo no podemos dejar de mencionar el libro: *La infancia vulnerable de México en un mundo globalizado*, coordinado por Norma del Río Lugo (UAM-UNICEF, 2001). Aunque el presente estado del conocimiento recupera las producciones realizadas en el periodo 2002-2012, este texto aparecido hacia fines del 2001 representa una punta de lanza en esta línea, pues compila trabajos reflexivos acerca de las graves condiciones educativas que enfrentan los niños trabajadores de los campos hortícolas del Noroeste del país, pues 40% de los menores que tienen entre seis y 14 años de edad no saben leer y 64% de los mayores de 12 años no han concluido la primaria. Como bien apunta Beatriz Canabal en una de las presentaciones del libro, es alarmante la situación de los niños jornaleros en esta zona; la mayoría de los textos incluidos en el libro dan cuenta de ello. Además, el ciclo migratorio no les permite continuar sus estudios: el tipo de jornada a la que se someten, la cantidad de horas e intensidad del esfuerzo realizado les impiden acceder con facilidad a la educación tradicional o a programas compensatorios. En suma, el libro plantea una serie de propuestas sobre la defensa de derechos y creación de oportunidades educativas. En otro trabajo que aporta Del Río (2006), aborda algunos mecanismos que operan en distintos niveles, desde el macroeconómico de diversas restricciones del acceso a recursos, las contra-

dicciones originadas en las relaciones de producción y la dimensión existencial de constricción de espacios y tiempos, donde el trabajo como relación instrumental frena la construcción de las personas como sujetos sociales plenos de derecho.

En este mismo sentido, Teresa Rojas Rangel (2012) se aproxima al tema de la niñez y migración como uno de los fenómenos económicos y sociales más dramáticos del país, en particular cuando se ven forzados a desplazarse de sus territorios originales, movidos por la pobreza y desigualdad, más aún si esta migración implica la necesaria incorporación de niñas y niños a redes de explotación de trabajo infantil como condición para sobrevivir tanto de forma individual como familiar. El hambre y la necesidad de subsistir lleva a que las familias jornaleras agrícolas migrantes expongan a sus hijos a los mecanismos más violentos de explotación laboral y a los intereses económicos del capital, en muchos casos transnacional, como sucede en el mercado de trabajo agrícola mexicano. Así, la migración y el trabajo infantil en la agricultura conforman una bisagra que embarga los derechos de niñas y niños a crecer, jugar, asistir a la escuela y tener la posibilidad de un proyecto de vida futuro, humano y digno.

En esa línea, la tesis de maestría de Ricardo Alvear Córdoba (2009) refiere la situación social, de trabajo y educativa de niños en una comunidad dedicada al corte de caña en Morelos. Ahonda en el significado del trabajo infantil y sus repercusiones en la escolaridad de este sector. Mediante la investigación etnográfica, ofrece contextos de migración de jornaleros agrícolas, donde los grupos locales indígenas desarrollan formas y estrategias particulares de organización para encarar condiciones de pobreza y vulnerabilidad. Una de tales estrategias se vincula con el agotamiento atribuible a largas jornadas laborales, precariedad alimentaria y accidentes físicos que se traducen en ausentismo escolar.

Patricia Díaz y Samuel Salinas, en su estudio con jornaleros huicholes, mestizos y ejidatarios en Nayarit (2002) ofrecen datos sobre el trabajo infantil en la agricultura del tabaco, la desnutrición prevaleciente entre estos jornaleros, su desprotección general y las pésimas condiciones socioeconómicas en las que se encuentran. Añaden que en cuanto a educación, ha habido programas gubernamentales encaminados a ampliar y mejorar la atención a niños y jóvenes jornaleros migrantes, quienes generan la expectativa de que tanto la escolarización como el ejercicio del derecho constitucional a la educación básica obligatoria y gratuita contribuyen a combatir el trabajo infantil en las agroindustrias. Lamentablemente los resultados han sido precarios: no se cubre ni 10% de la demanda y hay graves problemas de acreditación de aprendizajes y certificación de estudios, derivados de

la fractura en la experiencia escolarizada de los estudiantes a causa de la movilidad y la débil o nula coordinación interinstitucional entre los programas.

Un trabajo que abona entre otras líneas a la del trabajo infantil es el de Valentina Glockner Faggetti (2008), resultado de un año de investigación antropológica con un grupo de niños mixtecos originarios del municipio de Metlatónoc, Montaña de Guerrero, que han migrado al estado de Morelos junto con sus familias para trabajar en los campos jornaleros, muchos de los cuales también han tenido que marcharse a Estados Unidos. Unos en busca de un *sueño*, otros más simplemente a causa de la pobreza, la marginación y la punzante frustración que la vida en sus comunidades y en su país les ha provocado. Lo relevante de este estudio es que aborda temas comunes en antropología, como la migración interna e internacional y la transformación identitaria, desde la perspectiva de los propios niños.

En el Valle de San Quintín, Baja California, dentro de un asentamiento de población indígena migrante, Susana Vargas (2006) muestra el cambio cualitativo de las familias que viven la necesidad de incorporar a niños y niñas en edades tempranas al mercado de trabajo agrícola. Respecto a la educación, apunta que aquellos que trabajan en la agricultura saben leer y escribir, pero lo crítico se presenta después de adquirir estas habilidades, pues sólo 16% de ellos asisten a la escuela. Para la autora existe una relación directa entre ser niño jornalero y menor nivel de escolaridad, porque el desgaste físico provocado por la jornada laboral les impide continuar sus estudios.

Por ello, nos parece interesante situar aquí un artículo de Teresa Rojas (2009), quien analiza los cambios más recientes en la política social, las acciones gubernamentales y empresariales dirigidas hacia el bienestar social de las familias agrícolas migrantes. Rojas indica que éstos surgen al margen del ejercicio de sus derechos fundamentales, como la salud, la educación y el trabajo digno. Esta investigación se desarrolló en Sinaloa, principal entidad que atrae fuerza de trabajo jornalera agrícola migrante, y Guerrero, región que hoy registra la mayor tasa de expulsión poblacional, la cual se incorpora a la migración interna rural-rural y al mercado de trabajo agrícola en el país, donde la mano de obra infantil ocupa un lugar preponderante.

En esa dirección, la tesis doctoral de Masako Onoda (2007) brinda un estudio comparativo entre niños migrantes de Estados Unidos, Reino Unido, España y México, escenarios donde los menores son afectados tanto por la migración como por las diferencias en la aplicación de los derechos humanos, las políticas educativas y sociales, y el logro de una educación *para todos*. La tesis propone una educación dirigida a los niños migrantes, que aplique las iniciativas nacio-

nales e internacionales de corte jurídico y legal adoptadas por naciones multiculturales, sobre todo en las receptoras de comunidades migrantes que buscan propiciar la integración educativa y cultural, además de asistencia y continuidad escolar para los niños y jóvenes legales o indocumentados.

De manera más específica para el caso mexicano, Graciela Medécigo (2008) identifica en su tesis doctoral grandes problemas jurídicos en el ámbito educativo, dado que existen varias instituciones y programas que atienden la educación de migrantes, aunque referidos a menores sólo son dos: Modalidad Educativa Intercultural para Población Infantil Migrante (MEIPIM) del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y el PRONIM ambos de la SEP. El resultado es una enorme dispersión de esfuerzos; además, al existir varios modelos se producen problemas para la acreditación, aunados a que no hay coincidencia del ciclo escolar con el ciclo agrícola, lo cual además constituye una de las principales causas del abandono escolar. Medécigo identifica la incidencia de un obstáculo en la inasistencia a las escuelas y deserción escolar: la falta de actas de nacimiento de niñas y niños, en especial en zonas de población indígena jornalera migrante. Este documento es esencial para la identidad ciudadana y jurídica de las personas, para el ejercicio de sus derechos y obligaciones y, por tanto, un instrumento de protección de las familias, con el cual se extendería la protección a la infancia y se reducirán las causas de exclusión escolar.

Otra investigación que aporta a este eje es la tesis de Nashelly Ocampo Figueroa (2010), que aborda, entre otros aspectos, la creciente presencia del trabajo infantil en los campos de jornaleros agrícolas, así como sus repercusiones en la calidad de vida y la relación entre escuela y trabajo. La investigación, de tipo cualitativo, se realizó en cinco escuelas de campamentos jornaleros en Morelos, donde asisten niños de distintos grupos étnicos y diferentes regiones de Guerrero, Oaxaca y Puebla. De acuerdo con Ocampo, los hijos de los jornaleros migrantes son los grupos más vulnerables de México, debido a su crecimiento y rezago educativo, pues se hallan sometidos a una triple opresión: su pobreza, ser sujetos incompletos y dependientes, y encarnar nuevos nichos de mercado. La explotación del trabajo agrícola infantil favorece a las grandes empresas trasnacionales, ya que a los niños se les somete al mismo desgaste de los adultos, pero su salario es complemento del salario del padre. En este sentido, la autora observa que es necesario desmitificar el trabajo infantil como supuesto valor de la cultura campesina o producto de su ignorancia y más bien entenderlo como una estrategia de supervivencia de los jornaleros.

De igual forma, el trabajo de Adriana García Martínez (2010) da a conocer las condiciones de trabajo en las que se desenvuelven niños y niñas cortadores de fresa en el Valle de Zamora, Michoacán, las maneras en que esta actividad impacta en la trayectoria escolar, la salud y las expectativas de vida de los menores. Para ella, el trabajo infantil es producto de la necesidad económica de la familia, no de la iniciativa personal de los menores. Por otro lado, no sólo pone en evidencia la violación sistemática a los derechos humanos de los niños, sino también la carencia de servicios educativos y la responsabilidad en todos los niveles de gobierno, principalmente del municipal.

En su artículo, Azul Valdivieso (2007) trata la relación entre niños indígenas agrícolas jornaleros y derechos jurídicos, como el derecho a la educación escolar. Lleva a cabo su estudio en el Valle del Mezquital, Hidalgo, indicando que el problema de los derechos humanos constituye uno de los asuntos más importantes a atender en este grupo social, ya que las condiciones de educabilidad (materiales, culturales y sociales) de niños y niñas pertenecientes a estas familias son desfavorables e impiden aprovechar plenamente las garantías fundamentales a las que, según las leyes de nuestro país, tienen derecho y que el Estado mexicano, a pesar de diversos programas dirigidos a esta población, no ha logrado garantizar.

En este apartado no podemos dejar de mencionar la participación de organismos e instituciones nacionales e internacionales, como la UNICEF, en torno al tema de niños y niñas jornaleros migrantes mexicanos, su educación escolar y el trabajo infantil. En un reporte de su página electrónica (s/f), se señala que en México trabajan 3.6 millones de niños, niñas y adolescentes entre cinco y 17 años de edad, según el Módulo sobre Trabajo Infantil de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE, 2007). No obstante, como encuesta de ocupación y empleo en hogares, ésta no contempla niños y niñas ni adolescentes migrantes residentes en albergues colectivos en campos agrícolas, por lo que se dificulta cuantificar el número de aquellos que trabajan; es decir, ni siquiera se conoce la cifra de cuántos son. Debido a que la situación de los jornaleros en México sigue siendo casi invisible, UNICEF México ha buscado sacar a la luz las condiciones en que se encuentran las hijas e hijos de este grupo. Junto con la CGEIB de la SEP y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) mediante el proyecto Fomentar y Mejorar la Educación Intercultural para Migrantes (FOMEIM), UNICEF ha apoyado diagnósticos sobre la atención educativa brindada a esta población en Sinaloa y Baja California con el objetivo de mejorar las políticas dirigidas a niños y niñas migrantes.

Asimismo, con la finalidad de explorar las relaciones entre adolescencia, identidad indígena y derechos, UNICEF y CIESAS unieron esfuerzos para analizar detalladamente los aspectos de rezago y marginación, el acceso a los servicios básicos de la población indígena y cómo la falta de estos afecta a las y los adolescentes indígenas. Este texto, coordinado por María Bertely y Gonzalo A. Saraví (CIESAS-UNICEF, 2012), sintetiza los principales hallazgos del proyecto *Ciudadanía y Adolescencia en la población Indígena de México: un estudio participativo*, en el que colaboran adolescentes indígenas en contextos de autonomía y reivindicación étnica, así como campesinos, migratorios y urbanos. En su parte final y a modo de conclusiones, este libro propone una serie de recomendaciones para los hacedores de políticas públicas organizadas en tres ejes fundamentales: 1) interculturales y promotoras de la diversidad, 2) educativas para adolescentes indígenas, y 3) contra la vulnerabilidad y la exclusión. Por la propuesta participativa que caracteriza su abordaje de investigación, abre un campo metodológico donde la autoría adolescente indígena es sinónimo de ciudadanía; lo cual, más allá de recrear las perspectivas *victimizantes*, apunta hacia el diálogo intercultural y la comprensión *in situ* de las complejas dinámicas donde la asimetría y la desigualdad conviven con la creatividad social.

Conclusiones

Esta subárea resulta un campo emergente de indagación y, aunque no se reportó en el estado del conocimiento 1992-2002, en la última década ocupa un espacio en las agendas de política educativa en nuestro país y en los intereses de estudio de diferentes grupos de investigadores. El conjunto de trabajos coincide en que la pobreza, el rezago y la exclusión forman parte de la vida cotidiana de las familias jornaleras indígenas migrantes mexicanas. Un eje central en torno al tema de la migración es el que se refiere a la población infantil y la escolarización, producto del incremento de comunidades en movimiento, en su mayoría de origen indígena. Gran parte de los estudios reportados en esta subárea señalan que la situación de estos grupos de jornaleros no es favorable debido a causas como el hacinamiento, el ejercicio de la violencia, fragrantes transgresiones a sus derechos y falta de acceso a distintos servicios básicos en los lugares de recepción.

Un punto a destacar es que un alto número de la investigación desarrollada se articula en torno a la propuesta educativa que se conoce en últimas fechas

como PRONIM, impulsado por la SEP. A partir de las evaluaciones y los seguimientos realizados, algunos por parte de equipos externos y otros como tesis, se comienzan a identificar: las condiciones con las que se implementa el PRONIM en distintas entidades, los diversos circuitos de migración (interestatal, internacional y de retorno), los procesos de aprendizaje alrededor de la organización comunitaria en migración, las aún carentes condiciones de las instituciones educativas, la formación de los maestros y el acceso de niños y jóvenes a distintos materiales y medios, quienes llegan, después de muchas horas de trabajo en el campo, a una escuela marcada por escenarios de desigualdad, multietnicidad y multilingüismo. En este renglón, se debe considerar prioritario el tema de la interculturalidad. Las diferentes necesidades sociales y económicas han y están obligando a los pobladores indígenas a desplazarse, con lo cual se reconfiguran los contextos. Lo rural y lo urbano no son contextos homogéneos y, en términos de migración, la diversidad étnica no sólo atañe a las urbes sino a realidades provocadas por los vaivenes poblacionales, donde los indígenas se trasladan cada año a lo largo y ancho de la República para vender su fuerza de trabajo y emplearse como jornaleros en los campamentos agrícolas. El estudio de la escolaridad de esta población indígena agrícola migrante sitúa de manera particular el tema de la diversidad étnica; sobre todo cuando en una misma galera o aula confluyen más de cinco etnias, portadoras de sus propias lenguas y culturas, complejizándose los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En los trabajos consultados existe un común denominador respecto a los estados con mayor rezago económico, presencia indígena y exportación nacional e internacional de jornaleros indígenas. Hablamos de Oaxaca, Guerrero, Chiapas, Veracruz y, desde luego Michoacán, lo cual se deriva del momento histórico en que el General Lázaro Cárdenas, con la depresión de la Segunda Guerra Mundial, facilitó la salida a Estados Unidos, iniciando el éxodo masivo de pobladores, en especial rurales. Sin embargo, en el periodo actual de la historia migratoria los estudios muestran la emergencia de actores apenas visibilizados, en contraste con otros sujetos de la migración que, por laborar en campos agrícolas y su constante movilidad, ni siquiera se reportan en las cifras de los censos oficiales, con lo que muchos no llegan, por lo menos, a ser un número para el Estado mexicano.

Las líneas que nutren esta subárea cuentan con investigaciones donde se enfatizan los alcances, pero también los vacíos y fracasos de las políticas nacionales. De igual manera, documentan las rutas por las que transita estacionalmente este sector de la población y denuncian, en algunos casos, las formas de sobrevivencia

de las familias jornaleras indígenas, destacando los temas de la explotación del trabajo infantil, así como la anulación de sus derechos jurídicos y humanos más elementales, como salud y educación. Asimismo, se evidencia el aumento en la migración de niños, niñas, adolescentes y mujeres, situación que complejiza aún más las implicaciones de los movimientos de la población migrante indígena. En consecuencia, consideramos que ya no es necesario producir trabajos a manera de denuncia, porque esta subárea está inundada de ello; en distintos medios (periódicos, videos y documentales) se muestran las difíciles condiciones antes expuestas. Las instituciones gubernamentales deben compilar los reportes de investigación y proceder de manera coordinada a un análisis serio y profundo, donde además de estar presentes los órganos responsables de atender a estos grupos sociales, participen activamente especialistas en el tema y, sobre todo, integrantes de las familias jornaleras. Todo ello con apego a una perspectiva de derechos y con la finalidad de escuchar sus voces y romper con los enfoques que los tratan como víctimas y no como ciudadanos sujetos de derecho.

Por otra parte, con estas investigaciones se avanza en la comprensión de los intrincados procesos que parecen homogéneos, como los que se esconden detrás de la expresión *migración infantil jornalera*. Muestran realidades estatales y regionales que contienen diversas condiciones económicas y redes de migración con distintos niveles de consolidación, aspecto que dificulta la búsqueda de *un modelo de escuela*. En este sentido, permanece una pregunta en esta subárea: ¿la escuela y qué tipo de ella resulta pertinente en condiciones de extrema exclusión, discriminación y explotación laboral?

Como se desprende de los distintos trabajos citados, la vulnerabilidad de niños y niñas jornaleros agrícolas migrantes guarda relación directa con su desempeño en *actividades laborales* que vulneran *sus derechos humanos*. Se puntualiza que la migración, al ser motivada por razones económicas, involucra no sólo a personas en edad de trabajar, sino hace necesario el trabajo infantil y adolescente como expresión colateral de factores estructurales que provocan inequidad, desigualdad y explotación. ¿Hasta cuándo o cuántas generaciones tendrán que pasar por estas experiencias de vida para reorientar las políticas de Estado e invertir esfuerzos e infraestructura en los campamentos que sirven de nueva residencia estacionaria, en sus lugares y pueblos natales y de origen para contener los éxodos masivos? Como se aprecia, hay mucho aún por indagar y comprender en torno a estos procesos, desde las realidades locales y regionales, así como los

impactos que estas formas de vida migrante ejercen en niños, jóvenes, familias y para las mismas comunidades, en tanto sujetos individuales y colectivos.

Bibliografía

Alvear Córdoba, Ricardo (2009). "Trabajar y estudiar en los cañaverales de Morelos. Etnografía de la migración infantil indígena en contextos de zafra". Tesis de Maestría en Ciencias, en la Especialidad de Investigaciones Educativas, Departamento de Investigaciones Educativas, IPN, CINVESTAV, México.

Ayala Delval, Mónica, Ana Manríquez-Villagómez, Ana Méndez-Puga y Irma Castro Valdovinos (2012). "Las estrategias de atención educativa a niños y niñas de familias jornaleras migrantes, desde la mirada del docente: el caso de la asesoría académica", en *Revista de Educación y Desarrollo*, núm. 21, pp. 73-82
En línea: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/21/021_Mendez.pdf (consultado el 13 de diciembre de 2012).

Ayala Delval, Mónica CGEIB-SEP (2010). *Niños jornaleros migrantes. La escuela migrante*, videodocumental. Serie: *Ventana a mi comunidad*, vol. 11. Duración: 4'34".
En línea: http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_contentyview=articleyid=1165:ninos-jornaleros-migrantes-la-escuela-migranteycatid=66:ventana-a-mi-comunidadyItemid=22 (consultado el 11 de julio, 2012).

Ayala Delval, Mónica, Río, Norma del (2001) (coord.). *La infancia vulnerable de México en un mundo globalizado*. México: UAM, UNICEF.

Ayala Delval, Mónica (2002). Foro Invisibilidad y Conciencia: migración interna de niñas y niños jornaleros agrícolas en México. Programa de Investigación sobre Infancia. UAM-X. En línea: http://www.uam.mx/cdi/eventos/invisibilidad.html (consultado el 5 de diciembre, 2012).

Ayala Delval, Mónica (2006). "Migración infantil y constricción de espacios y libertades: una paradoja a resolver", en Rizzini, I., Corona R. Fletes, Ma. H. Zamora, Numann M. Menezes (org.). *Niños, adolescentes, pobreza, marginalidad y violencia en América Latina y el Caribe: ¿relaciones indisociables?* CIESPI-Childwatch International, Save the Children. Suecia, PUC Río de Janeiro, Brasil.

Ayala Delval, Mónica (2009). "Entrecruzando infancias", en Rodríguez, Miguel Ángel y Sandra Aguilera (comps.). *V Foro Latinoamericano de Educación Intercultural, Migración y Vida Escolar.* México: CGEIB-SEP, pp. 236-252.

Ayala Delval, Mónica. *Diario Oficial de la Federación* (2008). Acuerdo número 462 sobre las Reglas de Operación del Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes.

Díaz R., Patricia y Samuel Salinas A. (2002). *Plaguicidas, tabaco y salud: el caso de los jornaleros huicholes, jornaleros mestizos y ejidatarios en Nayarit, México*. Asociación Mexicana de Arte y Cultura Popular, Fideicomiso para la Salud de los Niños Indígenas de México, Instituto de Salud, Ambiente y Trabajo, Médico International. Alemania: Pesticide Action Network North America, Pesticide Education Center. México, Nayarit: Universidad Autónoma de Guadalajara.

CONAFE (2010). Programa Modalidad Educativa Intercultural para Población Infantil Migrante (MEIPIM). México. Foro Latinoamericano de Investigación Educativa (FLAPE). En línea: http://www.foro/latino.org/flape/foros_virtuales/foros_virts_txt.disc.htm (consultado el 8 de enero, 2012).

Galeana Cisneros, Rosaura (2005). "Las realidades educativas y los espejismos de la migración", en *La educación de Latinoamérica: la casa de la ausencia, interculturalidad, migración, desplazamientos y derechos lingüísticos.* México: SEP-CGEIB, FLAPE, Observatorio Ciudadano de la Educación, Contracorriente.

Galeana Cisneros, Rosaura (2008). "Aprendizajes de usos pluriculturales en familias mixtecas migrantes: lenguas, objetos y cuerpos". Tesis de Doctorado, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, México.

Glockner Faggetti, Valentina. 2008. *De la montaña a la frontera. Identidad, representaciones sociales y migración de los niños mixtecos de Guerrero,* México, coedición El Colegio de Michoacán y Premio Luis González y González 2007.

Guzmán, A., Soto, O. y Leyva, M. (2011). La educación migrante desde la mirada de agentes y beneficiarios: una perspectiva cuantitativa. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE, México.

INEGI (2010). *XIII Censo de Población y Vivienda. Resultados Definitivos.* México.

Jornaleros Agrícolas Migrantes y Educación (2008). Seminario de Evaluación Psicopedagógico de Alumnos y Alumnas de Educación Primaria Migrantes. Foro Investigación y Análisis sobre el tema jornaleros agrícolas migrantes en México. Programa de Educación Básica para Niños y Niñas Migrantes (PRONIM), México. En línea: http://jornalerosagricolasmigrantesyeduci.blogspot.mx/ (consultado el 5 de junio, 2012).

Laeal Sorcia, Olivia (2007). "Familia y escuela en comunidades de jornaleros migrantes", en *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, núm. 001, enero-junio, año/vol. 9, pp. 49-66. México: Universidad Intercontinental.

López Bonilla y Tinajero, G. (2011). "Los maestros indígenas ante la diversidad étnica y lingüística en contextos de migración", en *Revista Comillas*, núm. 1, vol. 1.

Medécigo Shej, Graciela Amira (2008). "Educación de los niños migrantes jornaleros en el estado de Hidalgo: marco jurídico, políticas públicas y proceso educativo en el contexto social actual". Tesis de Doctorado, UAEM, México.

Méndez, Ana, Castro Irma L. y Durán Eduardo (2009). "Posibilidades educadoras de los campamentos jornaleros agrícolas migrantes", en *Revista de Educación y Desarrollo*, núm. 10, pp. 57-65. En línea: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/10/010_Mendez_Puga.pdf (consultado el 6 de abril, 2012).

Méndez, Ana María y Castro, Irma Leticia (2011). "Aprendizajes intergeneracionales en los surcos de chile y jitomate: experiencias con niñas, niños y mujeres de familias jornaleras agrícolas migrantes", en *Revista Decisio*, septiembre-diciembre, pp. 78-85. En línea: http://atzimba.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_30/decisio30_saber14.pdf (consultado el 19 de mayo, 2012).

Medina Melgarejo, Patricia (2007). "Configuración de fronteras, interculturalidad y políticas de identidad. Niñ@s indígenas, escuela y migración (México)", en *Revista Tramas*, núm. 28, pp. 171-194. México: UAM-X.

Muro González, Francisco (2007). "Deserción escolar y cultura de la migración en Zacatecas", en *Memorias del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE.

Ocampo Figueroa, Nashelly (2010). "El trabajo infantil, expresión de la superexplotación laboral en México". Tesis de Maestría en Sociología, UNAM, México.

Onoda, Masako (2007). "La educación básica de los niños migrantes y la legislación pertinente". Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Hidalgo, México.

Padilla Medina, María Esther (2005). "Condiciones de vida y educación intercultural", en Rodríguez Solera, Carlos Rafael (coord.). *La educación de menores jornaleros migrantes en el Valle del Mezquital, Hidalgo. Voces de los jornaleros migrantes.* Memoria de Foro. Pachuca de Soto, Hidalgo, pp. 39-47.

Programa Infancia en Movimiento (2008). *Migraciones vemos… Infancias no sabemos. Primera infancia y migración en México.* México: Ririki Intervención Social y Fundación Bernard van Leer. En línea: www.ririki.org.mx www.primerainfancia.org.mx (consultado el 11, de agosto, 2012).

Raesfeld, Lydia (2005). "La importancia de la educación intercultural-tensiones en la educación de los menores jornaleros migrantes", en Rodríguez Solera, Carlos Rafael (coord.). *La educación de menores jornaleros migrantes en el Valle del Mezquital,*

Hidalgo. Voces de los jornaleros migrantes. Memoria de Foro, Pachuca de Soto, Hidalgo, pp. 66-77.

Rodríguez Solera, Carlos Rafael (2005). Coordinador de la Memoria. Foro la Educación de Menores Jornaleros Migrantes en el Valle del Mezquital, Hidalgo. Voces de los Jornaleros. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Pachuca de Soto, Hidalgo.

Rojas M., Aurea, Yurén C., Ma. Teresa (2011). "Trayectorias de escolaridad de los jóvenes jornaleros migrantes. El caso de estudiantes egresados de escuelas del PRONIM en el estado de Morelos". *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, México.

Rojas Rangel, Teresa (2004). Evaluación del Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes. México: Universidad Pedagógica Nacional. En línea: http://basica.SEP.gob.mx/dgdgie/cva/sitio/pdf/evaluacionesext/PRONIM/2003/evaluaciones/informePRONIM.pdf (consultado el 7 de octubre, 2012).

Rojas Rangel, Teresa (2005). "La equidad en la educación primaria de la población infantil jornalera migrante en México". Tesis de Maestría, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, México.

Rojas Rangel, Teresa (2009). "Bienestar social de las familias agrícolas migrantes: acciones gubernamentales y de las empresas agroexportadoras", en *Iberofórum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, núm. 8, año IV, julio-diciembre. México: Universidad Iberoamericana, pp. 40-81. En línea: www.uia/iberoforum (consultado el 4 de octubre, 2012).

Rojas Rangel, Teresa (2010). "Los jornaleros agrícolas: migración, mercado de trabajo y acciones gubernamentales en Sinaloa y Guerrero". Tesis de doctorado. Directora Silvia Bolos, Departamento de Ciencias Sociales y Políticas, Universidad Iberoamericana, México.

Rojas Rangel, Teresa (2011). "La exclusión social y el racismo en los contextos multiculturales de los jornaleros indígenas agrícolas migrantes", en Bertussi, Teresinha (coord.). A*nuario educativo mexicano: visión retrospectiva.* México: UPN, UAM, Miguel Ángel Porrúa, pp. 311-343.

Rojas Rangel, Teresa (2012). "Migración y ocupación de la fuerza de trabajo infantil en regiones agroexportadoras", en *Revista Rayuela*, núm. 5, pp. 193-203.

Schemelkes, Sylvia (2010). "Indígenas rurales, migrantes, urbanos: una educación equivocada, otra educación posible", en *Pensamiento Iberoamericano*, núm. 7, pp. 203-222.

SEDESOL (2011). *Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas (PAJA)*. México.

SEGOB (2002). *Diario Oficial de la Federación*. Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos. México: Talleres Gráficos de México, 13 de marzo de 2002.

SEP (2002). Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (PRONIM). México.

SEP (2002). Reglas de Operación para el Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes.

SEP (2006). Reglas de Operación del Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes. México: SEP, 23 de febrero de 2006. En línea: http://www.orden-juridico.gob.mx/Federal/PE/APF/APC/SEP/Reglas/2006/23022006(3) (consultado el 9 de septiembre, 2012).

SEP (2011). Proyecto de Educación Básica Sin Fronteras. Video documental *Aprendiendo aquí y allá*. Eugenio Polgovsky (director). Formato DVD, duración 80 min. México.

Solares Pineda, Diana Violeta (2011). "Jornaleros migrantes: algunas preguntas para la escuela", en *Revista Rayuela*, núm. 27, diciembre. México, pp. 101-110.

UNICEF (s/f). Jornaleros agrícolas. En línea: www.UNICEF.org/mexico/spanish/proteccion_6929.htm (consultado el 14 de noviembre, 2012).

UNICEF y CIESAS (2012). *Panorama de la adolescencia indígena en México desde una perspectiva de derechos*. México.

Vargas Evaristo Susana (2006). "El papel de los niños trabajadores en el contexto familiar. El caso de migrantes indígenas asentados en el Valle de San Quintín, BC", en *Papeles de Población*, núm. 48, abril-junio. México: Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 227-245.

Valdivieso Martínez, Azul (2007). "Derechos humanos y trabajo infantil en el estado de Hidalgo", en *Xihmai. Revista de investigación científica de la Universidad La Salle Pachuca*, vol. 2, núm. 3, enero-junio. México: Latindex-Catálogo.

CAPÍTULO 9
Diversidad e interculturalidad en la educación superior convencional

Laura Selene Mateos Cortés, Rosa Guadalupe Mendoza Zuany y Gunther Dietz[1, 2]

Introducción

Comenzamos con una paradoja que consideramos llamativa: el enfoque intercultural, que al parecer se *oficializa* en los dos sexenios pasados en México, surge primero dentro de las universidades y desde un debate académico-pedagógico, pero a diferencia de otros países no se aplica en primer lugar a las propias universidades y la educación superior, sino continuando la tradición indigenista, a la educación básica. De la misma forma que el indigenismo clásico era un planteamiento mestizo, no indígena, sobre la cuestión indígena, el enfoque intercultural aparentemente surge como un bosquejo universitario sobre la educación no universitaria. Mientras que en los países, sobre todo anglosajones, el debate sobre el multiculturalismo se centra de forma temprana en las universidades y genera políticas de acción afirmativa, al tiempo que desencadena nuevas carreras y programas, como los estudios étnicos (Dietz, 2003), la educación superior

[1] Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación; El Colegio de Veracruz y Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación, respectivamente.

[2] Agradecemos el apoyo bibliográfico que nos brindaron Ana Elisa Ochoa Calderón, Luis Fernando Luján Ramírez y Mayeli Ochoa Martínez.

mexicana se incorpora tarde a la experimentación concreta y práctica del enfoque intercultural en el seno de su propia institucionalidad.

En consecuencia, es relativa la mínima cantidad de estudios empíricos acerca la ampliación del *enfoque intercultural y bilingüe* en la educación superior. Predominan los documentos más programáticos y propositivos de las propias instituciones, algunos informes internos de tipo autoevaluativo, reportes experienciales de autoinvestigaciones docentes y un abanico creciente de tesis de posgrado dedicadas a la educación superior intercultural. A ello se unen unos pocos proyectos colectivos de investigación y de tipo más longitudinal.

Las investigaciones que analizan el enfoque intercultural en la educación superior mexicana permiten agrupar la bibliografía generada en la década pasada en tres grupos diferentes, distinguiendo en primer lugar el tipo de institución sobre la cual versan las respectivas investigaciones: programas con perspectiva intercultural en las universidades convencionales y preexistentes, así como la visión intercultural en escuelas normales donde se forma el magisterio, mientras que las nuevas, así denominadas *universidades interculturales* se analizan en el siguiente capítulo.

Diversidad cultural, estudiantes indígenas y acciones afirmativas en las universidades convencionales

Las universidades mexicanas llegan tarde al debate sobre la diversidad cultural y lingüística del país. Aunque existen centros de excelencia para estudiarla en el conjunto de la sociedad mexicana, dentro de las instituciones siguen siendo muy escasas las iniciativas que analizan, visibilizan, problematizan o aprovechan las heterogeneidades culturales, lingüísticas, étnicas, religiosas, generacionales, de género y capacidades diferenciales que aportan docentes, estudiantes, egresados y gestores universitarios (Dietz y Mateos Cortés, 2008; Dietz y Mendoza Zuany, 2008). Examinaremos dos programas pioneros que se proponen tematizar y visibilizar la diversidad inherente a su composición estudiantil a partir de la promoción y el apoyo de estudiantes indígenas que llegan a estudiar carreras convencionales en universidades preexistentes. Se trata del Programa de Apoyo para Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES), encabezado originalmente por la Fundación Ford, la ANUIES y las instituciones de educación superior (IES) mexicanas participantes. En segundo lugar, analiza-

remos la bibliografía generada en torno al Programa Internacional de Becas de Posgrado de la Fundación Ford (*International Fellowships Program*, IFP-México). Por último, presentaremos una bibliografía, aún muy dispersa, que sistematiza iniciativas incipientes para pasar de la lógica de la acción afirmativa para estudiantes indígenas a un enfoque de transversalidad de la interculturalidad en el currículo universitario, entre las que destaca el Programa México Nación Multicultural (PUMC) de la UNAM.

Estudiantes indígenas y acción afirmativa: el programa PAEIIES

Incluir la acción afirmativa como aspecto a revisar dentro del capítulo dedicado a la educación superior intercultural, obedece al vínculo establecido entre acción afirmativa e interculturalidad desde el diseño de la política educativa y bajo la decisiva influencia de la Fundación Ford.

Se han revisado libros, artículos de revistas y tesis que abordan la temática con distintas perspectivas. Algunos textos constituyen estudios exhaustivos, sobre todo de carácter evaluativo, acciones afirmativas con métodos mixtos (cuantitativo y cualitativo) y comparativos entre países e instituciones educativas. Otros textos ofrecen estudios de carácter descriptivo sobre experiencias concretas de acción afirmativa en instituciones educativas de nivel superior. El resto de los textos, principalmente los que abordan la acción afirmativa para estudios de posgrado, son ensayos formulados a partir de experiencias personales como estudiantes indígenas beneficiarios de dichos programas.

Cabe señalar que la producción científica sobre el tema es relativamente escasa y sobresalen por su dimensión y alcance los libros que plasman estudios de corte evaluativo de las políticas internacionales y nacionales implementadas en América Latina, las cuales incluyen a México como un caso o se concentran en el caso mexicano. En las revistas sobresalen de forma numérica los artículos con carácter ensayístico que abordan experiencias de becarios indígenas para estudios de posgrado. Otro artículo presenta un panorama descriptivo de la implementación del PAEIIES, mientras que otro, un análisis sobre la relación entre acción afirmativa e interculturalidad en la ejecución del paeiies en universidades mexicanas.

En México, dicho programa se lleva a cabo en un contexto institucional donde se reconoce la persistencia de barreras de exclusión para que amplios

sectores de la población de origen rural, indígena o socioeconómicamente marginada accedan a la educación superior. Con el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES) se genera un primer e importante instrumento a fin de promover el acceso y permanencia en las IES de estos sectores nuevos que procuran entrar en las universidades mexicanas (Miller, 2009).

En este contexto se instauró el PAEIIES desde 2001, auspiciado por la Fundación Ford y ANUIES, el cual forma parte de *Pathways to Higher Education* (PHE), un programa de cobertura mundial para la inclusión de grupos desfavorecidos en la educación superior. Gómez Torres (2010) y Ruiz Lagier (2010), ex coordinadoras del PAEIIES, ofrecen una visión institucional y panorámica de los logros cuantitativos (universidades partícipes, matrícula de estudiantes indígenas atendidos) y cualitativos (actividades de apoyo académico, tutoría, gestión y formación) obtenidos por este programa.

Frente a esta visión han surgido diversas evaluaciones externas del PAEIIES. Así, Didou y Remedi (2006) abordan en *Pathways to Higher Education: una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México* la fase de diseño y dos años de operación de PAEIIES en un estudio de carácter evaluativo mixto, centrado en los actores institucionales que participan en este proceso. Se abocan a evaluar la implementación del programa en las IES, evidenciando la complejidad implicada por la diversidad en el espectro de universidades, manifiesta en la diferenciada operación del programa y en el proceso de institucionalización. Constituye un estudio de carácter propositivo e incluso prospectivo que aborda retos, potencialidades y recomendaciones para la consolidación del programa. De forma muy incipiente se emprende el debate sobre interculturalidad y el componente político del programa, lo cual deja sobre la mesa un análisis pendiente hasta el momento en los estudios sobre acción afirmativa.

El libro *El programa de apoyo a estudiantes indígenas: ¿nivelador académico o impulsor de la interculturalidad?* (Flores Crespo y Barrón Pastor, 2006) presenta una evaluación independiente a encargo de ANUIES para indagar sobre la capacidad de PAEIIES de impactar en el desempeño escolar de los estudiantes indígenas atendidos, los problemas y limitaciones del programa, así como su efecto actual y potencial en la política de equidad promovida desde el subsistema de educación superior, ubicándolo en el espectro de educación superior intercultural. Como los autores lo indican, se evaluaron dos *dimensiones*: el estudiante y el Programa por medio de métodos mixtos, aunque fundamentalmente cuantitativos, orientados a generar resultados sobre el perfil de los estudiantes indígenas.

Por lo anterior, llama la atención que los conceptos clave de la evaluación, según los autores, fueron *multiculturalismo*, *interculturalidad* y *pueblos indígenas*. Sus conclusiones sobre el impacto del programa en el desempeño escolar de los estudiantes indígenas es de carácter positivo, aunque reservado por el poco tiempo de operación del programa al momento de la evaluación. Resulta relevante que su planteamiento de equidad en la educación superior no se limita al acceso, cobertura y becas. Si bien el título del libro suscita expectativas de un análisis profundo sobre la dicotomía establecida sobre el programa: ¿nivelador académico o impulsor de la interculturalidad?, éste no se aborda de manera cabal en la evaluación. Lo significativo es que deja sobre la mesa esta pregunta, sin duda esencial, planteada como continuación de este estudio dos años atrás en un artículo de Barrón Pastor (2008), el cual se menciona más adelante.

Por su parte, Romo López (2006) aporta en su libro una evaluación de las tutorías que el PAEIIES ofrece a estudiantes indígenas en diez universidades partícipes. Tras un análisis minucioso de las perspectivas iniciales del subprograma de tutorías en cada IES, su desarrollo y avances, así como de la visión de los sujetos (tutores y estudiantes) involucrados, la autora llega a la conclusión de que persisten serios problemas en cuanto a la calidad de las tutorías brindadas, la formación de los tutores y la continuidad en cuanto a cursos y talleres, tanto para estudiantes como para tutores.

El libro colectivo *Experiencias de atención a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior* (ANUIES, 2006) ofrece una gama de testimonios y sistematizaciones de experiencias provenientes de distintos actores y contextos institucionales que participaron en el PAEIIES. Nivón Bolán (2006) presenta el caso de la Unidad de Atención a Estudiantes Indígenas de la UPN, mientras que Cruz Cáceres y cols. (2006) narra cómo se constituye y funciona la unidad homónima en la Universidad de Quintana Roo (UQROO). Herrera Labra (2006), por su parte, reflexiona acerca de las tutorías a estudiantes indígenas en la UPN bajo la desigual confluencia entre cultura escrita y cultura oral. Aparte de algunas tesis de licenciatura elaboradas por estudiantes indígenas del PAEIIES, el volumen concluye con tres documentos en los que los alumnos Domínguez Rueda (2006), Morales Morales (2006) y Gómez Jiménez (2006) narran y analizan sus trayectorias estudiantiles y sus experiencias de desarraigo, discriminación, nuevas identificaciones y proyectos de futuro tras concluir sus respectivas licenciaturas.

Los olvidados: acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina (Didou Aupetit y Remedi Allione, 2009) es un texto

que abunda en los fundamentos, diseño, implementación y evaluación del PHE financiado por la Fundación Ford en América Latina y México, como uno de los casos. La centralidad del texto radica en el análisis efectuado de *Pathways* y constituye una iniciativa que, por lo menos en México, introdujo e intentó instituir acciones afirmativas en las universidades públicas dirigidas a estudiantes indígenas (y afrodescendientes en otros países). Entre las características y aportaciones del texto se pueden resaltar:

1. El estudio a nivel global, nacional e institucional a partir de una metodología que combina lo cuantitativo mediante datos estadísticos que permiten establecer comparaciones entre países; lo cualitativo y etnográfico a partir de documentos primarios, entrevistas a diferentes actores educativos, con lo cual se logra una visión más vivencial del programa.
2. Aporta una perspectiva macro y micro de *Pathways* al generar un análisis de política internacional a escala latinoamericana, políticas públicas en el ámbito nacional y políticas universitarias; asimismo, una visión micro donde se tratan cuestiones como docencia, tutorías, autoestima de los estudiantes indígenas, etcétera.
3. La obra rastrea el diseño, la implementación y evaluación de *Pathways* como un programa que atiende demandas de pueblos indígenas a partir de la iniciativa y financiamiento de una fundación norteamericana, en coordinación con gobiernos y universidades.
4. Si bien no de forma central, constituye un texto que aporta al campo temático de la interculturalidad de la educación superior en América Latina. La acción afirmativa de base étnica se plantea como una vertiente, quizá la más liberal y conservadora al mismo tiempo, para atender las demandas de los pueblos indígenas, sobre todo al acceso a la educación superior y apoyo para la permanencia en la universidad ante trayectorias académicas en contextos marginales. Sigue quedando pendiente la profundización del vínculo entre interculturalidad y acción afirmativa.

El número monográfico de la revista *TRACE*, número 53, incluye dos artículos sobre esta temática. "¿Promoviendo relaciones interculturales? racismo y acción afirmativa en México para indígenas en educación superior" (Barrón Pastor, 2008) presenta una reflexión crítica sobre el PAEIIES. Este documento revisa y discute, a la luz de recientes polémicas y debates teóricos en torno a la acción afirma-

tiva, algunos aspectos de un trabajo de investigación realizado durante 2004 para apreciar el impacto del programa en cinco instituciones (Flores Crespo y Barrón Pastor, 2006).

Para tal efecto, se contrastan algunas experiencias del programa relacionadas con las dificultades para definir la identidad indígena, el problema del privilegio de minorías dentro de las escuelas y etnias, las dificultades para promover una mejor convivencia intercultural y combatir el racismo. Como una conclusión abierta, se plantea el reto de incluir activamente a estudiantes indígenas, fortalecer y multiplicar espacios de interacción y profundizar el alcance del programa en las instituciones. El análisis parte de una explicación conceptual sobre aspectos teóricos, importantes para tomar en cuenta en un análisis como el que muestra este artículo. Se enfoca al análisis del PAEIIES como política de acción afirmativa y para ello apela al debate en torno al racismo y la discriminación presentes en las discusiones sobre políticas dirigidas a la atención de la diversidad. El artículo ahonda en la dimensión intercultural del programa con la finalidad de hacer frente al racismo y exclusión que han vivido los pueblos indígenas, de cara al colonialismo como principal elemento de sometimiento de estos actores.

El autor enuncia los problemas de dicho programa: la necesidad de definir la identidad de los potenciales beneficiarios, donde se mezclan tanto aspectos culturales como aquellos ligados al poder en contextos culturalmente diversos; el privilegio que recibe una minoría, en especial por criterios étnicos, lo que desfavorece a estudiantes con situaciones económicas y sociales similares a las de los indígenas; el reconocimiento de la diversidad y la promoción de una convivencia intercultural más equitativa en las instituciones educativas y, por último, la ruptura de las dinámicas del racismo naturalizadas en las prácticas citadinas, que agreden a los estudiantes indígenas. El autor propone mecanismos para identificar discursos que legitiman la desigualdad y la exclusión; asimismo, la construcción de una interculturalidad *desde abajo*, por medio de la participación activa de los indígenas. El artículo representa un aporte importante respecto a las problemáticas inherentes a los programas que atienden la diversidad mediante proyectos de acción afirmativa, poniendo sobre la mesa el debate de las implicaciones de trabajar con una minoría bajo criterios que excluyen a otro tipo de actores en condiciones sociales y económicas similares a los grupos incluidos en el programa. Es un artículo que proporciona una importante contribución analítica y crítica sobre el PAEIIES, evidenciando sus retos y problemas. Retoma lo que otras investigaciones han encontrado sobre el

Programa para así presentar de forma sintética sus pendientes en cuanto a sus postulados normativos y su misma operación.

El segundo artículo incluido en *TRACE* es "El papel de la universidad ante las demandas de los pueblos indígenas. El caso de la Unidad de Apoyo Académico para estudiantes indígenas de la Universidad de Quintana Roo" (Canul Góngora y cols., 2008), que sitúa en un primer momento la importancia de la educación con pertinencia cultural en el contexto latinoamericano y las políticas de acción afirmativa desarrolladas a favor de las poblaciones de origen indígena, con el objetivo de compensar la asimetría social y educativa que históricamente han sufrido los pueblos originarios de América. En un segundo momento, se analiza detalladamente la experiencia de los modelos de atención a estudiantes indígenas, enmarcados en el programa internacional PHE, en especial el caso de la Unidad de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas (UNAPEI) de la UQROO, su consumación y el papel que juega al crear espacios que propicien la construcción de escenarios interculturales. El artículo coloca eal programa de apoyo académico a estudiantes indígenas de la UQROO en el marco de las acciones afirmativas en Latinoamérica y México. Ofrece una descripción del funcionamiento del programa y un balance de sus resultados. También muestra la experiencia del programa de apoyo académico a estudiantes indígenas de la UQROO durante cuatro años, cuyo objetivo es construir escenarios interculturales, según lo plantean los autores, por medio de una presentación de datos, fundamentalmente cualitativos.

Por otro lado, se dispone de una serie de publicaciones más dispersas en torno a las experiencias de diferentes unidades de apoyo a estudiantes indígenas en determinadas universidades. En la Universidad Veracruzana (UV) surgen dos tesis de maestría sobre los estudiantes indígenas de la misma universidad, referentes a sus trayectorias y vivencias escolares, a las tutorías que reciben de la UNAPEI, entidad que establece el programa de apoyo académico a estudiantes indígenas en la UV. La tesis de Ortiz Méndez (2009), titulada Las trayectorias y experiencias escolares de los estudiantes de origen indígena de la Universidad Veracruzana, muestra datos muy relevantes para el conocimiento del alumnado universitario identificado como indígena, del que *a priori* se pueden tener concepciones sobre su recorrido y experiencia escolar. La trascendencia de los datos cuantitativos radica en exponer que las trayectorias escolares de los jóvenes adscritos a la UNAPEI no son tan diferentes de las del resto del alumnado de la UV. El análisis vertido toma indicadores cuantitativos como insumos y provoca reflexiones acerca de lo que la UNAPEI implicó en un contexto donde estudiantes indígenas y no indíge-

nas enfrentan su entrada y permanencia en la universidad de modos similares, sin que su pertenencia a un grupo étnico marque una diferencia significativa. De la lectura del texto emergen líneas de investigación futuras, las cuales remiten a: 1) la definición de las IES acerca del estudiante indígena para su inclusión en programas de corte afirmativo, 2) la indagación cualitativa de éstos sobre su identidad étnica y su uso estratégico en el contexto universitario, 3) la exploración de significados, a partir de estudios etnográficos, de ser estudiante indígena en una universidad, y 4) la revisión de hipótesis tendientes a equiparar este grupo y aquellos provenientes de zonas rurales, así como estudiantes indígenas y estudiantes reprobadores, o las que plantean la educación superior como medio para lograr una *mejor calidad de vida* o ignoran las condiciones estructurales del sistema educativo e inciden en las trayectorias escolares de aquellos que estudiaron niveles previos al superior en zonas de abandono y marginación, originando acceso desigual y mala calidad en la educación ofrecida.

La tesis titulada La operación de los programas de tutorías en la Universidad Veracruzana y sus efectos en la experiencia escolar (Badillo Guzmán, 2008) presenta resultados del componente *tutorías* en la UNAPEI, de la UV. La misma autora señala la especificidad de este estudio enfocado en la UV, el cual complementa la información que poseen la ANUIES y la Fundación Ford sobre el tema con la que presenta Romo (2006). Es importante recalcar que la UNAPEI, instrumentadora del programa de tutorías como componente de programa, buscaba operar bajo la perspectiva *intercultural*, igual que todas las demás Unidades en otras IES del país. Por medio de datos, fundamentalmente cuantitativos, la autora analizó la operación del programa y sus efectos tanto en los tutorados como en tutores, concluyendo que ambos son positivos en términos de la integración de los estudiantes indígenas a la Universidad. Esto último constituye un objetivo del PAEIIES en general y de la UNAPEI de la UV. En este tipo de estudios destacan los sentidos que las instituciones educativas atribuyen al significado de lo intercultural. En este análisis se puede apreciar una acepción institucional de dicho concepto, relacionado con un déficit cultural que es necesario compensar para funcionar de forma adecuada en el sistema universitario.

Por su parte, en la Universidad de Guadalajara (UDG), a diferencia de otras IES que participan en el programa de la Fundación Ford, la unidad responsable del seguimiento a estudiantes indígenas no se limita al trabajo con ellos. Surgida en 1994 a raíz del levantamiento del EZLN en Chiapas, la Unidad de Apoyo a Comunidades Indígenas (UACI) de la UDG incorporó en 2001 la atención a este

grupo en un programa más amplio de compromiso y vinculación con los pueblos originarios de Jalisco. Díaz Galván (2007) sistematiza y analiza el programa de apoyo a éstos en la UACI, dentro del contexto de las migraciones indígenas a Guadalajara, por un lado, y de la descentralización universitaria hacia regiones indígenas, por otro. En particular, la experiencia del Centro Universitario Norte de la UDG, ubicado en la región wixárika, implica la transición de un modelo de acción afirmativa a otro de transversalidad curricular.

Sobre la misma UACI de la UDG, Medrano Miranda y De la Torre (2007) aportan una detallada sistematización del subprograma de tutorías, llevado a cabo en el marco del PAEIIES entre 2003 y 2007. A pesar de los logros individuales obtenidos respecto a permanencia y titulación de estudiantes, las autoras resaltan la necesidad de complementar las tutorías individuales con actividades más amplias, donde se incluyan estudiantes y docentes no indígenas, contemplen un enfoque intercultural explícito, re-arraiguen y re-vinculen a los estudiantes egresados con sus comunidades de origen y sus problemáticas locales y regionales.

En tercer lugar, en la UACI de la UDG encontramos, asimismo, una tesis de maestría presentada en la Universidad Complutense de Madrid, titulada "La construcción de la categoría 'indígena' en el Programa de Atención Académica de Estudiantes Indígenas en la Universidad de Guadalajara: una experiencia de acción afirmativa en México". En ella Goméz Navarro (2009) analiza de forma etnográfica las diferentes percepciones que tienen los actores involucrados en este programa sobre la tutoría, las acciones afirmativas y el racismo en la universidad. Con base en este análisis, la autora contrasta las categorías étnicas y *supraétnicas* que generan lo indígena como una nueva identidad emergente en el ámbito universitario.

Sobre otras universidades que han participado en el PAEIIES, hemos encontrado mucho menos investigaciones. De Jesús Espinoza y Rojas Paredes (2010) apuntan la experiencia con el acompañamiento de estudiantes coras, huicholes, tepehuanos y mexicaneros en la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), mientras que Chávez Arellano (2008) examina las estrategias permanencia que despliegan estudiantes indígenas de la Universidad Autónoma de Chapingo.

En *Los estudiantes indígenas en la Universidad, de la invisibilidad a la luz*, Raesfeld y Cuevas Ramírez (2008) observan el caso de los estudiantes indígenas que cursan la licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH). Los autores plantean la necesidad de

conjugar estrategias de visibilidad de estudiantes indígenas con enfoques que integren la diversidad e interculturalidad en el currículo universitario.

Por último, del libro *Educación superior de carácter étnico en México: pendientes para la reflexión* (Didou Aupetit y Remedi Allione, 2011), que también será reseñado más adelante, destaca tres capítulos para tratar específicamente el tema de las universidades convencionales y los estudiantes indígenas. En primer lugar, Didou Aupetit (2011) ofrece en "Pensar lo étnico: de la atención a una demanda sectorial a la reflexión sobre los modelos de organización social" una visión panorámica de las distintas experiencias obtenidas con programas de inclusión escolar de jóvenes indígenas en IES a escala nacional y continental.

En *Las mujeres indígenas y su acceso a la educación superior, dos estudios de caso* (Ruiz Lagier, 2011) se aborda la doble marginación a la que están sujetas las mujeres indígenas por razones de género y pertenencia étnica. A partir de un estudio cuantitativo y comparativo de estudiantes indígenas universitarios en la UQROO y la Universidad Tecnológica de Tula Tepeji (UTTT), se presentan características de dichos estudiantes así como demandas en torno a la educación superior. Algunos hallazgos iniciales de esta investigación apuntan a la negación de su identidad indígena en el contexto universitario y profesional, a la discriminación y la necesidad de educación intercultural para indígenas y no indígenas. Otro capítulo, "Los estudiantes indígenas de la Universidad Veracruzana. Retos de la atención en programas convencionales e interculturales" (Casillas, Badillo y Ortiz, 2011), presenta características de los estudiantes indígenas de la UV, identificados a lo largo de la tesis "Trayectoria y experiencia escolar de estudiantes indígenas de la Universidad Veracruzana", mencionada antes, así como algunos retos para la atención de estudiantes indígenas a partir de su experiencia escolar. Entre estos retos mencionan: condiciones de ingreso con equidad; integración institucional, disciplinar y a la comunidad universitaria; prácticas pedagógicas que incorporen el uso de lenguas indígenas y otorguen transversalidad el enfoque intercultural; cumplimiento de las expectativas de los estudiantes; desarrollo de políticas a fin de asegurar acceso, permanencia, acompañamiento, articulación institucional para su atención, información sobre estudiantes indígenas. Todo lo cual representa un reto al resto de las universidades convencionales del país.

Estos capítulos proporcionan avances sobre investigaciones más amplias de universidades específicas y la atención que brindan a estudiantes indígenas. Lo hacen a partir de la caracterización de éstos y de datos fundamentalmente cuantitativos que, sin duda, representan un acercamiento a sus experiencias como universita-

rios. Sus aportes constituyen insumos importantes para el diseño de políticas educativas e institucionales que partan de las demandas de los sujetos atendidos.

Estudiantes indígenas y acción afirmativa en posgrados

De los pocos textos encontrados sobre este nivel educativo, la mayoría remite casi siempre a las experiencias personales que han obtenido los estudiantes en el posgrado y su retorno a México en el marco de su participación en el antes mencionado IFP-México. Otro texto describe y hace un balance del subprograma de seguimiento a ex becarios, también de la IFP-México. A diferencia del PAEIIES, el IFP-México ofrece becas completas para que jóvenes licenciados y maestros indígenas puedan elegir la institución más adecuada a nivel nacional o internacional con la finalidad de continuar sus estudios de maestría y doctorado, respectivamente (Dietz y Mateos Cortés, 2011). Se trata de un programa con fuerte influencia de la noción de *liderazgo* que desarrolla el multiculturalismo anglosajón a fin de que los egresados indígenas puedan culminar una carrera académica de excelencia y, a la vez, mantener un sólido compromiso con su comunidad de origen. De ahí la importancia de mantener los vínculos con los ex becarios del IFP-México.

La producción de textos sobre acción afirmativa para estudiantes indígenas a nivel posgrado se concentra en la publicación *Aquí Estamos, Revista de ex becarios indígenas del IFP-México*. La naturaleza ensayística de los textos, aunada a la autoría de los ex becarios, plasma en ellos reflexiones producto de sus propias experiencias como estudiantes indígenas de posgrado, tanto en México como en el extranjero. En el número 14 de la revista dedicada a la *Educación superior y formación de profesionistas indígenas: un diálogo de experiencias*, se encuentran tres ensayos relevantes: "Vivencias del exterior: realizar un posgrado, ¿por qué y para qué?" (Osorio Hernández, 2011), "Antes, durante y después de mi maestría: retos y oportunidades" (Juan Carlos, 2011) y "De comunidades e identidades indígenas en travesía" (Llanes Ortiz, 2011). Éstos constituyen importantes referentes al ser recuentos de experiencias personales, en tanto indígenas, hombres y mujeres profesionistas con una alta cualificación, buscando su inserción en el mercado laboral. Los ensayos presentan reflexiones en las que son centrales el género, la adscripción étnica, el compromiso comunitario y la identidad como profesionista. También comparten trayectorias exitosas de inserción

al campo laboral, sobre todo en asociaciones civiles, trabajando en proyectos de pueblos indígenas. Si bien no analizan la acción afirmativa en sí misma, exponen lo que detona y potencia ser becario para estudiar un posgrado, en sus personas y en sus identidades.

Otro documento encontrado en *Aquí Estamos* es el titulado "Programas de apoyo y seguimiento a ex becarios. ¿Por qué y para qué? Un vistazo a los caminos recorridos por el IFP en México" (Navarrete, 2011). En este ensayo, el coordinador del programa describe el diseño y la implementación de un subprograma de ex becarios que va más allá de un seguimiento de egresados e incluye aspectos como formación continua, apoyo para la formación de una asociación de ex becarios y de generación de redes, etc. No sólo relata este proceso, sino también señala los retos que se vislumbran después de seis años de operación como subprograma. El autor reconoce que la sistematización de acciones y logros establecen un referente significativo en este ámbito. Sin duda, este campo como objeto de estudio está en espera de ser explorado desde un punto de vista descriptivo, exploratorio y analítico.

¿De la acción afirmativa a la transversalidad curricular?

Si al margen de los programas mencionados de la Fundación Ford, es escasa la producción bibliográfica sobre las actividades que realizan las universidades convencionales para diversificar su matrícula de estudiantes o su planta de docentes, aún más limitada es la bibliografía que se refiere a experiencias con proyectos e iniciativas que se proponen modificar, diversificar y aportar interculturalidad a determinadas carreras universitarias.

Una de las iniciativas más consolidadas, aunque escasamente investigada como tal, es el PUMC de la UNAM. Se trata de un programa que nace como *proyecto docente*, el cual pretende sensibilizar sobre la diversidad cultural mexicana, tanto hacia dentro como hacia fuera de la propia Universidad y que, por tanto, ha ido generando importantes medidas de difusión, sobre todo mediante publicaciones, seminarios, bases de datos e investigaciones llevadas a cabo junto con otras instituciones. No hemos encontrado alguna investigación monográficamente enfocada hacia este proyecto docente, que consiste en ofrecer de forma transversal e interdisciplinaria una materia optativa denominada México Nación Multicultural a nivel superior y medio superior.

Sin embargo, en la tesis de maestría de Mendizábal García (2011), titulada Etnografía intercultural del sistema de becas para estudiantes indígenas de la Universidad Nacional Autónoma de México, la autora no sólo aborda y analiza el Sistema de Becas para Estudiantes Indígenas (SBEI) de la UNAM, sino que también aborda este proyecto docente, su oferta académica en diferentes licenciaturas de la UNAM y su relación con los becarios indígenas participantes en la materia. El enfoque etnográfico e incluso autoetnográfico (la autora es la coordinadora del SBEI), combinado con la construcción de historias de vida, genera una descripción y reconstrucción detallada del proceso de implementación de estas innovaciones curriculares y del impacto que éstas tienen en las trayectorias de los estudiantes indígenas.

Por otra parte, también en el contexto de la UNAM, Desmet Argain (2008) publicó: *Un estudio exploratorio de las actitudes de estudiantes universitarios acerca de las lenguas indígenas y los derechos lingüísticos de sus hablantes en México*, donde se identifican prejuicios sistemáticos contra las lenguas indígenas, relacionadas con ideologías diglósicas arraigadas.

Precisamente para contrarrestar este tipo de ideologías que jerarquizan las lenguas y culturas, un grupo de académicos de la UDG (2009) ha elaborado una propuesta transversal alrededor de lo que denomina un *modelo etnoeducativo intercultural*, en el que se combina el objetivo de fortalecer la identidad de los estudiantes indígenas con otros, asociados con la promoción de relaciones de equidad y el diseño de un currículo que reflejen el diálogo respetuoso entre saberes. Esta propuesta, aún no implementada, muestra la experiencia de la citada UACI de la UDG en torno a que la discriminación sufrida por estudiantes indígenas no se puede atacar mediante programas y medidas sólo enfocadas a las posibles víctimas de discriminaciones. El trabajo con los grupos *mayoritarios* dentro de la IES es un elemento que comparten estos diferentes enfoques de transversalidad curricular.

En otro contexto, el de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), Alpuche, Medina y García (2009) analizan *La concepción de la interculturalidad en la modificación curricular del Programa Educativo del Ingeniero en Desarrollo Rural de la UAEM*. Dicha modificación introduce atributos de la interculturalidad, como autonomía, gestión, organización, capacidades e identidad en el núcleo mismo del plan de estudios de la carrera de Desarrollo Rural. El estudio ejemplifica cómo la malla curricular integra estos contenidos y los compagina con las competencias profesionales del futuro ingeniero de esta disciplina.

Una forma de diversificar los programas educativos de las IES convencionales consiste, como muestra el caso de la UDG, en descentralizar y regionalizar la oferta académica. En la UAN, Navarro Hernández y Pacheco Ladrón de Guevara (2006) muestran los logros, pero también los dilemas que surgen cuando una IES procura diversificar las ofertas educativas, al tiempo que se expone cada vez más a presiones externas de estandarización curricular.

De forma similar, en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), Turrubiates Flores y Gutiérrez Hernández (2010) analizan la modificación de los perfiles de egreso de sus estudiantes a partir de la integración de un enfoque intercultural y una mejor contextualización comunitaria y regional de las licenciaturas que imparte.

Por último, los autores del presente capítulo constatan que en varias IES convencionales se comienzan a ofrecer carreras novedosas, en las cuales se incluye un enfoque intercultural o empoderador explícita o implícitamente. Así, por ejemplo, Ortelli y cols. (2011) desarrollaron para la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) una nueva Licenciatura en Gestión y Autodesarrollo Indígena, mientras que la UNAM ofrece la de Gestión Intercultural y Desarrollo. Sin embargo, carecemos una vez más de investigaciones que acompañen, exploren o evalúen estas novedosas experiencias docentes.

Diversidad e interculturalidad en las escuelas normales

Hasta aquí las investigaciones relacionadas con enfoques interculturales y de acción afirmativa en universidades convencionales. En lo subsiguiente analizamos la producción bibliográfica alrededor de la interculturalidad en las escuelas normales. Tema en el que hemos estudiado 34 documentos: 14 ponencias en congresos nacionales, como el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIE, celebrado en México; el Encuentro Nacional de Educación Normal. Reforma en Educación Normal, "Los retos de la formación de profesores ante los cambios en el nivel básico y las tendencias educativas del mundo actual", realizado en Culiacán; el V Congreso Nacional de Investigación Educativa y XII Regional que tuvo lugar en Tepic y el II Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural llevado a cabo en Oaxaca; también la ponencia presentada en un congreso internacional en España, titulado Buenas prácticas en interculturalidad.

Asimismo, hay ocho capítulos de libro, en su mayoría incluidos en obras compiladas por investigadores dedicados a analizar las escuelas de educación normal; las instituciones que editan estos documentos son: Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), la entonces Cooperación Técnica Alemana (GTZ) y el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Hay un capítulo de libro en versión digital, resultado de un congreso realizado en la Universidad de Guanajuato (UGTO).

También destacan cuatro artículos en revistas institucionales como, *Entre-Verando* de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) y la *Revista de Análisis de la Práctica Docente* de la Escuela Normal Manuel Ávila Camacho. Otros siete artículos más se encuentran en revistas indexadas o arbitradas: *TRACE*, la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *Cuicuilco* y *Pueblos y Fronteras*. Por último, una tesina defendida en la Universidad de Granada, España.

Llama la atención que en el periodo de 2010 a 2011 haya incrementado la producción de materiales vinculados con la educación intercultural dentro de las escuelas normales, sobre todo en el ámbito de la formación docente. Otro aspecto a resaltar de los documentos es que, en su mayoría, se realizan por docentes-investigadores de instituciones tanto interculturales como convencionales; los resultados o avances de tesis de posgrados, reflexiones programáticas, evaluaciones o etnografías institucionales. Algunas de ellas son indagaciones que parten de una perspectiva antropológica, implementan metodologías etnográficas o combinan metodologías colaborativas, participativas y de análisis de discurso, entre otras. En los documentos se vislumbra un intento por entablar diálogos interdisciplinarios, conceptuales, teóricos y metodológicos con el propósito de trabajar e incluir la mirada intercultural dentro de sus programas y planes de estudio, métodos de enseñanza y prácticas docentes.

El debate conceptual en las escuelas normales

En este primer apartado incluimos aquellas investigaciones que promueven la reflexión con base en el propio concepto de interculturalidad y otros vinculados con ella, como diversidad cultural y etnicidad, entre otros. En gran parte, son documentos recientes que parten de experiencias empíricas e intentan delimitar o caracterizar lo que es la interculturalidad, lo que no es y lo que debería ser.

El primer estudio, *¿Normales indígenas o indígenas en las Normales? Estrategias étnicas e intercambios culturales en la escuela* (Medina Melgarejo, 2007), averigua los procesos de etnicidad establecidos en dos escuelas normales con presencia de estudiantes nahuas y tének, por un lado, y los mayos-yoremes, por otro. La autora establece una contextualización de ambas instituciones, su origen, las adaptaciones curriculares que han implementado, las prácticas culturales y políticas que se establecen en las instituciones para, por último, determinar que la etnicidad es un *proceso multideterminado y complejo*.[3]

Después aparece un texto reciente donde se muestra cómo las escuelas normales no interculturales empiezan a preocuparse por temas poco investigados y hasta ahora silenciados, como la discriminación: *Estigma y discriminación: el caso de los indígenas* (Aguayo Rousell, 2011). En él se propone analizar cómo dentro de las escuelas normales se llevan a cabo procesos de discriminación y racismo hacia personas de condición étnica. La investigación se efectúa dentro de tres escuelas normales convencionales, usando técnicas cualitativas y cuantitativas; además, refleja cómo dentro de estas normales algunos estudiantes no toleran la diversidad y cómo en el futuro, en tanto docentes, pueden reproducir en sus estudiantes valores que continúen fomentando el racismo y la discriminación. El estudio pone a discusión el tipo de educación que se brinda dentro de las normales, las actitudes y valores que reproducen los docentes ante los pueblos indígenas.

A continuación se mencionan tres textos que acentúan la importancia de rastrear cómo diferentes sujetos educativos comprenden la interculturalidad. El primero de ellos, *La migración transnacional del discurso intercultural: su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México* (Mateos Cortés, 2010, 2011) es un estudio de caso de corte etnográfico, observa las diferentes formas en que se define la interculturalidad y los elementos que intervienen en la construcción de estas definiciones. Considera que las nociones de este término se elaboran en los procesos formativos de los maestros normalistas y en los contextos donde se generan estos significados. En un primer momento, contextualiza la forma en que el nacionalismo e indigenismo mexicanos han originado actores educativos y la estrecha relación que se es-

[3] En una publicación posterior, dedicada a la educación superior intercultural (Medina Melgarejo, coord., 2008), la autora examina las universidades interculturales (*cfr.* próximo capítulo), pero comparándolas con varias escuelas normales que aplican el enfoque intercultural y bilingüe.

tablece entre la escuela y el Estado-Nación con el objetivo de ilustrar el marco donde se desenvuelve este grupo de actores, así como las estructuras del sistema educativo mexicano (Secretaría de Educación, SEP y el sindicato magisterial, SNTE), para después llegar al sistema de Educación Normal. En el análisis de los discursos recopilados se muestra cómo los maestros oscilan entre dos tipos de discursos de la interculturalidad, por un lado, una visión indigenista de ella (basada en las lenguas indígenas y los *contenidos étnicos*) y, por otro, una óptica pedagógico-actitudinal de la interculturalidad que valora lo diverso como enriquecedor, vivencial y pedagógicamente aprovechable para promover actitudes de tolerancia frente al *otro*. Esta oposición entre las dos nociones lleva a la autora a afirmar que es una tensión irresuelta entre el legado indigenista y particularista del subsistema educativo, herencia del normalismo homogeneizador.

En el mismo sentido, el texto *Construcción y significado de las interculturalidad en la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe 'Jacinto Canek'* (Navarro Martínez y Saldívar Moreno, 2011) razona sobre el significado de la interculturalidad y de la educación intercultural en el contexto de una escuela normal intercultural. Narra los antecedentes que han posibilitado la política intercultural en América Latina y México a fin de aterrizar en el análisis de la forma en que docentes y directivos de la institución interpretan y construyen los conceptos antes señalados. El estudio de caso se emprende utilizando como base el interaccionismo simbólico y las estrategias metodológicas etnográficas y participativas. Muestra cómo en esta institución las interpretaciones de la interculturalidad *giran en torno a la multiculturalidad*, además de cómo estudiantes y docentes tienen claro a nivel teórico la manera en la que debería implementarse este tipo de educación, pero en el nivel práctico ambos actores siguen reproduciendo aspectos de una educación tradicionalista, lo cual demuestra las contradicciones que vive la institución para instaurar el enfoque intercultural.

El último de este grupo de textos *El proceso intercultural* (Mosso Vargas, 2011) discute sobre la idea de interculturalidad vinculada a los pueblos originarios o incluso reducida al aspecto lingüístico. Para introducirnos al debate, se definen diferentes conceptos, como diversidad cultural, la cual queda entendida como aquella que incluye "diversas cosmovisiones o formas de concebir o construir la realidad" (Mosso Vargas, 2011: 8); resalta la diferencia entre multiculturalidad e interculturalidad, según la cual reside en la interacción que esta última promueve entre las culturas. Posteriormente, define conceptos como lengua y cosmovisión para aterrizar en el proceso intercultural, el que se fundamenta en el respeto, la tolerancia y equi-

dad. Todo este debate lleva al autor a afirmar que el concepto de interculturalidad ha sido *mal interpretado*, pues es complejo e involucra a todos y todas las culturas.

Por otra parte, el último de los textos de este apartado, *Una reflexión sobre la diversidad y su impacto en las formas de ser y hacer en la escuela* (Alvarado Hernández, 2011), discute la manera en que se han transformado las nociones *diversidad* y *educación* intercultural en el ámbito escolar. En él se plantea que ambas nociones no deben de incluir sólo a los alumnos con diferencias culturales o étnicas, sino también a los que cuentan con Necesidades Educativas Especiales (NEE). El escrito resalta la importancia de desarrollar estrategias de enseñanza que permitan trabajar con los diferentes tipos de diversidad en el aula, además de la necesidad de transformar y reflexionar la práctica docente.

Currículo y plan de estudios

Son cuatro los documentos que abarcan este subtema, en su mayoría ponencias presentadas en congresos nacionales. Desde el interior de las instituciones, los estudios muestran la forma en que se intentan construir planes de estudio y currículos que tomen en cuenta los contextos de los futuros docentes y con ellos desarrollar las competencias necesarias para trabajar con la diversidad en el aula. Narran los obstáculos a los que se enfrentan a fin de materializar en los contenidos dicho enfoque y lo difícil que ha resultado trasformar el proceso de enseñanza y aprendizaje en estas instituciones.

El primero de los documentos *Una evaluación de la Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe para conocer el impacto en el perfil académico de los alumnos* (Silva Castro y cols., 2008) presenta, de forma general, una reflexión sobre lo que debería ser el programa y plan de estudios con enfoque intercultural implementado por la Escuela Normal Juan de Dios Rodríguez Heredia en Valladolid, Yucatán. Describe el programa trazado por la institución para formar a los futuros docentes en la interculturalidad, así como las carencias que tienen como cuerpo docente a fin de preparar maestros con competencias y trabajar en contextos de diversidad cultural, incluyendo el dominio de la lengua maya.

Un año después aparece *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM* (Guzmán Gutiérrez, Gutiérrez Hernández y Hernández López, 2009). Se trata de un trabajo colectivo que muestra el proceso de construcción del currículo de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México y

Educadores Independientes (UNEM/EI) de Chiapas, al mismo tiempo reflexiona sobre el papel del docente. El texto demuestra cómo en las comunidades de Chiapas se construye y existe, independientemente del currículo de la institución, un perfil docente con un "profundo compromiso humano y político" (Guzmán Gutiérrez, y cols.: 10), el docente con el perfil que proclama el enfoque intercultural. La labor de la UNEM también fue abordada en la ponencia De maestro a acompañante: la concepción del docente de primaria en la propuesta educativa intercultural y bilingüe de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM, A.C.) y Educadores Independientes de Chiapas (Sartorello, 2009).

En otro texto, *La construcción social del currículum bilingüe e intercultural para la formación de docentes indígenas de educación primaria en Oaxaca* (Gabriel Hernández, 2010), se describe el proceso de creación de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), las características de sus docentes y alumnos, la forma en la que viven y perciben la interculturalidad sus directivos y docentes, además de dar a conocer el proceso de construcción del currículo intercultural y bilingüe de la institución. El análisis muestra la íntima relación que establecen los docentes entre interculturalidad y lengua, y cómo la educación intercultural se considera una educación alternativa, además de lo importante que ha resultado introducir en sus planes de estudio el concepto *saber comunitario* y lo difícil que ha resultado ponerlo en operación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, puesto que no tienen una metodología para generar didácticas en el marco de la educación bilingüe e intercultural.

Por último, *La visión de diversidad cultural e interculturalidad que tienen estudiantes de la especialidad de Biología de la Escuela Normal Superior de México y su interpretación en la práctica docente* (Serna Huesca, 2011) diagnostica la forma en que el plan de estudios de la escuela normal trabaja el enfoque intercultural y los aspectos a tomar en cuenta para atenderla en el aula. Revela a las normales como espacios donde se manifiesta la diversidad cultural y los formadores de los futuros docentes tienen el reto de tomarla en cuenta para incluirla en sus estrategias de enseñanza. Entre los hallazgos del estudio se encuentra la identificación establecida por los estudiantes de esta institución entre diversidad cultural y grupos étnicos, su definición tradicional en torno al concepto de cultura y el reconocimiento que hacen de la interculturalidad con el multiculturalismo y el folclore. El estudio indica también que dentro de las normales existen planes de estudios diseñados bajo el enfoque intercultural, pero éstos no llegan a

transformar los procesos de aprendizaje de los futuros docentes ni mucho menos a desarrollar en ellos estrategias de atención a la diversidad.

Los docentes, su formación y su práctica

Este apartado es uno de los más reflexionados y analizados, sobre todo en 2010. La pregunta que aglutina a las investigaciones incluidas aquí es ¿cómo formar al maestro intercultural? Las respuestas son diversas, pero coinciden en que la dimensión actitudinal debe ser esencial en el proceso formativo de los futuros maestros interculturales.

El primer estudio se encuentra en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* y se titula "Los retos en la formación de maestros en educación intercultural. La experiencia de la Casa de la Ciencia en Chiapas" (Saldívar Moreno y cols., 2004), el cual explica la manera en que se realizan los cursos-talleres de capacitación y formación continua de maestros normalistas en temas de diversidad dentro de la *Casa de la Ciencia*: mediante la organización de talleres que parten de una base constructivista y promueven el uso de estrategias y metodologías participativas. También relata el proceso metodológico que siguen para deconstruir prácticas docentes tradicionales y construir aquellas que valoren y fomenten el uso de contenidos étnicos, fundando así aprendizaje significativo.

Tiempo después se presenta el documento "Implementación del enfoque intercultural y atención del bilingüismo en las Escuelas Normales" (Cházaro Arellano, 2006) este describe, en general, cómo la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe se introduce en dos escuelas normales con alta población indígena y la forma en que los docentes de ambas instituciones se trabajan el enfoque intercultural. Narra la fuerte vinculación entre interculturalidad y lengua indígena en los docentes, o específicamente con lo indígena, así como las debilidades y fortalezas surgidas al incorporar dicho enfoque.

Un año después aparece "Diversidad sociocultural y formación docente en México" (Gigante, 2007), el cual da un panorama histórico de los acontecimientos por los que han pasado las normales, su proceso de transformación, modernización y su reformulación a partir de aplicar el plan de estudios 1997. Refiere que en estas instituciones se aplican asignaturas o talleres vinculados con la lengua o cultura indígena, o que intentan conceder atención pedagógica diversificada según las particularidades culturales y lingüísticas de sus estudiantes indíge-

nas, como en las denominadas Asignaturas regionales I y II. También realiza un comparativo entre las escuelas normales interculturales y las convencionales, señalando su importancia, ya que en estas nuevas instituciones la formación de los docentes incluye la enseñanza de lenguas y el respeto por las culturas.

En otro texto, "Los retos de la educación indígena en Yucatán: una experiencia en la formación docente" (Góngora Magaña, 2008) se reflexiona sobre la situación por la que ha pasado la educación indígena, destacando su carácter homogeneizador y su falta de adecuación al contexto indígena, en específico al maya de Yucatán. Además de resaltar la importancia de formar docentes indígenas mayas que sean especialistas en sus propias culturas para, a su vez, preparar a futuros docentes, quienes sean traductores interculturales, capaces de trabajar los planes o contenidos curriculares desde sus propias culturas y que se conviertan así en coordinadores, gestores y orientadores en las comunidades.

En el mismo año se ubica "La diversidad cultural, lingüística y étnica, una experiencia pedagógica en la formación de docentes" (Apodaca Soto, 2008), donde se plasman las estrategias que implementó una escuela normal experimental para incluir a estudiantes mestizos, no pertenecientes a culturas indígenas (como la mayo y yoreme) a la lógica de una institución con población altamente indígena. Para lograr lo anterior, los futuros docentes realizan prácticas en escuelas de educación indígena y multigrado con la idea de sensibilizar, valorar la lengua y cultura, reconocer los saberes de las comunidades, comprender y desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje en una segunda lengua, así como desarrollar competencias didácticas.

En el mismo sentido, el artículo "La formación de docentes para preescolar en Yucatán" (Góngora Magaña, 2009) apunta la necesidad de formarlos dentro del enfoque intercultural, que conozcan y valoren las culturas en las que trabajan, sobre todo la maya. La autora muestra cómo en una escuela normal las propuestas de educación intercultural implementadas a nivel nacional e institucional entran en conflicto con los conocimientos que tienen los futuros docentes mayas. El estudio de caso subraya el problema de estandarizar la educación y la importancia de construirla desde los contextos.

Por otro lado, el texto "Los trabajos colectivos y colectivos de trabajo en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca" (Martínez Marroquín, 2009) expone las características que debe reunir el perfil del docente indígena intercultural y bilingüe. Para el autor, los pueblos originarios tienen la labor de determinar el tipo de educación que quieren recibir, por ello, para construir dicho perfil, se considera necesario que el docente posea actitudes como com-

promiso, tolerancia y apertura al mundo. El autor delibera que la construcción de este nuevo docente intercultural es posible, ya que él ve estas características en los docentes originarios de pueblos indígenas, puesto que conocen la cultura y la lengua de los contextos en los que enseñan.

En otro trabajo, "Los saberes comunitarios en el proceso de formación inicial en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca" (Lorenzo Hernández y cols., 2009) narra el proceso de sistematización que lleva a cabo la ENBIO para incorporar los saberes comunitarios al currículo de su licenciatura y así ofrecer una educación bilingüe e intercultural pertinente. Los autores observan que los saberes comunitarios se ejercen en la vida cotidiana de los pueblos originarios, pero piensan que éstos tienen que ser incluidos en el aula para generar transformaciones pedagógicas y desarrollar procesos didácticos innovadores, ya que deben constituir una herramienta pedagógica para la formación de los futuros docentes interculturales.

Un año después, en el documento "La formación docente ante el reto de la educación intercultural" (Valverde López, 2010a) se reflexiona sobre la necesidad de preparar a los docentes de las escuelas normales bajo el enfoque intercultural. Con el propósito de lograrlo, se resalta la necesidad de replantear los contenidos curriculares de las licenciaturas ofrecidas en las escuelas normales, en especial de la ciudad de México, así como la búsqueda de didácticas y metodologías que promuevan la formación de ciudadanos respetuosos de la diversidad cultural presente en el país. Una versión ampliada de este documento, "La formación docente para una educación intercultural en la escuela secundaria" (Valverde López, 2010b) propone la creación de asignaturas que lleven a los futuros docentes, de educación básica y secundaria, a ser conscientes de la diversidad cultural presente en el aula y en el país, que se formen docentes para educar a ciudadanos con miras a promover la igualdad, equidad, tolerancia y el respeto.

En el mismo año aparece "De cara al currículum nacional: las escuelas normales indígenas en las políticas de formación docente en México" (Baronnet, 2010). Éste presenta un balance de la situación en la que se encuentran las escuelas normales del país en cuanto a normatividad e infraestructura, pero en específico, aspectos vinculados a la formación docente. Aborda cómo los planes de estudios *nominalmente* interculturales, ofrecidos en este tipo de instituciones, siguen creándose desde *arriba* e implementándose de igual forma a nivel nacional, sin tomar en cuenta los contenidos regionales, la visión de los maestros indígenas y de las comunidades donde se ubican. El autor muestra cómo el Estado, la sociedad civil, las comunidades, organizaciones regionales, el sindicato, los maestros (los actores

educativos en general) tuvieron y siguen teniendo poca o nula participación en el diseño u operación de las políticas educativas y planes de estudio interculturales. Pese a lo anterior, se resalta la existencia de iniciativas de maestros bilingües que siguen luchando por construir y procurar la creación de un currículo adecuado.

En 2011 descuellan dos artículos vinculados con la Escuela Normal de la Montaña, el primero "La Interculturalidad en la formación de docentes (caso Escuela Normal Regional de la Montaña)" (Reyes Pérez, 2011a) describe de forma general las complicaciones que ha enfrentado la institución al instituir el enfoque intercultural; por ejemplo, que los docentes y las autoridades consideraban que éste era algo exclusivo de los indígenas y que los mismos docentes hayan propiciado entre los estudiantes la discriminación hacia los no hablantes de las lenguas me`phaa, nàsavi y náhuatl. En cambio, el segundo artículo "Maestro intercultural, ¿para qué?" (Reyes Pérez, 2011b) señala a grandes rasgos las características epistemológicas, axiológicas, teóricas y metodológicas con que debe contar un maestro intercultural: trabajar desde la otredad, incorporar saberes comunitarios, transformar su papel en la escuela y reconocer que la interculturalidad es para todos.

Por último, el texto "La acción docente y la construcción de redes interinstitucionales como una estrategia de enseñanza y aprendizaje para formar en y para la diversidad" (Montaño Sánchez, 2011) discurre de manera general sobre las estrategias de enseñanza-aprendizaje que es preciso generar para formar docentes, quienes trabajen en la diversidad, mediante la creación de redes interinstitucionales. Propone que a partir de las asignaturas regionales se den a conocer los distintos debates en torno a la diversidad que propician otras instituciones y establecer con ellas redes de colaboración a fin de enriquecer el proceso de formación de los docentes en temas relacionados con la educación intercultural.

Autoinvestigación docente

Los documentos clasificados en este apartado son investigaciones realizadas sobre las prácticas que desarrollan los futuros maestros en educación normal en su proceso de formación, problematizan cómo buscar el tratamiento, uso y fortalecimiento de las lenguas originarias dentro del aula.

Se analizan dos artículos recientes, los cuales forman parte de un monográfico que dedicó la (extinta) revista en línea *Entreverando* de la UVI a la Escuela Normal Regional de la Montaña de Tlapa de Comonfort, Guerrero. Se trata de

investigaciones efectuadas por estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar. El primero de ellos se titula "¿Cómo enseñar a hablar la segunda lengua? Español. Estrategia: el cuento" (Álvarez Morán y cols., 2011). En cinco etapas indica cómo el cuento puede utilizarse para enseñar del español como segunda lengua. El cuento se aprecia como una estrategia didáctica, creativa e innovadora, que permite la enseñanza-aprendizaje del español, ya que facilita el desarrollo de habilidades lingüísticas y cognitivas en los niños. Describe paso a paso cómo trabajar con el cuento dentro del aula y las actividades que el docente puede llevar a cabo para promover la compresión y el manejo de la lengua con el uso de imágenes.

En cambio, el segundo escrito "¿Cómo impartir la enseñanza en la lengua materna? (Tu ‹un savi)" (Rodríguez Vázquez y cols., 2001) resalta la importancia de formar a los niños en su lengua materna. Propone el uso de estrategias didácticas (cuento, juegos, adivinanzas, cantos y dibujos) para fomentar en los niños la valoración de su lengua y transformar el aula en un espacio más con el propósito de promover el uso de la lengua indígena, haciendo uso de materiales creados desde los contextos.

Investigación etnográfica de las instituciones de educación normal

Dentro de este apartado incluimos estudios que examinan el origen, la estructura o el funcionamiento de las instituciones de educación normal. Si bien existen algunas muy estudiadas, como la ENBIO, encontramos cinco documentos que brindan un panorama general de la institución, desde una mirada etnográfica muestran la forma en que este proyecto trabaja y significa el enfoque intercultural.

El primer documento es una tesina defendida en 2003 en la Universidad de Granada, denominada "La etnicidad como plataforma de los docentes en la construcción de la interculturalidad institucional" (Mena Ledesma, 2003). Allí se exploran los factores institucionales, sociales y jurídicos que hicieron posible el establecimiento y creación de la ENBIO, además de revisar la normativa con la que opera; el objetivo del trabajo es analizar cómo se institucionaliza y materializa la política intercultural dentro de la institución. El estudio se basa en un análisis documental que intenta vislumbrar las representaciones producidas por las instituciones y los actores a partir de establecer la política intercultural. La autora considera que por medio de la historia de la formación docente se puede descubrir cómo ha cobrado importancia la diversidad cultural en al ámbito escolar, al

grado de generar proyectos como el de la ENBIO, que buscan respetar y promover la cultura, los derechos, valores y saberes del contexto oaxaqueño.

Un año después aparece el capítulo "La Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca" (García Ortega, Llaguno Salvador y Méndez Martínez, 2004), el cual relata el proceso de creación de la ENBIO hasta llegar a su estado actual, resaltando que el trayecto histórico en la preparación de los docentes bilingües y la instauración de proyectos que buscan transformar la educación indígena en Oaxaca han influido en la creación de la institución. Además de describir su estructura institucional y plan de estudios, el autor recupera las voces de docentes y alumnos contrastando así la multiplicidad de discursos alrededor de la puesta en marcha del proyecto, cuyo objetivo es transformar e impactar la formación de los docentes indígenas.

A continuación se encuentra "Trayectoria y vigencia de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca" (Gómez Levy, 2004) donde se debate cómo en la historia de la educación es posible observar que las políticas educativas tendían a homogenizar y excluir la diversidad, pero que en la actualidad se crean proyectos institucionales innovadores, como el de la ENBIO, con el que se proyecta construir modelos educativos pertinentes para formar docentes comprometidos con las comunidades y lenguas.

Cuatro años después apareció "Formar en la diversidad, el caso de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO)" (Reyes Sanabria y Vásquez Romero, 2008). Este documento contrasta los conceptos teóricos de la interculturalidad con los producidos por los docentes que participan en la ENBIO. Expone el hecho de que éstos resignifican y aplican el concepto a partir de la organización comunitaria, ponen en diálogo la cultura comunitaria y escolar para así generar aprendizajes significativos y mejorar prácticas docentes.

El último de los estudios que trabaja sobre la ENBIO, "La Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca y la formación de docentes indígenas" (Reyes Sanabria y Vásquez Romero, 2009), revela cómo la institución trata de incluir a la vida escolar prácticas de la vida comunitaria, esto es: el tequio, el trabajo cooperativo por etnias y la fiesta comunal, los cuales forman parten de la formación de los futuros docentes. Apunta que para poder crear una educación intercultural que responda a las necesidades culturales y lingüísticas es necesario trabajar de forma colectiva, además de vincularse a la vida de las comunidades y pueblos indígenas.

Por otra parte, surgen estudios etnográficos realizados en otras escuelas normales, como el descrito en el texto "La Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe 'Jacinto Canek' (ENIIB). Movilización étnica y autonomía negada en

Chiapas" (Baronnet, 2008). El que se ocupa del escenario en el que se crea la ENIIB y la forma en que diferentes instancias educativas han obstaculizado la operación de su innovador plan de estudios. Por medio del estudio de la ENIIB, se visualiza cómo el Estado y el sistema educativo en general siguen una forma vertical para implementar el currículo y niegan el manejo de instituciones de educación escolarizada a los que conocen las necesidades educativas de los pueblos indígenas.

Por último, encontramos un escrito más reciente presentado en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, titulado "Rostros, retos y rastros identitarios de la Escuela Normal Rural 'Mactumactzá': trazos metodológicos desde la perspectiva biográfica-narrativa" (Velasco Hernández, 2011). Se trata de una investigación en curso que resalta la importancia del uso de metodologías biográfico-narrativas para construir la biografía institucional, donde no se centra la mirada en un solo actor, sino que recupera la visión de diferentes sujetos a fin de describir y construir la identidad institucional.

Tendencias generales sobre interculturalidad en la educación normal

Sobre el debate conceptual vemos que existe una preocupación por teorizar y entender cómo se comprenden los conceptos *interculturalidad* y *diversidad cultural*. Gran parte de los estudios intenta construir dichas nociones desde las percepciones o imaginarios de los propios docentes, alumnos, directivos, comunidad o padres de familia, o bien desde el contraste discursivo que realizan entre los actores educativos y las políticas de educación, denominadas *interculturales* (Mosso Vargas, 2011; Navarro Martínez y Saldívar Moreno, 2011; Mateos Cortés, 2011, Alvarado Hernández, 2011). Lo anterior muestra la necesidad de debatir y aterrizar la propuesta de educación intercultural en el ámbito docente, didáctico, del currículum, la investigación y, sobre todo, en la práctica escolar dentro de este campo de estudios (Navarro Martínez y Saldívar Moreno, 2011). Las investigaciones analizadas señalan también la importancia de reflexionar en dichos conceptos antes de construir políticas educativas, planes o programas de estudios. Además, son investigaciones que invitan a pensar en construir dichos conceptos desde abajo, desde los contextos o realidades próximas y así estar en condiciones de generar políticas, programas educativos y currículos pertinentes, capaces de dialogar con los saberes comunitarios o locales (Navarro Martínez y Saldívar Moreno, 2011; Mateos Cortés, 2011). Los estudios no ofrecen abiertamente una definición de interculturalidad, en su mayo-

ría reconocen su carácter complejo, polisémico, contextual y dialógico, además de que no es exclusiva de lo indígena (Mosso Vargas, 2011; Alvarado Hernández, 2011), y consideran en construcción este campo de estudios. Se torna ideal y romántica la forma de concebirla como meta para lograr *armonía y relación entre las culturas*.

Por otro lado, llama la atención que se empiece a reflexionar sobre la presencia de discriminación, etnicidad e identidad dentro de las normales convencionales como en las interculturales (Aguayo Rousell, 2011; Medina Melgarejo, 2007). Las investigaciones muestran que los estudiantes indígenas pasan por dichos procesos y enfrentan problemas, así como la forma en que los no indígenas perciben estas circunstancias dentro de las instituciones (Aguayo Rousell, 2011). Lo anterior hace patente que dentro de este campo de estudios nuestro principal actor sigue siendo el *indígena* y una de nuestras principales preocupaciones es la forma en que interactúan con él las instituciones educativas, los *otros* o *nosotros*, los mestizos, la manera en que lo incluyen o no los programas educativos, el uso o no de su lengua, saberes, etcétera, en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Medina Melgarejo, 2007).

Otro aspecto a resaltar es que sigue pendiente la construcción dialógica de currículos y planes de estudio que trabajen bajo el enfoque intercultural. El análisis nos muestra que para construirlos de esta forma debemos romper determinados obstáculos, es decir, cuestionar la figura del docente o maestro, abandonar la idea de formar profesores de modo homogéneo, deconstruir la idea de que los maestros transmiten conocimientos legítimos, establecer vías de comunicación entre los diseñadores de las propuestas curriculares, los docentes y aquellos actores educativos que contribuyen a formar los futuros docentes (Gabriel Hernández, 2010). Revisar y mejorar la capacitación y práctica educativa de los profesores formadores de maestros, puesto que no conocen las bases para originar una educación socioculturalmente pertinente (Silva Castro y cols., 2008; Guzmán Gutiérrez, Gutiérrez Hernández y Hernández López, 2009). Cuestionar la organización vertical, jerárquica y centralista de estas instituciones, ya que son las primeras en establecer formas de trabajo tradicionales, contrarias a los postulados interculturales. Tener en cuenta que los currículos, programas o planes de estudio son mediados por procesos institucionales, así como los contextos de los formadores y estudiantes, razón por la cual se generan contradicciones al tratar de construirlos o implementarlos en ámbitos de diversidad cultural (Serna Huesca, 2011). Por otro lado, destaca la poca o nula aparición de trabajos que retomen elementos vinculados con las trayectorias de los estudiantes o trabajos en tutorías durante su proceso de formación.

Detrás de la preocupación por la preparación del docente intercultural y su práctica, se encuentra otra: ¿cómo capacitarlo si sus formadores no tienen los elementos conceptuales, teóricos, metodológicos y prácticos para hacerlo? (Reyes Pérez, 2011b). Si bien, en la revisión realizada se dan pistas de cómo mejorarla recuperando e introduciendo contenidos étnicos, fomentando el uso o enseñanza de lenguas originarias durante la formación de los futuros docentes interculturales (Gigante, 2007; Góngora Magaña, 2008; Apodaca Soto, 2008; Lorenzo Hernández y cols., 2009; Reyes Pérez, 2011a; Valverde López, 2010a), en la práctica, mediante el uso de las lenguas originarias, se siguen traduciendo los contenidos del currículo nacional sin poner en diálogo los saberes de los alumnos o de los contextos en que se implementan (Góngora Magaña, 2009; Baronnet, 2010).

Una cuestión más, revelada en el análisis, la encarna otra preocupación sobre ¿quién o quiénes deben ser los formadores de estos nuevos tipos de docentes? ¿Quiénes tienen las características para ser docentes interculturales? ¿Quiénes deben transformar o diseñar los planes o programas de estudio? Las investigaciones coinciden en que los idóneos para desarrollar esta tarea son los estudiantes o egresados provenientes de contextos indígenas, puesto que hablan una lengua y tienen la capacidad de traducir entre culturas (Cházaro Arellano, 2006; Saldívar Moreno y cols., 2004; Martínez Marroquín, 2009; Baronnet, 2010). En este sentido, los mismos estudios muestran que existe el ideal de lo que es ser un maestro intercultural, ya que demarcan muy bien su labor, lo visualizan como un docente capaz de transformar el aula, de desarrollar interaprendizaje (Reyes Pérez, 2011b) y con plena diversificación de carga (maestro héroe), que peligrosamente reproduce la imagen de maestro agrarista, ruralista o indigenista.

A pesar que no se dispone de publicaciones que incluyan como tema central la investigación y mucho menos la investigación con enfoque intercultural, aparecen autoinvestigaciones, esto es, aquellas emprendidas por futuros docentes normalistas que retoman temáticas vinculadas con la educación intercultural. Los estudios se circunscriben a resaltar los problemas que enfrentan los futuros maestros de educación normal dentro del aula, las investigaciones emergen de las prácticas frente a grupo que llevan a cabo los estudiantes de las escuelas normales en sus últimos semestres (Álvarez Morán y cols., 2011; Rodríguez Vázquez y cols., 2011). Manifiestan la necesidad de los docentes normalistas de aterrizar el enfoque intercultural por medio del diseño de estrategias didácticas (como el cuento, las adivinanzas, el juego, etc.) que recuperen y activen los saberes previos de sus alumnos y los hagan dialogar con el currículo oficial o con otro tipo de saberes,

a fin de producir un aprendizaje significativo. Exteriorizan la sensibilización y aprecio por las lenguas originarias y la preocupación por no usarlas como una herramienta de enseñanza y aprendizaje escolar. Pese a lo anterior, estos estudios siguen siendo prescriptivos, una especie de manuales que indican paso por paso cómo trabajar con determinadas lenguas o contenidos étnicos. Además, en su interior existe la percepción de que los docentes de las normales interculturales no realizan investigaciones de calidad y rigor, como lo expresan:

Se han hecho intentos de investigación etnográfica que nos han permitido conocer algunas manifestaciones culturales de la región y registrarlas, pero nuestra investigación todavía está lejos de compararse a las investigaciones de tipo universitario. En las normales no se hace investigación profunda (Reyes Pérez, 2011a:11).

Lo anterior devela la urgencia de formar al maestro intercultural en el ámbito de la investigación, ya que contribuiría a mejorar su práctica, además de fomentar su creatividad y análisis.

En las investigaciones etnográficas de estas instituciones se observa la gran preocupación por incluir las voces de los actores que construyen o trabajan dentro de las escuelas normales interculturales (García Ortega, Llaguno Salvador y Méndez Martínez, 2004; Reyes Sanabria y Vásquez Romero, 2008, 2009). Valoran el trabajo de éstas, recolectan insumos para fortalecer aspectos de administración, vinculación, gestión, de currículo, docencia, etcétera (Velasco Hernández, 2011; Mena Ledesma, 2003). Asimismo, reflejan la preocupación por forjar en ellas la atención a la diversidad, promover el reconocimiento y valoración del contexto, construir conocimiento y estrategias de enseñanza adecuados a los procesos locales y regionales de los futuros maestros interculturales; desarrollar liderazgo o empoderamiento de sus egresados y la difícil tarea de trabajar de forma transversal el enfoque intercultural (Gómez Levy, 2004; Reyes Sanabria y Vásquez Romero, 2009; Baronnet, 2008).

Conclusiones: valoración del conocimiento generado

El análisis bibliográfico desarrollado permite vislumbrar un conjunto muy diverso de experiencias que provisionalmente puede ser agrupado en, por lo menos, dos vertientes predominantes:[4]

[4] *Cfr.* también algunos trabajos panorámicos como Mato (coord., 2008, 2009) y Bertely Busquets (2011).

1. Con el objetivo de imprimir transversalidad a las competencias interculturales de sus estudiantes y futuros egresados, así como proporcionar una formación pedagógica integral y flexible, apropiada para un mercado laboral altamente precario y volátil, los aún escasos y pioneros programas interculturales de las universidades públicas existentes están formando como técnicos superiores o como licenciados, gestores, traductores, administradores de empresas y un largo etcétera de nuevas profesiones, todas ellas ubicadas en las mediaciones entre la comunidad y la sociedad externa, entre lo local y lo global.
2. En su gran mayoría, identificamos programas específicos de acompañamiento y antidiscriminación pensados para atender a estudiantes indígenas que cursan carreras convencionales en universidades urbanas existentes. Estas unidades de apoyo a estudiantes indígenas han sido promovidas bajo la lógica anglosajona de la acción afirmativa, pero ahora las implementan diferentes instituciones de educación superior en diversas entidades federativas del país.

El análisis bibliográfico revela que la educación superior intercultural es un campo muy reciente, que aún no ha generado paradigmas de investigación ni comunidades académicas propias, sino que aprovecha sinergias provenientes de estudios más consolidados en educación intercultural y bilingüe a nivel básico. Por consiguiente, proliferan y predominan autoestudios e investigaciones intrainstitucionales, mientras que proyectos y equipos de investigación de más *largo aliento* son todavía muy escasos.

A pesar de la novedad del campo analizado, las investigaciones comienzan a revelar ciertos sesgos y lagunas. La bibliografía reseñada indica que el tratamiento de la diversidad en el ámbito educativo superior se ha centrado en la práctica fundamental de subsanar las deficiencias en el acceso y la calidad de la educación que reciben estudiantes indígenas. Este ámbito es un reflejo de las desigualdades observadas en la sociedad mexicana y que están íntimamente relacionadas con la pertenencia a un grupo indígena (Schmelkes, 2009).

Las acciones tendientes a corregir la grave desigualdad que enfrentan los indígenas para acceder a y culminar con éxito sus estudios de educación superior proceden de varios frentes: el Estado, los pueblos indígenas, las universidades, el magisterio y algunas ONG nacionales e internacionales, como principales actores que desarrollan estos novedosos programas de acción afirmativa para promover

el acceso de los jóvenes indígenas a la educación superior (Didou Aupetit y Remedi Allione, 2006, 2009).

De manera paralela y paulatina se ha difundido la noción de una necesaria transversalidad intercultural y el requerimiento de ofrecer *educación intercultural para todos* (Schmelkes, 2003) en ámbitos que incluyan también a la educación superior. Sin embargo, como demostraremos en el siguiente capítulo, paradójicamente esta noción transversal se ha implementado de forma integral no en las grandes universidades públicas convencionales del país, sino en nuevas instituciones, denominadas *universidades interculturales*.

Bibliografía

Aguayo Rousell, Hilda Berenice (2011). Estigma y discriminación: el caso de los indígenas. Ponencia en el *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE.

Alpuche G., Óscar, Guadalupe Medina M. y Francisco García M. (2009). "La concepción de la interculturalidad en la modificación curricular del Programa Educativo del Ingeniero en desarrollo rural de la UAEM". Ponencia en el *Foro Latinoamericano de Universidades Interculturales de los Pueblos y Naciones Originarias y Afrodescendientes*. México: UACM y UNISUR.

Alvarado Hernández, Marco Erick (2011). "Una reflexión sobre la diversidad y su impacto en las formas de ser y hacer en la escuela", en *Entre aulas. Revista de análisis de la práctica docente. La inclusión educativa una escuela para todos*, núm. 1, pp. 11-14. En línea: http://normalavilacamacho.edu.mx/doc_pdf/entre_aulas/entre_aulas_sep11.pdf

Álvarez Morán, Blanca Flor *et al*. (2011). "¿Cómo enseñar a hablar la segunda lengua? Español. Estrategia: El cuento", en *EntreVerando*, núm. 13, pp. 12-18. En línea: http://www.uv.mx/entreverando/Revista13.pdf

ANUIES (ed.) (2006). *Experiencias de atención a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior*. México: ANUIES.

Apodaca Soto, Manuel Filiberto (2008). "La diversidad cultural, lingüística y étnica, una experiencia pedagógica en la formación de docentes". Ponencia en el *Encuentro Nacional de Educación Normal. Reforma en Educación Normal, los retos de la formación de profesores ante los cambios en el nivel básico y las tendencias educa-*

tivas del mundo actual. Rosales, Culiacán, Sinaloa. En línea: http://ens.edu.mx/pdf/Eje2_Tema14.pdf

Badillo Guzmán, Jessica (2008). "La operación de los programas de tutorías en la Universidad Veracruzana y sus efectos en la experiencia escolar". Tesis de Maestría, UV, Facultad de Pedagogía, Xalapa, Veracruz.

Badillo Guzmán, Jessica, Miguel Casillas Alvarado y Verónica Ortiz Méndez (2008). "Políticas de atención a los grupos indígenas en la educación superior mexicana: el caso de la Universidad Veracruzana", en *Cuadernos Interculturales*, vol. 6, núm. 10, pp. 33-61.

Badillo Guzmán, Jessica, Verónica Ortiz Méndez y Miguel Ángel Casillas Alvarado (2009). "Primeras impresiones de un objeto difuso: a propósito del proyecto Trayectoria y experiencia escolar de los estudiantes indígenas de la Universidad Veracruzana", en Mateos Cortés L.S. (ed.). *Los estudios interculturales en Veracruz: perspectivas regionales en contextos globales*. Xalapa, Veracruz: UV-UVI, pp. 97-114.

Baronnet, Bruno (2008). "La Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe 'Jacinto Canek'. Movilización étnica y autonomía negada en Chiapas", en *TRACE*, núm. 53, pp. 49-63.

Baronnet, Bruno (2010). "De cara al currículum nacional: las escuelas normales indígenas en las políticas de formación docente en México", en Velasco Cruz S. y A. Jablonska Zaborowska (coords.). *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. México: UPN, pp. 245-272.

Barrón Pastor, Juan Carlos (2008). "¿Promoviendo relaciones interculturales? Racismo y acción afirmativa en México para indígenas en Educación Superior", en *TRACE*, núm. 53, pp. 22-35.

Bertely Busquets, María (2011). "Educación superior intercultural en México", en *Perfiles Educativos*, vol. 33, número especial, pp. 66-77.

Canul Góngora, Ever Marcelino *et al*. (2008). "El papel de la Universidad ante las demandas de los pueblos indígenas. El caso de la Unidad de Apoyo Académico para estudiantes indígenas de la Universidad de Quintana Roo", en *TRACE*, núm. 53, pp. 36-48.

Casillas, Miguel Ángel, Jessica Badillo y Verónica Ortiz (2011). "Los estudiantes indígenas de la Universidad Veracruzana. Retos de la atención en programas convencionales e interculturales", en Didou Aupetit S. y E. Remedi Allione (coords.). *Educación superior de carácter étnico en México: pendientes para la reflexión*. México: Senado de la República, CINVESTAV, pp. 127-152.

Chávez Arellano, María Eugenia (2008). "Estrategias de permanencia de los estudiantes indígenas en la Universidad Autónoma Chapingo". Ponencia presentada en *First Conference on Ethnicity, Race, and Indigenous Peoples in Latin America and the Caribbean (ERIP)*. San Diego, California: UCSD.

Cházaro Arellano, Eva Hortensia (2006). "Implementación del enfoque intercultural y atención del Bilingüismo en las Escuelas Normales". Ponencia presentada en el *Congreso Nacional Nuevos Enfoques y Perspectivas. Puebla, Puebla*: UDLAP.

Cruz Cáceres, María Elena *et al.* (2006). "Unidad de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas: impacto y perspectiva a dos años de su implantación en la Universidad de Quintana Roo", en ANUIES (ed.). *Experiencias de atención a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior*. México: ANUIES, pp. 39-58.

De Jesús Espinoza, Nadia Grisell y Rosa Rojas Paredes (2010). "Análisis de políticas públicas interculturales para el acceso y permanencia de grupos indígenas a instituciones de nivel superior en el estado de Nayarit", en Sandoval Forero, A.E. E. Guerra García y R. Contreras Soto (coords.). *Experiencias microescolares de interculturalidad, proyectos e ideas*. Guadalajara, Jalisco: UDG, pp. 139-148.

Desmet Argain, Celíne (2008). "Un estudio exploratorio de las actitudes de estudiantes universitarios acerca de las lenguas indígenas y los derechos lingüísticos de sus hablantes en México", en *Estudios de Lingüística Aplicada*, año 26, núm. 47, pp. 73-96.

Díaz Galván, Juan Manuel César (2007). "El programa de apoyo académico para estudiantes indígenas en la Universidad de Guadalajara: el desarrollo de una experiencia de acción afirmativa". Ponencia en el *Congreso Ciudades multiculturales de América: migración, relaciones interétnicas y etnicidad*. Monterrey, Nuevo León: Tecnológico de Monterrey.

Didou Aupetit, Sylvie (2011). "Pensar lo étnico: de la atención a una demanda sectorial a la reflexión sobre los modelos de organización social", en Didou Aupetit S. y E. Remedi Allione (coords.). *Educación superior de carácter étnico en México: pendientes para la reflexión*. México: Senado de la República, CINVESTAV, pp. 11-41.

Didou Aupetit, Sylvie y Eduardo Remedi Allione (2006). *Pathways to Higher Education: una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México*. México: ANUIES, CINVESTAV.

Didou Aupetit, Sylvie y Eduardo Remedi Allione (2009). *Los olvidados: acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina*. México: Juan Pablos Editores, CINVESTAV.

Didou Aupetit, Sylvie y Eduardo Remedi Allione (coords.) (2011). *Educación superior de carácter étnico en México: pendientes para la reflexión*. México: Senado de la República, CINVESTAV.

Dietz, Gunther (2003). *Multiculturalismo e interculturalidad en educación: una aproximación antropológica*. Granada y México: Editorial Universidad de Granada, CIESAS.

Dietz, Gunther y Laura Selene Mateos Cortés (2008). "Prólogo: Los estudiantes indígenas en las universidades latinoamericanas. ¿Nuevos sujetos, nuevos enfoques?", en *Cuadernos Interculturales*, vol. 6, núm. 10, pp. 11-14.

Dietz, Gunther y Laura Selene Mateos Cortés (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP, CGEIB.

Dietz, Gunther y R. Guadalupe Mendoza Zuany (2008). "Prólogo/Prologue", en *TRACE*, núm. 53, pp. 5-21.

Domínguez Rueda, Fortino (2006). "La tierra que no me vio nacer: el hombre que vino del Sur", en ANUIES (ed.). *Experiencias de atención a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior*. México: ANUIES, pp. 309-318.

Flores Crespo, Pedro y Juan Carlos Barrón Pastor (2006). *El Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas: ¿nivelador académico o impulsor de la interculturalidad?* México: ANUIES.

Gabriel Hernández, Franco (2010). "La construcción social del currículum bilingüe e intercultural para la formación de docentes indígenas de educación primaria en Oaxaca", en Velasco Cruz S. y A. Jablonska Zaborowska (coords.). *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. México: UPN, pp. 273-316.

García Ortega, Eleazar, Ignacio Llaguno Salvador y Carlos Méndez Martínez (2004). "La Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca", en Meyer L. y B. Maldonado (comps.). *Entre la normatividad y la comunalidad: experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*. Oaxaca, Oaxaca: IEEPO, pp. 475-510.

Gigante, Elba (2007). "Diversidad sociocultural y formación docente en México", en Cuenca R., N. Nucinks y V. Zavala (comps.). *Nuevos maestros para América Latina*. Madrid: Ediciones Morata, GTZ, Inwent, pp. 190-225. En línea: http://books.google.com.mx/books/about/Nuevos_Maestros_Para_Am%C3%A9rica_Latina.html?id=-MIWpZIsqtcCyredir_esc=y

Gómez Jiménez, María Avelina (2006). "Historia de vida de una mujer zoque", en ANUIES (ed.). *Experiencias de atención a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior*. México: ANUIES, pp. 337-347.

Gómez Levy, Enrique (2004). "Trayectoria y vigencia de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca", en Meyer L. y B. Maldonado (comps.). *Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual.* Oaxaca, Oaxaca: IEEPO, pp. 511-515.

Gómez Navarro, Dulce Angélica (2009). "La construcción de la categoría "indígena" en el Programa de Atención Académica de Estudiantes Indígenas en la Universidad de Guadalajara: una experiencia de política de acción afirmativa en México". Tesis de Master/DEA, UCM, Madrid.

Gómez Torres, Claudia Mireya (2010). "El programa de apoyo a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior. Una experiencia de nueve años de trabajo", en Dietz G., R. Regalado Hernández y R. Contreras Soto (eds.). *Pluriculturalidad y Educación.* Libro digital, tomo 2, pp. 118-126. En línea: www.eumed.net/libros/2010d/776/index.htm

Góngora Magaña, Alma Guadalupe (2008). "Los retos de la educación indígena en Yucatán: una experiencia en la formación docente. Ponencia en el V Congreso Nacional de Investigación Educativa y XII Regional". Tepic, Nayarit: COMIE. En línea: http://www.upn25b.edu.mx/AE%2002/Gongora%20Magana%20Alma%20Guadalupe.pdf

Góngora Magaña, Alma Guadalupe (2009). "La formación de docentes para preescolar en Yucatán". Ponencia en el *II Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural*, mesa 2. Propuestas curriculares alternativas interculturales. En línea: http://www.cneii.org/documentos/segundocongreso/vol_1.pdf

Guzmán Gutiérrez, Juan, Manuel Gutiérrez Hernández y Edmundo Hernández López (2009). "Modelo curricular de educación intercultural bilingüe. UNEM", en la Colección *Sembrando nuestra educación intercultural como derecho*. México: CIESAS, UNEM, ECIDEA, OEI, Ediciones Alcatraz.

Herrera Labra, Graciela (2006). "Una reflexión epistemológica en las tutorías para estudiantes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional", en ANUIES (ed.). *Experiencias de atención a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior.* México: ANUIES, pp. 59-92.

Juan Carlos, Irma (2011). "Antes, durante y después de mi maestría: retos y oportunidades", en *Aquí Estamos, Revista de ex becarios indígenas del IFP-México*, vol. 8, núm. 14, pp. 26-29.

Llanes Ortíz, Genner de Jesús (2011). "De comunidades e identidades indígenas en travesía", en *Aquí Estamos, Revista de ex becarios indígenas del IFP-México*, vol. 8, núm. 14, pp. 13-19.

Lorenzo Hernández, Cristina *et al*. (2009). "Los saberes comunitarios en el proceso de formación inicial en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca". Ponencia en el *II Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural*, mesa 1. Enseñanza de la lengua materna y segunda lengua. México, pp. 133-140. En línea: http://www.cneii.org/documentos/segundocongreso/vol_2.pdf

Martínez Marroquín, Félix Raymundo (2009). "Los trabajos colectivos y colectivos de trabajo en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca". Ponencia en el *II Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural*, mesa 2. Propuestas curriculares alternativas interculturales. México, pp. 271-277 En línea: http://www.cneii.org/documentos/segundocongreso/vol_2.pdf

Mateos Cortés, Laura Selene (2010). "La migración transnacional del discurso intercultural: su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México". Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.

Mateos Cortés, Laura Selene (2011). *La migración transnacional del discurso intercultural: su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México.* Quito: Abya Yala.

Mato, Daniel (ed.) (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO, IESALC.

Mato, Daniel (ed.) (2009). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: UNESCO, IESALC.

Medina Melgarejo, Patricia (2007). "¿Normales indígenas o indígenas en las Normales? Estrategias étnicas e intercambios culturales en la escuela", en M. Bertely Busquets (coord.). *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*. México: CIESAS, pp.131-188.

Medina Melgarejo, Patricia (coord.) (2008). *La formación de profesionales indígenas en México, diálogos con Latinoamérica: desafíos en la configuración de un campo integral de investigación e intervención pedagógica intercultural.* CD en 2 vols. México: UPN, CONACYT, UNAM, UADY. En línea: http://www.conocimientointercultural.com

Medrano Miranda, Teresa Fernanda y Tania Flores de la Torre (2007). *Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas. Sistematización de la experiencia de tutorías 2003-2007.* Guadalajara, Jalisco: UDG, UACI.

Mena Ledesma, Patricia Esther (2011). "Las políticas interculturales en educación superior: continuidad o cambio en la formación de cuadros indígenas". Tesis Doctoral, Universidad de Granada, Granada.

Mendizábal García, Evangelina (2011). "Etnografía intercultural del sistema de becas para estudiantes indígenas de la Universidad Nacional Autónoma de México". Tesis de Maestría, CIESAS, México.

Miller, Dinorah (2009). *La equidad en la universidad: PRONABES y la condición de juventud de los estudiantes. Una mirada desde la UAM*. México: ANUIES.

Montaño Sánchez, Leticia (2011). "La acción docente y la construcción de redes interinstitucionales como una estrategia de enseñanza y aprendizaje para forma y para la diversidad". Ponencia en el *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE.

Morales Morales, Homero (2006). "Es mi vida: un joven con deseo de superarse", en ANUIES (ed.). *Experiencias de atención a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior*. México: ANUIES, pp. 319-336.

Navarrete, David (2011). "Programas de apoyo y seguimiento a ex becarios. ¿Por qué y para qué? Un vistazo a los caminos recorridos por el IFP en México", en *Aquí Estamos, Revista de ex becarios indígenas del IFP-México*, vol. 8, núm. 14, pp. 20-28.

Navarro Hernández, Ma. Refugio y Lourdes Pacheco Ladrón de Guevara (2006). "La regionalización de la universidad pública. Caso: la Universidad Autónoma de Nayarit". Ponencia presentada en *Pacific Circle Consortium 2006 Conference: Educational Models for the 21st Century: a Circle of Shared Experienc*es. México: FLACSO, ANUIES.

Navarro Martínez, Sergio Iván (2009). "Construcción y significado de la interculturalidad en la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe 'Jacinto Canek'. Tesis de Maestría, El Colegio de la Frontera Sur. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.

Navarro Martínez, Sergio y Saldívar Moreno Antonio (2011). *Construcción y significado de las interculturalidad en la escuela normal indígena intercultural bilingüe "Jacinto Canek". Pueblos y fronteras.* Versión digital, vol. 6 núm. 12, pp. 67-92. En línea: http://www.pueblosyfronteras.unam.mx/a11n12/art_03.html

Nivón Bolán, Amalia (2006). "La UAAEI en la Universidad Pedagógica Nacional", en ANUIES (ed.). *Experiencias de atención a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior*. México: ANUIES, pp. 19-38.

Ortelli, Paola *et al*. (2011). *Experiencias de docencia en la licenciatura en gestión y autodesarrollo indígena: un proyecto en construcción*. Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM, núm. 4, pp. 103-113.

Ortiz Méndez, Verónica (2009). "Las trayectorias y experiencias escolares de los estudiantes de origen indígena de la Universidad Veracruzana". Tesis de maestría. UV-IIE. Xalapa, Veracruz.

Osorio Hernández, Carmen (2011). "Vivencias del exterior: realizar un posgrado, ¿por qué y para qué?", en *Aquí Estamos, Revista de ex becarios indígenas del* IFP-*México*, vol. 8, núm. 14, pp. 20-25.

Raesfeld, Lydia y Cuevas Ramírez Jesús Gabriel (2008). "Los estudiantes indígenas en la universidad, de la invisibilidad a la luz: un acercamiento a los estudiantes de la licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo en México", en *Cuadernos Interculturales*, núm. 6, pp.111-124.

Reyes Pérez, Miguel (2011a). "La interculturalidad en la formación de docentes (caso Escuela Normal Regional de la Montaña)", en *EntreVerando*, núm. 13, pp. 10-11. En línea: http://www.UV.mx/entreverando/Revista13.pdf

Reyes Pérez, Miguel (2011b). "Maestro intercultural, ¿para qué?", en *EntreVerando*, núm. 13, pp. 4-6. En línea: http://www.UV.mx/entreverando/Revista13.pdf

Reyes Sanabria Saúl y Bulmaro Vásquez Romero (2008). "Formar en la diversidad el caso de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO)", en *TRACE*, núm. 53, pp. 83-99.

Reyes Sanabria Saúl y Bulmaro Vásquez Romero (2009). "La Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca y la formación de docentes indígenas". Ponencia en el *II Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural*, mesa 2. Propuestas curriculares alternativas interculturales. México, D.F., pp. 313-319. En línea: http://www.cneii.org/documentos/segundocongreso/vol_2.pdf

Rodríguez Vázquez, Estephanie *et al*. (2011). "¿Cómo impartir la enseñanza en la lengua materna? (Tu 'un savi)", en *EntreVerando*, núm. 13, pp. 30-32. En línea: http://www.UV.mx/entreverando/Revista13.pdf

Romo López, Alejandra (2006). *Evaluación del Programa de Tutoría a Estudiantes Indígenas*. México: ANUIES.

Ruiz Lagier, Verónica (2010). "Reflexiones en torno a las acciones afirmativas y el programa de apoyo a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior" (PAEIIES) en México", en Velasco Cruz S. y A. Jablonska Zaborowska (coords.). *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. México: UPN, pp. 223-242.

Ruiz Lagier, Verónica (2011). "Las mujeres indígenas y su acceso a la educación superior, dos estudios de caso", en Didou Aupetit S. y E. Remedi Allione (coords.). *Educación superior de carácter étnico en México: pendientes para la reflexión*. México: Senado de la República, CINVESTAV, pp. 103-126.

Saldívar Moreno, Antonio *et al*. (2004). "Los retos en la formación de maestros en educación intercultural. La experiencia de la Casa de la Ciencia en Chiapas", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 20, pp. 109-128.

Sartorello Lascala, Stefano C. (2009). "De maestro a acompañante: la concepción del docente de primaria en la propuesta educativa intercultural y bilingüe de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) A.C. y educadores independientes de Chiapas". Ponencia en el *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, Veracruz.

Schmelkes, Sylvia (2003). "Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos". Ponencia en el *Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas "Vincular los Caminos a la Educación Superior*", ANUIES, UDG-UACI, Fundación Ford. Guadalajara, Jalisco.

Schmelkes, Sylvia (2009). "Intercultural Universities in Mexico: progress and difficulties", en *Intercultural Education*, vol. 20, núm. 1, pp. 5-17.

Serna Huesca, Odete (2011). "La visión de diversidad cultural e interculturalidad que tienen estudiantes de la especialidad de Biología de la Escuela Normal Superior de México y su interpretación en la práctica docente". Ponencia en el *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE. México.

Silva Castro, Ramos Martín *et al*. (2008). "Una evaluación de la Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe para conocer el impacto en el perfil académico de los alumnos". Ponencia dictada en el *Encuentro Nacional de Educación Normal 'Reforma en Educación Normal, los retos de la formación de profesores ante los cambios en el nivel básico y las tendencias educativas del mundo actual'*. Rosales, Culiacán, Sinaloa.

Turrubiates Flores, Héctor Omar y Alejandro Gutiérrez Hernández (2010). "Educación superior e interculturalidad en el Campus Huasteca de la UASLP: análisis de la pertinencia del perfil de egreso respecto del contexto comunitario de la zona", en Sandoval Forero A.E., E. Guerra García y R. Contreras Soto (coords.). *Experiencias microescolares de interculturalidad, proyectos e ideas*. Málaga: Universidad de Málaga,pp.116-138.Enlínea:eumed.nethttp://www.eumed.net/libros-gratis/2010e/845/experiencias%20microescolares%20de%20interculturalidad%20introduccion.htm

UDG (2009). *Consideraciones para la construcción de un modelo etnoeducativo intercultural* (Ms.). Guadalajara, Jalisco: UDG, UACI, PAAEI.

Valverde López, Adrián (2010a). "La formación docente ante el reto de la educación intercultural", en Sandoval Forero E.A., E. Guerra García y R. Contreras Soto

(coords.). *Políticas públicas de educación superior intercultural y experiencias de diseños educativos, educación intercultural en México*, tomo 1, pp. 103-117. En línea: www.eumed.net/libros/2010e/830/.

Valverde López, Adrián (2010b). "La formación docente para una educación intercultural en la escuela secundaria", en *Cuiculco*, núm. 48, pp. 133-147.

Velasco Hernández, Francisco Antonio (2011). "Rostros, retos y rastros identitarios de la escuela normal rural Mactumactzá: trazos metodológicos desde la perspectiva biográfica-narrativa". Ponencia en el *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE. México.

CAPÍTULO 10
Universidades Interculturales en México

Laura Selene Mateos Cortés y Gunther Dietz[1, 2]

Introducción

Una vez analizada la producción bibliográfica sobre el enfoque intercultural en universidades convencionales tanto como en escuelas normales (*cfr.* capítulo anterior), queda por examinar la bibliografía específica sobre las llamadas Universidades Interculturales. Se trata de un nuevo tipo de institución destinado a formar jóvenes provenientes de regiones indígenas que no han tenido acceso a la educación superior y a quiénes se les ofrecen carreras definidas que se imparten en sus propias regiones de origen. Un antecedente de esta iniciativa es el Programa de Licenciatura en Etnolingüística, pionero en su tipo y propuesto por la Asociación Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A.C. (ANPIBAC). Se inauguró en Pátzcuaro en 1979 y su primera generación de alumnos egresó en 1982 para poner en práctica la entonces denominada educación bilingüe y bicultural para de esta forma contribuir a la "descolonización intelectual y aun emotiva" (Bonfil Batalla, 1980:64) de los antaño *agentes aculturadores* del indigenismo.[3]

---

[1] Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana.

[2] Agradecemos el apoyo bibliográfico que nos brindaron Luis Fernando Luján Ramírez, Mayeli Ochoa Martínez y Xiomara del Carmen Nárez Tadeo.

[3] Para saber más sobre este Programa, *cfr.* Bonfil Batalla (1980), Reyes García (1983), Ríos Morales (1993), Dietz (1999) y Nakamura (2001).

Sin referirse de manera explícita a este antecedente, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP), ha promovido desde su establecimiento el proyecto de crear Universidades Interculturales (UIS) con la intención de que los jóvenes indígenas y de esferas sociales marginadas tengan un mayor acceso a la educación superior. El proyecto nace debido a que algunos grupos y organizaciones relacionadas con comunidades indígenas demandaban instituciones de educación superior cercanas geográfica y culturalmente a sus pueblos (CGEIB, 2009); aspecto que no cubría el modelo occidental y urbano-céntrico de universidad. Para lograr lo anterior, se introduce el enfoque intercultural a fin de superar las estrategias *asimilacionistas* adoptadas por las políticas educativas de años anteriores (Casillas Muñoz y Santini Villar, 2006).

Según esta visión gubernamental, el enfoque intercultural permite reorientar el trabajo de las universidades, trabajar con saberes locales, recuperar tradiciones y valores, así como ofrecer espacios alternativos de formación alternativos (ibídem). Con la creación de estas nuevas instituciones se posibilita el desarrollo profesional de los jóvenes procedentes de zonas marginadas o indígenas, pero también el reconocimiento y desarrollo de sus pueblos. Desde el punto de vista oficial, se convierten en espacios creados con el objetivo de brindar educación de calidad y pertinencia cultural.

Desde sus inicios en 2002, las Universidades Interculturales reconocidas como tales por la SEP han establecido algunos aspectos básicos para su labor: a) su misión principal es formar profesionales e intelectuales comprometidos con sus regiones, b) establecen como eje central la investigación, c) su oferta educativa se desarrolla desde las necesidades y potencialidades de la región, promoviendo un currículo flexible y, d) sus alumnos no son seleccionados por criterios académicos, y e) establecen una relación cercana con las comunidades o regiones (Schmelkes, 2003, 2008a; Casillas y cols., 2006; CGEIB, 2009). Con este tipo de universidades el sistema educativo nacional mexicano busca erradicar el segregacionismo que sufren los jóvenes indígenas en las universidades convencionales.

A la fecha, la CGEIB ha creado siete Universidades Interculturales: la del Estado de México (UIEM), que inicia sus actividades en 2004, atendiendo a cinco grupos étnicos: mazahuas, otomíes, tlahuicas, matlazincas y nahuas; la de Chiapas (UNICH) en 2005, atendiendo a jóvenes de lengua tseltal, tsotsil, mam, zoque, chol y tojolabal; la del Estado de Tabasco (UIET), fundada en 2005 con estudiantes de origen chol y yokotan; la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP),

que atiende hablantes de la lengua totonaca, nahua y popoluca; la Maya de Quintana Roo (UIMQROO) en 2007, con jóvenes hablantes de lengua maya; la del Estado de Guerrero (UIEG) en 2007, la cual atiende a alumnos nahuas, tlapanecos y mixtecos, y la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM), que funciona desde 2007 y atiende jóvenes de origen purhépecha (Schmelkes, 2003).

También existen otras universidades similares creadas por otras instituciones: la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) que apareció en 2001 y posteriormente se convirtió en universidad intercultural; la Universidad Indígena Ayuuk, creada en 2005 por la población ayuuk de Oaxaca, la organización civil Servicios del Pueblo Mixe, el Sistema Universitario Jesuita de la Universidad Iberoamericana (UIA), el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) y la Universidad Loyola del Pacífico, ofreciendo sus servicios a jóvenes de la zona mixe de Oaxaca. Y, por último, se establece la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), que se origina como un programa de la Universidad Veracruzana (UV) en 2005.[4] Actualmente, hay tienen nuevas iniciativas para crear más de ellas en Oaxaca, Hidalgo y Nayarit.

Además de estas universidades, reconocidas por la SEP como Universidades Interculturales, cabe añadir instituciones de educación superior (IES) independientes, surgidas al margen de la CGEIB y de los respectivos gobiernos estatales. Se trata de iniciativas como la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR, en Guerrero), la Universidad Campesina e Indígena en Red (UCI-Red, en varios estados) y la Universidad de la Tierra (en Chiapas y Oaxaca).

Debates conceptuales generales sobre las Universidades Interculturales

Desde la creación de la primera Universidad Intercultural (UI) en el Estado de México, en 2003, la academia discute la pertinencia de generar nuevas IES en regiones indígenas en vez de *abrir* las universidades convencionales para los estudiantes procedentes de estas regiones. La primera y principal promotora de las UI es Schmelkes, quien primero como Coordinadora General de Educación Intercultural y Bilingüe de la administración del presidente Fox impulsó la creación de estas nuevas universidades y su reconocimiento por el sistema de educación superior mexicano; luego, como académica, llevó a cabo impor-

[4] *Cfr.* Schmelkes (2003, 2008b, 2011); Dietz (2009a) y Mendoza Zuany (2009c).

tantes investigaciones sobre la evolución de las UI (Schmelkes, 2008a, 2009). En ambas funciones, el énfasis se puso en la lucha contra la persistente exclusión de los jóvenes indígenas de la educación superior (ampliación de cobertura) y, a la vez, en la necesidad de responder a las reivindicaciones de los pueblos indígenas de contar con una educación pertinente no sólo a nivel básico. En este sentido, desde su origen, las UI son concebidas no como alternativa, sino como complemento al desarrollo de medidas de acción afirmativa e inclusión en las IES convencionales. Se argumenta, por tanto, que las carreras ofrecidas en estas universidades no pueden ser las clásicas licenciaturas universitarias, sino que han de reflejar necesidades locales y regionales, han de ser cultural y lingüísticamente *pertinentes*, y deberán buscar una vinculación estrecha y constante con las comunidades anfitrionas de este nuevo tipo de universidad.

En un documento temprano, titulado *Creación y desarrollo inicial de las Universidades Interculturales en México: problemas, oportunidades, retos*, Schmelkes (2003) señala el proceso de marginación y rezago educativo al que se han enfrentado las poblaciones campesinas e indígenas, resalta que este tipo de población cuenta con un menor acceso a la educación superior y se enfrentan a programas educativos que carecen de pertinencia cultural y lingüística. Sin embargo, la autora vislumbra tres estrategias que pueden mejorar el acceso y atención de los indígenas a las universidades:

1. El uso de acciones afirmativas, como el apoyo del Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES), que se instauran en IES públicas.
2. Las Universidades Interculturales situadas en regiones de marginación y que promueven un currículo flexible y una dinámica de trabajo apegada a las comunidades en donde se sitúan.
3. Los apoyos económicos que reciben las universidades, con los cuales se asegura que los estudiantes indígenas finalicen sus estudios atendiendo cuestiones académicas y económicas.

La autora propone que las IES deberían combinar las tres estrategias dentro de sus propuestas de trabajo; asimismo, apunta que para la construcción de instituciones interculturales es necesario cuestionar y transformar las estructuras y lógicas que enmarcan a las instituciones.

A partir de estos lineamientos generales, Casillas y cols., (2006) en *Universidad Intercultural: modelo educativo* elaboran una especie de manual un tanto

prescriptivo, en el cual detallan los principales rasgos que definen el marco jurídico y político de la nueva institucionalidad universitaria, las funciones de las UI, la especificidad de sus carreras, su docencia y diseño curricular, así como las estrategias de vinculación perseguidas. Aunque a lo largo del texto se hace hincapié en que no se trata de universidades exclusivamente para jóvenes indígenas, ellos son un sujeto *usuario* privilegiado (Casillas y cols., 2006:256).

Esta visión oficial de las UI se continúa y amplía bajo el segundo Coordinador General de Educación Intercultural y Bilingüe, Salmerón Castro (2011), quién en su trabajo panorámico *The Intercultural University Program in Mexico* admite los desafíos pedagógicos, políticos y conceptuales que atraviesan estas nuevas universidades, pero a la vez constata que las UI constituyen hoy en día un nuevo subsistema de las IES mexicanas.

Por su parte, las voces críticas que de forma simultánea van surgiendo en torno a las UI, destacan el contexto político adverso en el que se crean las nuevas instituciones, precisamente cuando el gobierno federal rechaza integrar Los Acuerdos de San Andrés de 1996 en la nueva Ley Indígena de 2001. En esta situación, formar nuevos profesionistas indígenas mediante instituciones creadas *desde arriba* se considera como parte de una *agenda hegemónica* (Tortosa, 2005) o de un afán *neoindigenista* (Llanes Ortiz, 2004, 2008; Dimas Huacuz, 2006). También el Observatorio Ciudadano de la Educación (2004) emite una declaración crítica en la que alerta acerca del posible *voluntarismo pedagógico*, el cual constatan con relación al tipo de carreras ofrecidas y a la falta de exámenes de ingreso a estas instituciones.

A partir de esta confrontación temprana entre promotores y detractores de la nueva figura de las UI, varios actores académicos y pedagógicos retoman y matizan argumentos de un lado y otro. Así, Bastida Muñoz (2005) aprovecha su propia experiencia como gestor y docente de la UIEM para destacar que la creación de estas nuevas entidades universitarias en el contexto poszapatista constituye un parteaguas en la historia de la educación pública mexicana. De manera semejante, Atriano Mendieta (2009) insiste en que el proyecto de creación de las UI es una consecuencia institucional de las reivindicaciones indígenas, así como del reconocimiento gubernamental del problema de la exclusión que históricamente ha sufrido y sigue sufriendo esta población.

Las posturas más críticas con las nuevas UI se basan en dos argumentos esenciales. Por una parte, varios autores analizan su creación *desde arriba* como un simple nuevo ciclo del indigenismo gubernamental. Con la llamada *sociedad*

del conocimiento ya no es suficiente tener intermediarios indígenas a nivel de promotores culturales o de maestros bilingües, sino que el *neoindigenismo* (Hernández, Paz y Sierra, 2004) requiere de nuevos cuadros universitarios que sirvan de enlace para el Estado-Nación en su política neoliberal de *gobierno a distancia*. El nuevo *indio permitido* (Hale 2006) ha de ser ahora un universitario con capacidades autogestivas de *bajar recursos* y *autoemplearse* frente a un Estado cada vez más distante y ausente. Dietz (2009b) y Dietz y Mateos Cortés (2011a) discuten la tensión resultante entre un *habitus* indigenista aun profundamente arraigado en varias UI y oportunidades de empoderamiento de los propios docentes y estudiantes indígenas, tomando como ejemplo el caso de la UVI.

En este sentido, Bello Domínguez (2010) analiza en *De la educación bilingüe bicultural a las Universidades Interculturales en México* la lógica de éstas y de sus carreras como expresión de una continuidad que arranca en la fase anterior de educación indigenista y que ahora se traduce en términos de interculturalidad. El autor pronostica que al insistir *desde arriba* en controlar y homogeneizar su currículo se reproducirán vicios similares a los que afectan al subsistema bilingüe de la enseñanza básica: *contenidos étnicos* estandarizados, poca producción de material adecuado para el ámbito local, insuficiente capacitación de los docentes y una orientación curricular muy limitada. El mismo autor cuestiona, en otro trabajo titulado *Educación superior y pueblos indios en México* (Bello Domínguez, 2011), hasta qué punto las nuevas carreras de las UI realmente responden a los principales problemas de las regiones indígenas: exclusión y marginación socioeconómica.

El segundo argumento crítico en la creación misma de las UI consiste en la relación entre lo indígena y lo intercultural. En su trabajo *Universidades interculturales, adjetivo o sustantivo*, Aguilar Bobadilla (2011) intenta un primer balance del surgimiento de las nuevas universidades, reconociendo su contribución para ampliar la cobertura escolar en regiones indígenas, pero a la vez destaca la escasa participación que, de facto, han tenido los pueblos indígenas y sus representantes en la creación de éstas universidades.

Esta característica también la retoman Sandoval Forero y Guerra García (2007), quienes en *La interculturalidad en la educación superior en México* parten de su propia experiencia como docentes en la UAIM para reclamar una mayor apertura de las UI hacia los propios sujetos indígenas. Mientras las universidades diseñadas para indígenas sigan en manos de no indígenas, se continuará con una lógica indigenista. Este argumento lo expresa también Dimas Huacuz (2006) en el contexto de

los debates acerca del carácter *indígena vs. intercultural* de la UIIM, la cual reivindica espacios de autonomía educativa para una universidad realmente indígena.

Por su parte, Padilla Arias (2008), en *Las universidades indígenas en México: inclusión o exclusión*, tras una contextualización del impacto de las políticas neoliberales en el sistema educativo mexicano, analiza los antecedentes concretos de la creación de las UI, que apuntaban más hacia universidades explícitamente indígenas que a las denominadas interculturales:

> la forma en la que se han tomado las decisiones respecto a las universidades indígenas apunta a un paternalismo igualmente peligroso o, lo que resulta más probable, a la presencia de intereses ajenos a las comunidades, con una actitud francamente colonialista (Padilla Arias, 2008:56).

Por último, en *La formación de profesionales indígenas en México, diálogos con Latinoamérica: desafíos en la configuración de un campo integral de investigación e intervención pedagógica intercultural*, Medina Melgarejo (coord., 2008) presenta un amplio estudio comparativo de diferentes iniciativas de UI en México, donde se resaltan los procesos institucionales de su creación, su relación regional con otras iniciativas de educación superior (normalista y de universidades convencionales), la composición lingüística y demográfica de los estudiantes y docentes, así como sus respectivas redes semánticas que tejen en torno a la interculturalidad. En esta investigación, nos parece destacable en particular: primero, que se enfatiza la dimensión comparativa a escala latinoamericana y, segundo, el espacio que dedican los autores a la reconstrucción de los antecedentes indigenistas en la formación de cuadros indígenas dentro del contexto nacional mexicano. Con ello, demuestran que el surgimiento de las UI no puede ser analizado de forma aislada, sino como parte de una revisión más integral del conjunto de instituciones, programas y medidas de profesionalización indígena, implementada por el Estado mediante escuelas normales, universidades convencionales y, como último y más reciente eslabón, universidades interculturales.

Autoinvestigaciones sobre las nuevas instituciones interculturales

El antes mencionado debate, un tanto polarizado, se matiza sobre todo cuando pasamos de la confrontación conceptual al estudio empírico de las nuevas

universidades. Existen dos *géneros* de investigaciones que acompañan a las UI prácticamente desde sus inicios: los reportes autodescriptivos de directivos o docentes acerca de sus experiencias académicas en ellas y las tesis de posgrado que a menudo realizan investigadores externos sobre alguna UI en particular.

En la categoría de reportes autodescriptivos caben las contribuciones que varios protagonistas o acompañantes de primera generación de las UI aportan al proyecto colectivo coordinado por Mato, quien en el marco de un proyecto comparativo internacional, encargado por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC, perteneciente a la UNESCO), compila estudios de caso empíricos sobre diferentes programas *interculturales* surgidos en América Latina, tanto en universidades indígenas como en UI y en programas de acción afirmativa dentro de instituciones *convencionales*. En el primer tomo publicado (Mato, ed., 2008), titulado *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América Latina*, predominan los reportes autodescriptivos de Fábregas Puig (2008, sobre la UNICH, *cfr.* asimismo Fábregas Puig, 2011), Guerra García (2008) acerca de la UAIM, Dietz (2008) en torno a la UVI y Estrada (2008) sobre el Instituto Ayuuk, todos ellos dentro de un contexto magistral de un balance panorámico de la situación que, en aquel entonces, caracterizaba las UI mexicanas, aportado por Schmelkes (2008a).

El segundo tomo del mismo editor (Mato ed., 2009a), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, sólo incluye dos autoestudios mexicanos, uno sobre la UNICH (Fábregas Puig, 2009) y otro sobre la UAIM (Guerra García y Meza Hernández, 2009). El siguiente tomo editado por Mato (ed., 2009b), *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/Buen vivir: experiencias en América Latina*, contiene un autoestudio de una UI mexicana, sobre el caso de la Universidad Comunitaria de San Luis Potosí (Silva Carrillo, 2009).

Siguiendo los lineamientos del proyecto comparativo coordinado por Mato, estos autoestudios encierran información descriptiva sobre cada una de las instituciones, matrícula, tipo de carreras que se ofrecen, lenguas indígenas empleadas en el aula, perfiles de ingreso y egreso de los estudiantes; en algunos casos, también las actividades de los egresados y de la investigación vinculada que efectúan los académicos de la UI en cuestión. Hemos encontrado reportes similares elaborados fuera de este proyecto para el caso de la UVI (Téllez, Sandoval y González, 2006), la UIIM (Gutiérrez Vázquez, 2004) y UIEM (González Ortiz, 2004, 2007; Monroy Gaytán y Mondragón González, 2005).

En otro estudio similar, González Ortiz (2004) describe de forma general las características de las carreras ofertadas por la UIEM. Su modelo educativo intenta incluir saberes que han sido excluidos de la universidad mediante la implementación de nuevas carreras, como Lengua y cultura, Comunicación intercultural y Desarrollo sustentable. Por medio de ellas, teniendo la investigación como punto central, se promueve que los estudiantes adquieran un mejor manejo de las tecnologías, desarrollen competencias de traducción y, en general, tomen conciencia de su propia cultura a fin de conocer otras y puedan así negociar y resolver los problemas que enfrentan las regiones indígenas.

Por último, Bastiani Gómez (2007) presenta *La investigación educativa en la Universidad Intercultural en Chiapas: avances y retos*. En este sucinto documento se muestran las líneas de investigación que los cuerpos académicos de la UNICH han generado y los respectivos temas de investigación que llevan a cabo.

Investigaciones monográficas sobre la política de las UI

Se trata, sobre todo, de las tesis de posgrado que inician una línea de investigación más empírica, detallada y, con ello, casi monográfica acerca de algunas instituciones de nueva creación y su vínculo con el nuevo enfoque intercultural en educación superior. Así, Huerta Morales (2010), partiendo desde la teoría crítica de la Sociología, ofrece en su tesis de maestría (La política intercultural en la educación superior mexicana) un análisis cuidadoso y multiniveles de diferentes actores institucionales que han confluido a conformar las UI como parte de la política educativa mexicana. La autora destaca la dificultad de reformar a instituciones tan poco proclives históricamente a la heterogeneidad como la SEP con una perspectiva de diversidad.

Con una mirada más monográfica, centrada en una sola institución (la UVI), pero con un enfoque multinivel similar, Ávila Pardo y Mateos Cortés (2008) desmenuzan en su trabajo *Configuración de actores y discursos híbridos en la creación de la Universidad Veracruzana Intercultural* el proceso de confluencia de actores gubernamentales, académicos y no gubernamentales, quienes en conjunto elaboraron el programa intercultural de la única universidad convencional que hasta la fecha ha participado en la creación de UI: el programa hoy conocido como UVI. Las autoras enfatizan los horizontes ideológicos heterogéneos (más indigenistas unos, más normalistas otros, más *oenegeros* algunos) que los protagonistas de la UVI debieron amalgamar en su propuesta curricular.

La diversidad de puntos de partida ideológicos, políticos o pedagógicos no siempre permite aterrizar un proyecto de universidad consensual. Llanes Ortiz (2008) aporta en *Interculturalización fallida* un llamativo estudio de caso en Yucatán, donde no se logró la propuesta gubernamental de convertir la Universidad de Oriente en una UI. El autor explica este fracaso con la resistencia de la población local ante lo que detecta como una persistencia de actitudes indigenistas.

En otro trabajo monográfico, *La interculturalidad y su propuesta educativa: vías para una sociedad igualitaria a partir de la educación superior*, Jasso Martínez (2010) parte de su experiencia como académica de la UIIM para analizar críticamente la falta de arraigo regional y de vinculación productiva con iniciativas económicas y sociales locales que acusan varias UI, más centradas en lo áulico que en el nexo comunitario.

Pasando de trabajos monográficos a otros más comparativos, la tesis doctoral de Mena Ledesma (2011), "Las políticas interculturales en educación superior: continuidad o innovación en la formación de cuadros indígenas", analiza la emergencia y evolución de las políticas de educación superior con enfoque intercultural, comparando para el caso de la UIEM y UNICH, así como sus respectivas experiencias de institucionalización. La autora reconoce en éstas una continuidad de las políticas indigenistas de formación de cuadros como intermediarios del Estado.

Por su parte, Gallois Lacroix (2009) compara en su tesis de master "L'alterité au cœur des définitions de l'avenir: les universités interculturelles et indigènes au Mexique" los procesos de creación, institucionalización y negociación política que han atravesado UI gubernamentales e independientes. Aportando estudios de caso de la UAIM, UNISUR y otras iniciativas autónomas, la autora analiza de manera crítica los diferentes márgenes de maniobra y negociación de las UI frente a las instancias gubernamentales y a la sociedad civil local.

Con un enfoque multiactoral, Mendoza Zuany (2009b) presenta en *Construcción de políticas públicas para la interculturalización de la educación superior en México: propuestas de los estudiantes, profesores y comunidades en Veracruz* un estudio monográfico en el que reconstruye críticamente el proceso vertical donde se formulan las políticas de educación superior para la UVI, mismo que contrasta a partir de testimonios etnográficos locales con lo que podría ser una construcción intercultural y dialógica de políticas universitarias alternativas, más inductivas y polifónicas.

Sobre la misma UVI, en específico su sede Selvas, Wieser (2010) ofrece una investigación monográfica y cualitativa, basada en entrevistas a diferentes actores

clave y protagonistas de dentro y fuera de la región. La autora resalta en este análisis empírico las tensiones que persisten entre una política pública formulada e implementada desde el nivel federal, su encauzamiento institucional mediante una institución como la UV, controlada administrativamente desde la capital del estado, y las pretensiones de empoderamiento regional que los actores comunitarios y académicos formulan desde la sede Selvas, i.e. desde su espacio más próximo y cotidiano.

La problemática de la negociación entre niveles e iniciativas surgidas *desde abajo* y la normatividad gubernamental de la SEP también se analiza en detalle en la tesis de maestría de López Rangel (2009), titulada "Apuestas de educación superior en la costa montaña de Guerrero: la construcción de la UNISUR" *desde sus actores y procesos*. La autora efectúa la etnografía de los diferentes actores, sus intereses y expectativas; también indaga en las tensiones y los conflictos que desencadena el proceso mismo de generar una IES novedosa.

Otra iniciativa independiente del gobierno es la UCI-Red, coordinada desde el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER) en la Sierra Norte de Puebla, pero que tiene varias extensiones regionales, en función siempre de las ONG que participan. En su tesis doctoral "Indigenous Universities and the Construction of Interculturality: the case of the Peasant and Indigenous University Network in Yucatan, Mexico", Llanes Ortiz (2009) reconstruye la trayectoria organizativa de los diversos actores que confluyen en la creación de la UCI-Red dentro del contexto yucateco, para luego analizar formas y tipos de aprendizaje campesino que surgen en los proyectos de esta UI.

Por último, Sandoval Forero, Guerra García y Meza Hernández (2010) aportan en *Las dimensiones de la interculturalidad* un sugerente análisis de los discursos de los entonces rectores de las UI, quienes fueron entrevistados concretamente para conocer el enfoque intercultural con motivo de una reunión de la Red de Universidades Interculturales (REDUI) en 2008. Se contrastan dimensiones ontológicas, epistemológicas y educativas del discurso oficial, que ilustra un predominio de definiciones un tanto funcionalistas e instrumentales de lo intercultural.

Docencia y currículo en las UI

Aparte de estas investigaciones de orientación más general, las cuales enfocan la UI como institución, existe un creciente acervo de aquella interesadas por la especificidad que caracteriza la docencia y los procesos de enseñanza-aprendi-

zaje en las nuevas universidades. Aunque en su mencionado manual Casillas y cols., (2006) procuran definir la docencia con enfoque intercultural en estrecha relación con el constructivismo pedagógico y la innovación educativa, no existen investigaciones sistemáticas que aborden esta relación, que supuestamente debería generar una *didáctica intercultural*.

Algunos autores critican la persistencia de una noción occidental y bastante convencional en el currículo de las UI, que aún no se abre hacia la necesaria diversidad epistémica, como constata Ávila Romero (2011), académico de la UNICH, en su trabajo *Universidades interculturales y colonialidad del saber*. Téllez Galván y López Espinosa (2010), dos académicos de la UVI, por su parte postulan en *Los fetiches del currículum intercultural* que las UI mantienen un *halo numinoso* en torno a conceptos y tópicos que se retoman en el currículo, pero que no se llegan a apropiar sino que se reproducen en un *discurso acrítico y prejuicioso*.

En tanto, Vera Noriega (2007) retoma en *Teoría y método en el diseño curricular intercultural por competencias* la propuesta oficial de docencia elaborada por Casillas Muñoz y Santini Villar (2006) para las UI con el propósito de traducirla al lenguaje de la educación por competencias. Concluye analizando los desafíos que se presentan sobre todo para los docentes, que ahora tienen que re-aprender sus prácticas áulicas partiendo de una *axiología basada en la diversidad*. Solamente fusionando el enfoque intercultural con el enfoque por competencias, será posible generar una educación superior innovadora, creativa y de calidad, mantiene el autor.

Aparte de estas propuestas curriculares, la gran mayoría de investigaciones sobre docencia en las UI hasta la fecha provienen de los propios docentes. Por ello, se trata a menudo de autoinvestigaciones o de sistematizaciones retrospectivas de experiencias curriculares y docentes. Como precursora o *decana* de las UI, la UAIM es la institución que más experiencias ha podido acumular con diferentes carreras y generaciones de estudiantes. Por consiguiente, es allí donde más trayectorias de reflexiones sobre docencia hemos encontrado.

En particular, el equipo formado en torno a Guerra García, Meza Hernández y Sandoval Forero es el que ha publicado valiosas experiencias y reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje en esta pionera universidad intercultural. En la obra de Guerra García, Meza Hernández y Angulo Aguilucho (2006) se discute la noción de competencias en el sentido laboral de los egresados de la UAIM, cuyo perfil no sólo incluye la empleabilidad en mercados de bienes y servicios, sino el autoempleo y la autosuficiencia alimentaria.

Guerra García (2008) proporciona un análisis crítico de la docencia en la UAIM, donde hace hincapié en el impacto de los cambios político-institucionales a escala macro en la docencia áulica, en la necesidad de profundizar la innovación educativa que cuestione el legado universalista de la didáctica y explicitar una postura ética acerca de las relaciones (asimétricas) entre las culturas presentes en el aula. En su siguiente publicación, Guerra García y Meza Hernández (2009) retoman el problema de la persistencia de desiguales relaciones interculturales dentro de las prácticas docentes.

Más tarde, Sandoval Forero, Guerra García y Contreras Soto (ed., 2010) amplían este diagnóstico aportando *Experiencias microescolares de interculturalidad, proyectos e ideas*. Una problemática docente que encontramos en diversas UI es el uso de las lenguas indígenas con fines de enseñanza-aprendizaje. Sandoval Forero, Meza Hernández y Guerra García (2010) parten del análisis de la diversidad lingüística que aportan los estudiantes indígenas, quienes en la UAIM provienen de diferentes regiones mexicanas. Los autores señalan el interés de la institución por preservar y *rescatar* estas lenguas como medios de aprendizaje, pero advierten que se carece aún de una estrategia didáctica adecuada que pueda tratar la diversidad de lenguas maternas presentes en el aula.

El mismo grupo de autores expone en su trabajo monográfico *Resistencia y adaptación al modelo educativo de la Universidad Autónoma Indígena de México* (Sandoval Forero, Meza Hernández y Guerra García, 2008) cómo los estudiantes de la UAIM reaccionan ante la imposición de un cambio curricular, destinado a innovar y flexibilizar el currículo en detrimento de una docencia más tradicional. Las resistencias mostrados por los estudiantes se analizan no como reflejo de especificidades culturales, sino como expresión de cambios en la organización escolar de la propia institución.

La UVI es otra UI que concentra buena parte del interés de investigadores, tanto académicos internos como externos. Bajo la coordinación de Alatorre Frenk (2009), un amplio grupo de académicos de esta institución logra generar un mosaico variopinto de autoestudios acerca de sus propias prácticas académicas, tanto gestores iniciales de la UVI, docentes frente a grupo, tutores y acompañantes de los proyectos de *investigación vinculada* de sus estudiantes como investigadores que persiguen sus propios proyectos y gestores involucrados en la vinculación con las comunidades sedes de la UVI. Aparte de los (auto) análisis que ofrecen los académicos, resultan sumamente ilustrativos los documentos aportados por los estu-

diantes, quienes reportan experiencias en torno a sus vivencias personales en esta institución, sus proyectos comunitarios y trabajos de tesis de licenciatura.

Otros trabajos generados por académicos de la UVI se enfocan en los procesos de redacción de tesis y titulación de los estudiantes de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo. Martínez Gómez y González (2010) relatan cómo se diseñó y se aplica la ruta metodológica de materias que lleva al estudiante desde su primer diagnóstico comunitario hasta su titulación. Por otra parte, específicamente para la orientación de Derechos de la licenciatura mencionada, Mendoza Zuany (2009a) sistematiza la manera en que se forman los gestores interculturales en la sede Huasteca de la UVI, mediante sus propias investigaciones, vinculadas estrechamente con problemáticas jurídicas locales y determinados cursos de formación que ofrece la institución.

Para el caso de la UIET, encontramos una contribución de Sánchez Gómez (2009), *Universidad Intercultural: entre el discurso y la práctica*, donde la autora narra sus experiencias como docente, centrándose sobre todo en los antes mencionados problemas de revitalización y funcionalización de las lenguas indígenas como mecanismos de aprendizaje, así como en la persistencia de estereotipos y *autodiscriminaciones* que los propios estudiantes indígenas reproducen.

Bailleres Landeros (2010) analiza su experiencia de cinco años como docente en la UIEM, abordando en particular los retos que enfrentan los mismos docentes con el enfoque intercultural, en el cual no han sido formados, pero con el que se evaluarán en el futuro.

Los docentes de las Universidades Interculturales

Precisamente para ir formando a los propios docentes en una didáctica más acorde al enfoque de la diversidad y heterogeneidad áulicas, un grupo de académicos de la UNICH, coordinado por Peña Piña y Sartorello (2010), presenta un Diplomado en teoría y práctica de la educación intercultural: construyendo prácticas interculturales en la educación superior. Éste se ofrece como un espacio de interaprendizaje colectivo de y para los propios docentes de la UNICH, que prescinde de la figura de un facilitador *experto* externo y se constituye como una comunidad de prácticas que se intercambian de forma horizontal y participativa.

Aparte de estas propuestas programáticas, carecemos casi por completo de investigaciones empíricas centradas en los docentes, figura de central importancia

para el enfoque intercultural en la educación superior. Una excepción al respecto la conforma la investigación doctoral *La migración transnacional del discurso intercultural: su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México* de Laura Selene Mateos Cortés (2010),[5] en la que la autora muestra una etnografía acerca de cómo tres tipos de actores educativos veracruzanos (profesores normalistas y Asesores Técnico-Pedagógicos (ATP) de la Secretaría de Educación en Veracruz, académicos de la UV y docentes de la UVI sede Selvas) reciben, se apropian, reproducen o resignifican el discurso intercultural de origen exógeno. A partir de un modelo heurístico sobre el proceso de *migración discursiva* de conceptos entre diferentes actores e instituciones, Mateos Cortés identifica diversas acepciones del término *intercultural* entre los docentes, que procuran dotar de sentido biográfico y propio los *topoi* en ocasiones más convencionales, cercanos al indigenismo, al normalismo o a la educación rural mexicana, o más autonómicos, innovadores y empoderadores de la noción de interculturalidad que desarrollan los profesores, en este caso de la UVI Selvas (*cfr.* asimismo Mateos Cortés, 2009, 2011b).

Los estudiantes de las Universidades Interculturales

A diferencia de las investigaciones respecto a docentes de las UI, en la actualidad hay un cada vez más rico acervo de trabajos referidos a los estudiantes de estas nuevas IES. Los revisados aquí abordan las características demográficas, sociales y culturales de los estudiantes tanto indígenas como mestizos de las UI, sus trayectorias escolares e interacciones áulicas y extraáulicas (Medina Melgarejo, coord., 2008). Destaca un particular interés por las identidades juveniles, estudiantiles o étnicas de los alumnos de nuevo cuño. En varios casos, las investigaciones surgen dentro de la propia institución para sistematizar las experiencias de interacción entre docentes y estudiantes, como es el caso de la UIET, que lleva a cabo el proyecto *Significación e influencia de la educación intercultural en la vida cotidiana de los estudiantes* (UIET, 2009).

En otros casos, son investigaciones impulsadas por académicos externos. Esteban Guitart (2009), éste con Bastiani Gómez (2010) y también con Nadal Farreras y Vila Mendiburu (s/f) presentan los resultados de una trabajo pionero sobre la identidad colectiva y el autoconcepto personal de los estudiantes de la UNICH. Recurriendo a métodos cuantitativos (cuestionarios) y cualitativos (historias de vida), este grupo de

[5] Posteriormente, esta tesis fue publicada por Abya Yala, *cfr.* Mateos 2011a y 2011b.

autores ilustra el proceso de *identificación simbólica* que, mediante diferenciaciones y comparaciones, realizan los estudiantes de la UNICH. Se contrastan asimismo experiencias de discriminación entre estudiantes indígenas y mestizos de esta institución.

Otra pesquisa con estudiantes de la UNICH, *Jeunesses indigènes et métisses: relations de genre et sexualité dans l'Université Interculturelle de Chiapas* (Cosío Zavala y Deneuvel, 2010), en este caso de tipo cualitativo-etnográfico, se centra en las relaciones de género y sexuales de jóvenes indígenas y mestizos que asisten a esta institución. Las autoras analizan aspectos como la elección de pareja, las relaciones de noviazgo y sexuales entre estudiantes, tal como se desarrollan en un contexto social marcado por la violencia de género y el trato desigual entre hombres y mujeres.

Otro estudio de tipo cualitativo y exploratorio, coordinado por un académico de la propia UNICH (Sartorello, 2007), se titula *Conversaciones interculturales: l@s jóvenes de las Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) hablan de su universidad*. A partir de entrevistas etnográficas muy abiertas, el autor observa la dimensión familiar y afectiva, vida cotidiana en el campus, vinculación con la comunidad de origen, apropiación que los estudiantes hacen de su carrera, el uso de sus lenguas, desarrollo de habilidades del pensamiento y sus proyecciones a futuro.

Morales Silva (2009) también examina a los jóvenes estudiantes, en este caso de la UVI sede Huasteca, haciendo especial énfasis en que la misma creación de una UI en una comunidad indígena desencadena procesos de *invención de juventud*. Contrastando de manera etnográfica las generaciones de los primeros estudiantes de la UVI con la de sus padres, escasamente escolarizados a nivel básico, la autora constata cómo la novedosa condición de *jóvenes* los lleva a inventar y desarrollar nuevos *ritos de paso* en sus itinerarios escolares dentro de esta universidad.

En otra sede de la misma institución, Matus Pineda (2010) desarrolla su investigación de maestría sobre *Diversidades e identidades en las experiencias escolares de estudiantes universitarios: el caso de la Universidad Veracruzana Intercultural, región Selvas*. A partir de entrevistas semiestructuradas con diferentes generaciones de estudiantes, la autora reconstruye el proceso de transición de la educación media superior a la superior intercultural, así como las trayectorias escolares universitarias. En particular, profundiza cómo se tematizar y gestionar la diversidad cultural, lingüística y étnica de los estudiantes en el aula.

Este mismo desafío de la diversidad que aportan los propios estudiantes al aula también se considera en el trabajo de Romero Leyva y Valdez Román (2011) sobre *Diversidad y convivencia en estudiantes de la Universidad Autónoma Indígena de México, unidad Mochicahui*. Con base en una experiencia

de más de diez años de convivencia áulica de estudiantes procedentes de muy diversos grupos lingüísticos mexicanos, los académicos de la UAIM sistematizan las estrategias que han desarrollado para generar espacios, eventos y oportunidades de inclusión e interacción entre una población escolar tan diversa.

En el seno de la UIEP se generan dos experiencias de investigación con estudiantes. Meléndez Gómez (2008) explora cómo los estudiantes interactúan entre sí y con los vecinos de sus comunidades de origen, para comprometerlos a involucrarse en iniciativas locales de desarrollo comunitario. Por su parte, Mena Silva (2011) indaga el impacto que ejerce el modelo educativo de la UIEP en la configuración de la identidad étnica de sus estudiantes. Al ser ambos proyectos en curso, aún no reportan resultados al respecto.

Para el caso de la UIEG, Pineda (2009) estudia, mediante un enfoque mixto que recurre a cuestionarios y entrevistas abiertas, la forma en que los estudiantes guerrerenses conciben su propia institución, cómo conceptualizan la interculturalidad y valoran la diversidad cultural. Mientras un grupo importante de estudiante sólo concibe a la UIEG como una oportunidad general para acceder a la educación superior, otro grupo aprovecha el currículo específico y su relación con el contexto local para involucrarse en el desarrollo comunitario.

Dos breves contribuciones se refieren al papel que juegan los estudiantes en la institución intercultural. Tanto Nahuat Chuc (2008), para el caso de la UIMQROO, como López Hernández (s/f) para la UNICH, plantean la necesidad de incrementar la representación y participación de los estudiantes en la gestión y toma de decisiones en el interior de las nuevas UI. En especial, este último describe la experiencia de hallarse en un programa intercultural como líder estudiantil y el proceso que siguieron los estudiantes de la UNICH para conformar el primer órgano estudiantil dentro de una UI. En la instauración de dicho órgano se intenta respetar la equidad, diversidad lingüística y cultural, así como trabajar por medio del diálogo con la propia institución, autoridades y comunidades.

Desde un punto de vista más comparativo, el antes reseñado trabajo de Medina Melgarejo (coord., 2008) sobre *La formación de profesionales indígenas en México, diálogos con Latinoamérica: desafíos en la configuración de un campo integral de investigación e intervención pedagógica intercultural* contiene un análisis detallado de las características demográficas y lingüísticas de los estudiantes de varias UI de México, las cuales después se contrastan con autoconceptos e identificaciones de nociones alrededor de la interculturalidad que manejan estos estudiantes.

Por último, la publicación de la *Memoria del Primer Encuentro Nacional de Estudiantes de Universidades Interculturales* (Casillas Muñoz y Santini Villar, coords., 2008), celebrado en San Cristóbal de Las Casas en 2008, ofrece un amplio abanico de testimonios estudiantiles acerca de su adaptación e integración en la UI (temas como convivencia en la diversidad, condiciones y oportunidades de estudio, interacción familiar, sexualidad y salud reproductiva, adicciones y participación estudiantil en el desarrollo de las UI), sus procesos formativos en ellas (vinculación con la comunidad y el servicio social, docencia y tutorías, así como su iniciación en la investigación) y en torno a los retos que enfrentan estas universidades (tratamiento de lenguas originarias en el modelo educativo de las UI, sus retos futuros, su contribución al desarrollo de las comunidades y las perspectivas de futuro de los egresados).

La vinculación comunitaria y el diálogo de saberes

El último apartado de las aún escasas investigaciones identificadas alrededor de las UI se refiere explícitamente a las relaciones que la universidad establece con su entorno, ya sea a por medio de prácticas profesionales de sus estudiantes, proyectos de investigación vinculada de sus académicos, iniciativas de desarrollo local propiciadas por la propia UI, además del egreso y la reintegración laboral o comunitaria de sus egresados.

Mientras que existen trabajos definidos respecto a las actividades de vinculación que realizan universidades convencionales con comunidades y organizaciones indígenas (por ejemplo, Cortez Ruiz, 2009, para la UAM Xochimilco y Camacho Morfín, Guzmán Félix y Díaz Hernández, 2009, para el IPN), en el caso de las UI todavía carecemos de investigaciones monográficas que documenten este importante pilar del quehacer extraáulico en las Universidades Interculturales.

Contamos, sin embargo, con algunos estudios parciales sobre esta temática. Así, Gómez López y Guzmán Hernández (s/f) relatan las experiencias de estudiantes de la UNICH al salir del aula y participar en proyectos de desarrollo comunitario. De forma parecida, García Pérez (2009) aporta la vivencia de vinculación establecida entre la UIEP y su comunidad anfitriona, Lipuntahuaca, municipio de Huehuetla, Puebla, dentro de un (hasta ahora) exitoso proyecto conjunto sobre diversificación productiva en comunidades indígenas, el cual contribuye a mejorar los ingresos de los vecinos de la comunidad mediante el cultivo de una varie-

dad de café y su comercialización conjunta. En la UIMQROO, Ebel y Kissman (2011) desarrollan una investigación-acción participativa con las comunidades aledañas sobre la *sostenibilidad* de su desarrollo social y económico.

El trabajo de vinculación se estructura de forma diferente en las universidades independientes, surgidas *desde abajo*, donde lo comunitario y lo productivo suele conformar el punto de partida, no el de llegada del quehacer académico de la UI en cuestión. En este sentido, la antes mencionada tesis doctoral de Llanes Ortiz (2009) sobre la UCI-Red yucateca detalla cómo esta institución complementa formas áulicas más clásicas de aprendizaje conceptual con un fuerte énfasis en aprendizajes vivenciales y prácticos, más cercanos a la socialización cotidiana del campesinado maya, su principal destinatario como universidad.

Casi la totalidad de UI reivindica el así llamado *diálogo de saberes* (Leff, 2003) como un eje fundamental de su autodefinición y su quehacer docente e investigador. Para ello, se recurre a menudo a un uso metafórico de la noción del diálogo, ya que a menudo observamos más bien una imposición académica de un tipo de saberes sobre otro (Carrillo Trueba, 2006; Dietz y Mateos Cortés, 2011b). Resulta sumamente llamativo que hasta la fecha carezcamos de investigaciones empíricas que documenten cómo se da en la práctica universitaria este diálogo entre lo académico y lo comunitario, entre áulico-conceptual y vivencial. El excelente volumen compilado por Argueta, Corona y Hersch (coords., 2011) aporta una impresionante gama de iniciativas locales y regionales de conservación, generación, transmisión, circulación y diálogo de saberes, pero las comunidades campesinas e indígenas dialogan más con organizaciones no gubernamentales, dependencias gubernamentales e incluso con entidades de universidades convencionales, pero no se aportan casos en los que participan las nuevas UI.

Existen, sin embargo, más allá de lo programático y declamatorio, primeros pasos hacia una concreción empírica de la noción del diálogo de saberes en las UI. En la UVI, Alatorre Frenk (2009b, 2010), en su proyecto *Articulación interactoral de saberes e iniciativas hacia la sustentabilidad*, sistematiza las experiencias desarrolladas por docentes y estudiantes de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo al conformar y *entretejer* diferentes redes de actores, quienes intercambian conocimientos a nivel local y regional, a partir de proyectos de investigación-acción participativa. La articulación de estas redes de intercambio y circulación de saberes se identifica como uno de los ámbitos profesionales más importantes del gestor intercultural.

En otro proyecto, aún inconcluso, de investigación colaborativa de tipo longitudinal con y sobre la UVI, denominado *Diálogo de saberes, haceres y poderes entre actores educativos y comunitarios en Veracruz (InterSaberes)*, Dietz, Mateos Cortés y colaboradores acompañan y establecen la etnografía de los espacios y procesos de diálogo que la UVI, sus docentes y particularmente sus egresados van abriendo en sus cuatro regiones-sedes (Dietz, 2009b; Mendoza Zuany, 2009b, 2009c; Dietz y Mateos Cortés, 2010, 2011b; Dietz, 2011). Se identifican y documentan sobre todo los sistemas normativos (pluralismo jurídico, *cfr.* Bello López, 2009, 2011; Gullo, 2009a, 2009b), los sistemas curativos (pluralismo médico, *cfr.* Pancardo Escudero, 2008), educativos (educación bilingüe e intercultural entre sus niveles básico, medio superior y superior, *cfr.* Martínez Canales, 2010) y los ecológico-ambientales (manejo de fauna silvestre, *cfr.* Sandoval Rivera, 2011) como arenas de crecientes confluencias entre saberes-saberes decontextuales (de tipo académico) y saberes-haceres contextuales (de tipo vivencial), que el/la egresado/a como Gestor/a Intercultural articula en su práctica profesional o comunitaria fuera de la universidad intercultural.

Conclusiones y propuestas para las políticas públicas

De forma paulatina se ha difundido la noción de una necesaria transversalidad intercultural y la necesidad de ofrecer *educación intercultural para todos* (Schmelkes, 2003) en ámbitos que incluyan también a la educación superior. En este contexto surgen las llamadas Universidades Interculturales en México, por un lado, y los nuevos programas educativos con enfoque intercultural que ofrecen algunas universidades convencionales y escuelas normales. Lejos de poder brindar en realidad alternativas competitivas a carreras monoculturales y eurocéntricas, como las que predominan en las IES contemporáneas, los programas interculturales se mantienen aún al margen de la institucionalidad hegemónica.

Por ello, es aún más necesario unir esfuerzos para intercambiar experiencias no sólo de investigación, sino de gestión universitaria, diseño curricular, innovaciones en las prácticas docentes áulicas y extraáulicas, nuevas formas de acreditación y certificación que van adquiriéndose puntualmente dentro de estas instituciones, pero que todavía carecen de canales de intercambio. En los encuentros nacionales e internacionales se expresa a menudo esta necesidad de inter-aprendizaje entre instituciones, programas y actores.

Así, las *Recomendaciones del estudio realizado por el proyecto de diversidad cultural e interculturalidad en educación superior en América Latina* (Mato y cols., 2008), las cuales se presentaron en junio de 2008 dentro de la Conferencia Regional de Educación Superior, celebrada en Cartagena de Indias, enfatizan la necesidad de generar mecanismos para compartir información, estadísticas, módulos docentes, indicadores de competencias, etc., entre estas IES. De forma muy similar, la Declaración de Pátzcuaro sobre educación superior intercultural, firmada en el marco del Tercer Encuentro Regional sobre Educación Superior Intercultural de América Latina y el Caribe (CGEIB, ed., 2009), reitera la urgencia de "unir voluntades para integrarnos en la construcción de una alianza sólida" que consolide la educación superior intercultural, más allá de las diferencias entre tipos de IES y de programas que se ofertan.

A raíz del análisis bibliográfico aquí desarrollado, nos atrevemos a concluir con algunas recomendaciones que, con base en la comparación de las diferentes investigaciones educativas consultadas, formulamos de cara a las políticas educativas para el nivel superior con enfoque intercultural. Una política educativa moderna, reflexiva e inteligente, a la altura de las tendencias de la universidad del siglo XXI (Santos, 2005), habrá de reconocer, en primer lugar, la deuda histórica que el sistema educativo, científico y tecnológico mexicano tiene con los pueblos indígenas, cuyos saberes se han expropiado, convertido en folclor o ha silenciado la sociedad, primero criolla y luego mestiza. Esta deuda de origen colonial, pero que persiste en la actualidad, se expresa en desigualdades de acceso, equidad y pertinencia educativa, en la exclusión de las lenguas, culturas y saberes indígenas de las IES, en el desconocimiento y desaprovechamiento de la riqueza de la diversidad cultural y biológica y del patrimonio biocultural por parte por la sociedad mexicana.

En segundo lugar, una política educativa con enfoque intercultural tendrá que distinguir, por consiguiente y con claridad, entre tres desafíos y destinatarios diferenciados:

a) Atender y resolver la desigualdad, sobre todo infraestructural y socioeconómica, que sigue caracterizando las relaciones entre poblaciones indígenas y no indígenas, mediante políticas para lograr una mayor cobertura, equidad y calidad de las IES.
b) Cuidar y reconocer la diferencia étnica, cultural y lingüística como expresión legítima de los pueblos indígenas, por medio de políticas de pertinencia

cultural del currículo universitario, así como de oficialización y normalización de las lenguas indígenas.

c) Considerar y aprovechar la diversidad de diversidades (culturales, étnicas, religiosas, de género, de generación, etc.) como recurso estratégico para toda la nación mexicana.

En concreto, estimamos necesario reconocer, consolidar e institucionalizar los logros obtenidos mediante dos tipos de proyectos piloto: a) el Programa de Universidades Interculturales promovido por la CGEIB-SEP y b) el Programa de Atención a Estudiantes Indígenas (PAEIIES) de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES); estos proyectos deben incluirse en la más alta prioridad de las políticas de educación superior de la SEP, para aprovecharlos, darles continuidad y transversalidad hacia otras IES.

Asimismo, desde la investigación educativa y su traducción hacia políticas educativas, es importante distinguir tres tipos de necesidades educativas y desarrollar tres polos diferentes, pero complementarios y entrelazados, de políticas inteligentes, diversificadas y contextualizadas de educación superior, que atiendan:

1. Las demandas y necesidades de educación superior de las comunidades indígenas en sus propias regiones de origen (i.e. Universidades Interculturales o indígenas en zonas rurales).
2. Las demandas y necesidades de educación superior de las personas o comunidades indígenas migrantes en zonas urbanas (i.e. programas tipo PAEIIES de acceso, acompañamiento, compensación o diversificación curricular) en las universidades urbanas convencionales.
3. Las demandas y necesidades de reconocimiento y aprovechamiento de la diversidad cultural como recurso de la sociedad no indígena, mestiza (i.e. programas transversales de competencias interculturales e interlingües para la población escolar aún monolingüe o monocultural).

Por último, se hace necesario fomentar explícitamente la investigación educativa destinada a desarrollar indicadores de pertinencia cultural y lingüística, competencias interculturales e interlingües y traducción entre saberes, para poder diagnosticar y aprovechar las aportaciones de los conocimientos indígenas y de sus portadores para la sociedad del conocimiento contemporánea. Ello implica, a la vez, fomentar de manera abierta una formación de maestros, docentes e investigadores diversifi-

cada, culturalmente pertinente y lingüísticamente diferenciada, quienes son clave para implementar los nuevos programas diversificados que se han esbozado.

Bibliografía

Aguilar Bobadilla, Mariana del Rocío (2011). "Universidades interculturales, adjetivo o sustantivo". Ponencia en el *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, México.

Alatorre Frenk, Gerardo (2009a). "El largo y sinuoso camino hacia la conformación de redes de saberes y haceres en las regiones interculturales de Veracruz", en Mateos Cortés L.S. (ed.). *Los estudios interculturales en Veracruz: perspectivas regionales en contextos globales*. Xalapa, Veracruz: UV, UVI, pp. 223-244.

Alatorre Frenk, Gerardo (2010). "La instrumentación de un modelo educativo basado en el diálogo y la investigación vinculada con actores comunitarios: logros, tropiezos y retos de la Universidad Veracruzana Intercultural", en Velasco Cruz S. y A. Jablonska Zaborowska (coords.). *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. México: UPN, pp. 317-344.

Alatorre Frenk, Gerardo (coord.) (2009b). *Un modelo educativo para la diversidad. La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural*. Xalapa, Veracruz: UV-UVI.

Argueta Villamar, Arturo, Eduardo Corona M. y Paul Hersch (coords.) (2011). *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México*. Cuernavaca y Puebla: UNAM, CRIM, Universidad Iberoamericana.

Atriano Mendieta, Rocío Ángeles (2009). "La creación de las Universidades Interculturales como posibilidad de disminución de la exclusión social de los indígenas". Ponencia en el *II Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural*. Oaxaca.

Ávila Pardo, Adriana y Laura S. Mateos Cortés (2008). "Configuración de actores y discursos híbridos en la creación de la Universidad Veracruzana Intercultural", en *TRACE*, núm. 53, pp. 64-82.

Ávila Romero, Agustín (2011). "Universidades interculturales y colonialidad del saber", en *Revista de Educación y Desarrollo*, núm. 16, pp. 19-25.

Bailleres Landeros, Diana Patricia (2010). "Reflexiones sobre la experiencia de la educación intercultural en el Estado de México", en Sandoval Forero E. A., Guerra García E. y Contreras Soto R. (eds.). *Políticas públicas de educación superior intercultural y experiencias de diseños educativos*. Málaga: Universidad de Málaga, pp. 153-164. En línea: http://www.eumed.net/libros-gratis/2010e/830/REFLEXIONES%20SOBRE%20

la%20experiencia%20de%20la%20educacion%20intercultural%20en%20el%20estado%20de%20mexico.htm

Bastida Muñoz, Mindahi C. (2005). "Hacia la interculturalidad en las instituciones de educación superior", en Rodríguez M. A. (comp.). *Foro de Educación, Ciudadanía e Interculturalidad*. México: CGEIB, OCE, FLAPE, Contracorriente, A.C., pp. 283-288.

Bastiani Gómez, José (2007). "La investigación educativa en la Universidad Intercultural en Chiapas: avances y retos", en *Devenir. Revista Chiapaneca de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 6, pp. 22-27.

Bello Domínguez, Juan (2010). "De la Educación Bilingüe Bicultural, a las Universidades Interculturales en México", en Sandoval Forero E.A., Guerra García E. y Contreras Soto R. (eds.). *Políticas públicas de educación superior intercultural y experiencias de diseños educativos*. Málaga: Universidad de Málaga, pp. 60-87. En línea: http://www.eumed.net/libros-gratis/2010e/830/educacion%20bilingue%20bicultural%20conclusion.htm

Bello Domínguez, Juan (2011). "Educación superior y pueblos indios en México". Ponencia en el *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, México.

Bello López, Daniel (2009). "Acercamiento a la costumbre jurídica de la Huasteca Media Veracruzana", en Mateos Cortés L.S. (ed.). *Los estudios interculturales en Veracruz: perspectivas regionales en contextos globales*. Xalapa: Universidad Veracruzana, pp. 191-208.

Bello López, Daniel (2011). "La costumbre jurídica y las formas de organización comunitaria en la Huasteca Media Veracruzana". Tesis de Maestría, UV-UVI. Xalapa, Veracruz.

Bonfil Batalla, Guillermo (1980). "Programa de formación profesional de etnolingüistas", en UNAM (ed.). Indigenismo y lingüística: documentos del foro La política del lenguaje en México. México: UNAM, IIA, pp. 61-81.

Camacho Morfin, Roxana, Cándido E. Guzmán Félix y Joaquín Díaz Hernández (2009). "Una experiencia intercultural a partir del conocimiento etnomédico", en Mato D. (coord.). *Educación Superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/Buen vivir: experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO, IESALC, pp. 65-86.

Carrillo Trueba, César (2006). *Pluriverso: un ensayo sobre el conocimiento indígena contemporáneo*. México: UNAM, PUMC.

Casillas Muñoz, Lourdes y Laura Santini Villar (2006). *Universidad intercultural: modelo educativo*. México: SEP, CGEIB.

Casillas Muñoz, Lourdes y Laura Santini Villar (coords.) (2008). *Memoria del Primer Encuentro Nacional de Estudiantes de las Universidades Interculturales* (CD). México: SEP, CGEIB, CDI.

CGEIB (ed.) (2009). *Declaración de Pátzcuaro sobre educación superior intercultural. Tercer Encuentro Regional sobre Educación Superior Intercultural de América Latina y el Caribe*, SEP, CGEIB. Pátzcuaro, Michocán.

Cortez Ruiz, Carlos (2009). "El vínculo universidad-sociedad en la experiencia del programa de investigación interdisciplinario 'Desarrollo Humano' de la Universidad Autónoma Metropolitana", en Mato D. (coord.). *Educación Superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/Buen vivir: experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO, IESALC, pp.115-142.

Cosío Zavala, M. E. y Deneuvel K. (2010). *Jeunesses indigènes et métisses: relations de genre et sexualité dans l'Université Interculturelle de Chiapas*. París: IHEAL.

Dietz, Gunther (1999). *La comunidad purhépecha es nuestra fuerza: etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en Michoacán*. México y Quito: Abya Yala.

Dietz, Gunther (2008). "La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural", en D. Mato D. (coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO, IESALC, pp. 359-370.

Dietz, Gunther (2009a). "Intercultural Universities in Mexico: empowering indigenous peoples or mainstreaming multiculturalism?", en *Intercultural Education*, vol. 20, núm. 1, pp. 1-4.

Dietz, Gunther (2009b). "Los actores indígenas ante la 'interculturalización' de la educación superior en México: ¿empoderamiento o neoindigenismo?", en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 3, núm. 2, pp. 55-75.

Dietz, Gunther (2011). "La educación superior intercultural ante la diversidad cultural en México: una mirada etnográfica al caso veracruzano", en Didou Aupetit S. y E. Remedi Allione (coords.). *Educación superior de carácter étnico en México: pendientes para la reflexión*. México: Senado de la República, IPN-CINVESTAV, pp. 187-222.

Dietz, Gunther y Laura Selene Mateos Cortés (2010). "La etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa: un ejemplo veracruzano", en *Cuicuilco*, vol. 17, núm. 48, pp. 107-131.

Dietz, Gunther y Laura Selene Mateos Cortés (2011a). "'Indigenising' or 'Interculturalising' Universities in Mexico? Towards an ethnography of diversity discourses and practices inside the Universidad Veracruzana Intercultural", en *Learning and Teaching: The International Journal of Higher Education in the Social Sciences* (LATISS), vol. 4, núm. 1, pp. 4-21.

Dietz, Gunther y Laura Selene Mateos Cortés (2011b). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP, CGEIB.

Dimas Huacuz, Bertha (2006). "¿La interculturalidad de papel? Apuntes sobre la idea de Universidad Indígena", en *Futuros. Revista Trimestral Latinoamericana y Caribeña de Desarrollo Sustentable*, año 4, núm. 14. En línea: http://www.revistafuturos.info/futuros14/universidad_indigena.htm

Ebel, Roland y Kissmann Susanne (2011). "Desarrollo sostenible: la investigación en un contexto intercultural", en *Ra Ximhai*, vol. 7, núm. 1, pp. 69-79.

Esteban Guitart, Moisés (2009). "La construcción de identidades colectivas en el contexto intercultural de Chiapas", en *Cuadernos Interculturales*, año 7, núm. 3. México, pp. 43-56.

Esteban Guitart, Moisés y José Bastiani Gómez (2010). "¿Puede un modelo educativo intercultural combatir la discriminación y la xenofobia?", en *Athenea Digital*, núm. 17, pp. 3-16.

Esteban Guitart, Moisés, Josep María Nadal Farreras e Ignasi Vila Mendiburu (s/f). *Individualismo frente colectivismo: autoconcepto en indígenas y mestizos de la universidad intercultural de Chiapas* (ms.).

Estrada, Guillermo (2008). "Sobre la experiencia del Centro de Estudios Ayuuk-Universidad Indígena Intercultural", en Mato D. (coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO, IESALC, pp. 371-380.

Fábregas Puig, Andrés (2008). "La experiencia de la Universidad Intercultural de Chiapas", en Mato D. (coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO, IESALC, pp. 339-347.

Fábregas Puig, Andrés (2009). "Cuatro años de Educación Superior Intercultural en Chiapas, México". En: Mato D. (ed.). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: UNESCO, IESALC, pp. 251-277.

Fábregas Puig, Andrés (2011). "Educación superior intercultural: el caso del estado de Chiapas", en Didou Aupetit S. y Remedi Allione E. (coords.). *Educación superior de carácter étnico en México: pendientes para la reflexión*. México, D.F.: Senado de la República, CINVESTAV, pp. 79-86.

Gallois Lacroix, Marine (2009). *L'alterité au cœur des définitions de l'avenir: les universités interculturelles et indigènes au Mexique* (Mémoire de master). París: IHEAL.

García Pérez, Cristóbal (2008). "Desarrollo en la comunidad de Lipuntahuaca, UIEP". Ponencia en el *Primer Encuentro de Estudiantes de Universidades Interculturales, UNICH*. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.

Gómez López, Marín Teodoro y Francisco Guzmán Hernández (s/f). *Estudiantes y procesos formativos en la universidad intercultural. Vinculación con la comunidad. Experiencias en el desarrollo de la comunidad y percepción de su impacto*. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas: UNICH.

González Ortiz, Felipe (2004). "Construcción de un modelo de educación superior intercultural: la universidad intercultural", en *Ciencia Ergo Sum*, vol. 11, núm. 3, pp. 303-307.

González Ortiz, Felipe (2007). "Cultura y desarrollo desde la interculturalidad. Breve Recuento de la primera universidad intercultural de México", en *Ra Ximhai*, vol. 3, núm. 2, pp. 243-272.

Guerra García, Ernesto (2008). "La experiencia educativa de la Universidad Autónoma Indígena de México", en Mato D. (coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO, IESALC, pp. 339-347.

Guerra García, Ernesto y María Eugenia Meza Hernández (2009). "El corto y sinuoso camino de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM)", en Mato D. (ed.). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: UNESCO, IESALC, pp. 215-249.

Guerra García, Ernesto, Ma. Eugenia Meza Hernández y Ma. Soledad Angulo Aguilucho (2006). "Calidad, evaluación y competencias en la Universidad Autónoma Indígena de México", en *Ra Ximhai*, vol. 2, núm. 3, pp. 751-767.

Gullo, Bárbara (2009a). "Los derechos humanos de tercera generación y la educación intercultural en México: estudio de caso en la sede universitaria de Tequila, Veracruz", en Mateos Cortés L.S. (ed.). *Los estudios interculturales en Veracruz: perspectivas regionales en contextos globales*. Xalapa, Veracruz: Universidad Veracruzana, pp. 317-338.

Gullo, Bárbara (2009b). "Los derechos humanos de tercera generación y la educación intercultural en México: un estudio de caso en la Universidad Veracruzana Intercultural, sede Tequila (Veracruz)". Tesis de Maestría. Xalapa: El Colegio de Veracruz.

Gutiérrez Vázquez, Juan Manuel (2004). "Educación superior, etnia y cultura: reflexiones sobre una Universidad Intercultural Indígena para Michoacán", en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 26, núm. 1, pp. 53-88.

Hale, Charles (2006). "*Más que un indio*": *racial ambivalence and neoliberal multiculturalism in Guatemala*. Santa Fe, NM: SAR Press.

Hernández, Rosalba Aída, Sarela Paz y María Teresa Sierra (2004). "Introducción", en Hernández R.A., Paz S. y Sierra M.T. (eds.). *El Estado y los indígenas en tiempos del PAN: neoindigenismo, legalidad e identidad*. México: CIESAS, Miguel Ángel Porrúa, pp. 7-25.

Huerta Morales, María Guadalupe (2010). "La política intercultural en la educación superior mexicana". Tesis de maestría. México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.

Jasso Martínez, Ivy Jacaranda (2010). "La interculturalidad y su propuesta educativa: vías para una sociedad igualitaria a partir de la educación superior", en Dietz G., Regalado Hernández R. y Contreras Soto R. (eds.). *Pluriculturalidad y Educación*. Libro digital, tomo 3, pp. 27-39. En línea: www.eumed.net/libros/2010d/801/index.htm

Leff, Enrique (2003). "Racionalidad ambiental y diálogo de saberes: sentidos y senderos de un futuro sustentable", en *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, núm. 7, pp. 13-40.

Llanes Ortíz, Genner de Jesús (2004). "La interculturalidad y sus retos políticos y epistemológicos: reflexiones desde la experiencia de un antropólogo maya yucateco", en *Aquí Estamos, Revista de ex becarios indígenas del IFP-México*, vol. 1, núm. 1, pp. 13-22.

Llanes Ortíz, Genner de Jesús (2008). "Interculturalización fallida: desarrollismo, neoindigenismo y Universidad Intercultural en Yucatán, México", en *TRACE*, núm. 53, pp. 49-63.

Llanes Ortíz, Genner de Jesús (2009). "Indigenous Universities and the construction of interculturality: the case of the Peasant and Indigenous University Network in Yucatan, Mexico". Tesis de Doctorado. Brighton: University of Sussex.

López Hernández, Miguel (s/f). *Integración de órganos estudiantiles*. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas: UNICH (ms.).

López Rangel, Norma Angélica (2009). "Apuestas de educación superior intercultural en la costa montaña de Guerrero. La construcción de la UNISUR desde sus actores y procesos". Tesis de Maestría. México: CIESAS.

Martínez Canales, L. Alejandro (2010). "Necesidad laboral y desplazamiento cultural: los avatares de la educación intercultural y bilingüe en una zona indígena veracruzana". Ponencia en el *II Foro Veracruzano de Estudios Interculturales*. Xalapa: UV.

Martínez Gómez, Raciel y González Yadur (2010). "Educación e investigación en la universidad veracruzana intercultural: el proceso de titulación de los egresados de la orientación de comunicación", en Sandoval Forero A. E., Guerra García E. y Contreras Soto R. (coords.). *Experiencias microescolares de interculturalidad, proyectos e ideas*. Málaga: Universidad de Málaga, pp. 97-115. En línea: eumed.net http://biblioteca.utec.edu.sv/siab/virtual/elibros_internet/55729.pdf

Mateos Cortés, Laura Selene (2009). "The Transnational Migration of the Discourse of Interculturality: towards a comparative analysis of its appropriation by academic and political actors in the state of Veracruz. The Universidad Veracruzana Intercultural and the Secretary of Education", en *Intercultural Education*, vol. 20, núm. 1, pp. 27-37.

Mateos Cortés, Laura Selene (2010). "La migración transnacional del discurso intercultural: su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México". Tesis de Doctorado. Universidad de Granada.

Mateos Cortés, Laura Selene (2011a). *La migración transnacional del discurso intercultural: su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México*. Quito: Abya Yala.

Mateos Cortés, Laura Selene (2011b). "The Transfer of European Intercultural Discourse towards Latin American Educational Actors: a Mexican case study", en *Anthropology Matters*, vol. 13, núm. 1, pp. 1-13. En línea: http://www.anthropologymatters.com/index.php?journal=anth_mattersypage=articleyop=viewArticleypath[]=227

Mato, Daniel (ed.) (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO, IESALC.

Mato, Daniel (ed.) (2009a). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: UNESCO, IESALC.

Mato, Daniel (ed.) (2009b). *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/Buen vivir: experiencias en América latina*. Caracas: UNESCO, IESALC.

Mato, Daniel et al. (2008). *Recomendaciones del estudio realizado por el proyecto de diversidad cultural e interculturalidad en educación superior en América Latina*. Caracas: UNESCO, IESALC.

Matus Pineda, María Luisa (2010). "Diversidades e identidades en las experiencias escolares de estudiantes universitarios: el caso de la Universidad Veracruzana Intercultural, Región Selvas". Tesis de Maestría. Xalapa: UV, IIE.

Medina Melgarejo, Patricia (coord.) (2008). *La formación de profesionales indígenas en México, diálogos con Latinoamérica: desafíos en la configuración de un campo integral de investigación e intervención pedagógica intercultural.* 2 vols. CD. México: UPN, CONACYT, UNAM, UADY. En línea: http://www.conocimientointercultural.com

Meléndez Gómez, Omar (2008). "La formación profesional en el desarrollo de las Universidades Interculturales. UIEP". Ponencia en el *Primer Encuentro de Estudiantes de Universidades Interculturales*. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas: UNICH.

Mena Ledesma, Patricia Esther (2011). "Las políticas interculturales en educación superior: continuidad o cambio en la formación de cuadros indígenas". Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

Mena Silva, Nancy (2011). "El impacto del modelo educativo intercultural en la identidad étnica de los estudiantes de la Universidad Intercultural del estado del Puebla". Ponencia en el *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE.

Mendoza Zuany, Guadalupe R. (2009a). "Gestión intercultural en el ámbito de los derechos humanos en México: retos de la Universidad Veracruzana Intercultural", en *Cuadernos interculturales*, núm. 13, pp. 125-140.

Mendoza Zuany, Guadalupe R. (2009b). "Construcción de políticas públicas para la interculturalización de la educación superior en México: propuestas de los estudiantes, profesores y comunidades en Veracruz". Ponencia en el *Tercer Encuentro Regional sobre Educación Superior Intercultural de América Latina y el Caribe*. Pátzcuaro, noviembre 16-19.

Mendoza Zuany, Guadalupe R. (2009c). "Building Hybrid Knowledge at the Intercultural University of Veracruz, Mexico: an anthropological study of indigenous contexts", en *Intercultural Education*, vol. 20, núm. 3, pp. 211-218.

Monroy Gaytán, Francisco y Mondragón González Araceli (2005). "Interculturalidad y educación superior", en M. A. Rodríguez (comp.). *Foro de Educación, Ciudadanía e Interculturalidad*. México: CGEIB, OCE, FLAPE, Contracorriente A.C., pp. 301-308.

Morales Silva, Claudia (2009). "Las experiencias y los sentidos de la educación superior en dos ciclos de vida: estudio comparativo entre dos generaciones en la Huasteca Veracruzana y la institución universitaria", en Mateos Cortés L.S. (ed.). *Los estudios interculturales en Veracruz: perspectivas regionales en contextos globales*. Xalapa: UV, UVI, pp. 115-132.

Nahuat Chuc Rigoberto (2008). "La participación estudiantil en el desarrollo de las Universidades Interculturales". Ponencia en el *Primer Encuentro de Estudiantes de Universidades Interculturales*. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas: UNICH.

Nakamura, Mutsuo (2011). "El Programa de Formación Profesional de Etnolingüistas (primera generación 1979-1982): una comparación de dos experiencias etnolingüísticas y educativas de egresados otomíes y mixtecos", en *Inventario Antropológico*, núm. 7, pp. 417-437.

Observatorio Ciudadano de la Educación (2004). *Universidades interculturales*. México: Observatorio Ciudadano de la Educación.

Padilla Arias, Alberto (2008). "Las universidades indígenas en México: inclusión o exclusión", en *Veredas. Revista de Pensamiento Sociológico*, número especial "Educación: problemas y tendencias", pp. 35-59.

Pancardo Escudero, Francisco (2008). *Salud y pluralismo médico: estudio etnográfico en el Totonacapan de la Sierra.* (ms., informe de investigación). Xalapa, Veracruz: UVI, Laboratorio de Formación Metodológica para la Investigación.

Peña Pina, Joaquín y Claudio Sartorello Stefano (2010). "Teoría y práctica de la educación intercultural: construyendo prácticas interculturales en la educación superior". Diplomado. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas: UNICH.

Pineda, M. Fernanda (2009). "Unity and Diversity: High school students' Perceptions on Multiculturalism and the intercultural University of the state of Guerrero, Mexico". Ponencia presentada en el *Congreso Anual de la International Association for Intercultural Education*. Atenas: IAIE.

Reyes García, Luis (1983). "Programa de formación profesional en etnolingüística", en Rodríguez N. J., Masferrer E., Vargas V. R. (eds.). *Educación, etnias y descolonización en América Latina: una guía para la educación bilingüe intercultural*, vol. 2. México: UNESCO-III, pp. 463-473.

Ríos Morales, Manuel (1993). "La formación de profesionistas indígenas", en Warman A. y Argueta A. (coord.). *Movimientos indígenas contemporáneos en México*. México: UNAM, CIIH, Miguel Ángel Porrúa, pp. 199-223.

Romero Leyva, Francisco Antonio y Luz Bertila Valdez Román (2011). "Diversidad y convivencia intercultural en estudiantes de la Universidad Autónoma Indígena de México, Unidad Mochicahui", en *Ra Ximhai*, vol. 7, núm. 3, pp. 427-436.

Salmerón Castro, Fernando I. (2011). "The Intercultural Universities Program in Mexico: main problems and perspectives of a practical experience". Ponencia en el *Seminario Politics of Knowledge. The London-Brasilia conferences*. Brasilia: Universidade de Brasília.

Sánchez Gómez, Miqueas (2009). "Universidad intercultural: entre el discurso y la práctica. Experiencias de un docente", en *Aquí Estamos, Revista de ex becarios indígenas del IFP-México*, vol. 6, núm. 6, pp. 23-33.

Sandoval Forero, Eduardo Andrés y Ernesto Guerra García (2007). "La interculturalidad en la educación superior en México", en *Ra Ximhai*, vol. 3, núm. 2, pp. 273-288.

Sandoval Forero, Eduardo Andrés, Ernesto Guerra García y Ricardo Contreras Soto (ed.) (2010). *Experiencias microescolares de interculturalidad, proyectos e ideas*. Málaga: Universidad de Málaga. En línea: eumed.net http://www.eumed.net/libros-

gratis/2010e/845/experiencias%20microescolares%20de%20interculturalidad%20introduccion.htm

Sandoval Forero, Eduardo Andrés, Ernesto Guerra García y Ma. Eugenia Meza Hernández (2010). "Las dimensiones de la interculturalidad: el discurso de los rectores de las Universidades Interculturales", en Sandoval Forero E. A., Guerra García E. y Contreras Soto R. (eds.). *Políticas públicas de educación superior intercultural y experiencias de diseños educativos.* Málaga: Universidad de Málaga, pp. 36-59. En línea: eumed.net http://www.eumed.net/libros-gratis/2010e/830/dimensiones%20de%20la%20interculturalidad.htm

Sandoval Forero, Eduardo Andrés, Ma. Eugenia Meza Hernández y Ernesto Guerra García (2008). "Resistencia y adaptación al modelo educativo de la Universidad Autónoma Indígena de México", en *Veredas. Revista de Pensamiento Sociológico*, número especial "Educación: problemas y tendencias", pp. 61-91.

Sandoval Rivera, Juan Carlos (2011). "La gestión del desarrollo sustentable con enfoque intercultural: prácticas colaborativas para la conservación de la vida silvestre en la eco-región de los Tuxtlas, Veracruz, México". Tesis de Maestría. Xalapa: UV, UVI.

Santos, Boaventura de Sousa (2005). *La Universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. México: UNAM, CIICH.

Sartorello, Stefano Claudio (2007). *Conversaciones interculturales: l@s* jóvenes de las Universidad Intercultural de Chiapas (*UNICH) hablan de su universidad*. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas: UNICH.

Schmelkes, Sylvia (2003). "Creación y desarrollo inicial de las Universidades Interculturales en México: problemas, oportunidades, retos". Ponencia en el *Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas "Vincular los Caminos a la Educación Superior"*. Guadalajara, Jalisco: ANUIES, UDG, UACI, Fundación Ford.

Schmelkes, Sylvia (2008a). "Creación y desarrollo inicial de las Universidades Interculturales en México: problemas, oportunidades, retos", en Mato D. (coord.): *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO, IESALC, pp. 329-337.

Schmelkes, Sylvia (2008b). "Universidades innovadoras: experiencias de inclusión al medio universitario", en *Revista ISEES. Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, núm. 3, pp. 11-30.

Schmelkes, Sylvia (2009). "Intercultural Universities in Mexico: progress and difficulties", en *Intercultural Education*, vol. 20, núm. 1, pp. 5-17.

Schmelkes, Sylvia (2011). "Programas de formación académica para estudiantes indígenas en México" en Didou Aupetit S. y Remedi Allione E. (coords.): *Educación*

superior de carácter étnico en México: pendientes para la reflexión. México, D.F: Senado de la República, CINVESTAV, pp. 65-78.

Silva Carrillo, Salvador (2009). "Universidad Comunitaria de San Luis Potosí", en Mato D. (coord.): *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/ Buen vivir: experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO, IESALC, pp. 163-183.

Téllez, Sergio, Sandoval Juan Carlos y González Octaviano (2006). "Intercultural University of Veracruz: a holistic project promoting intercultural education", en *Intercultural Education*, núm. 17, pp. 499-505.

Téllez Galván, Sergio y Raúl Homero López Espinosa (2010). "Fetiches del *curriculum* intercultural". Ponencia presentada en el *I Congreso Internacional Virtual sobre Interculturalidad y Educación*. En línea: www.congresointerculturalidad.net

Tortosa, José María (2005). "La agenda hegemónica, amenaza a la universidad intercultural". Ponencia en el *III Simposio del grupo URELVA* (Red de Universidades Regionales Latinoamericanas en Valladolid): Interculturalizar la convergencia universitaria. Valladolid: URELVA.

UIET (2009). *Significación e influencia de la educación intercultural en la vida cotidiana de los estudiantes. Oxolotán, Tacotalpa*. Tabasco: UIET.

Vera Noriega, José Ángel (2007). "Teoría y método en el diseño curricular intercultural por competencias", en *Ra Ximhai*, vol. 3, núm. 2, pp. 397-416.

Wieser Margot (2010). *Interkulturelle Universitäten in Mexiko: Chancen, Herausforderungen und Grenzen am Beispiel der Universidad Veracruzana Intercultural*. Tesis de Master. Vienna: Universität Wien.

CAPÍTULO 11
Proyectos locales, autonomía educativa y resistencia indígena

Erica González Apodaca y Angélica Rojas Cortés[1]

Introducción

El desarrollo de proyectos educativos indígenas formulados como apropiaciones étnicas de la escolarización se reportó como interés temático incipiente en los estados de conocimiento en Educación y Diversidad Cultural de la década anterior (Bertely y González Apodaca, 2003), así como en revisiones posteriores de la Antropología de la educación en México (Rockwell y González, 2012). Lo que se perfilaba en ese entonces como línea emergente, ha devenido en una subárea temática de investigación sobre la génesis y el desarrollo de propuestas e iniciativas educativas, escolarizadas o no, que surgen en contextos etnopolíticos locales y regionales, articuladas a las luchas sociales de organizaciones y comunidades indígenas por la reivindicación de sus derechos colectivos. Tienen en común ser formulados como proyectos étnicos con base social y comunitaria, con la participación activa de actores indígenas y no indígenas, y posicionarse como ejercicio de derechos, respaldado por instrumentos jurídicos internacionales

[1] Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Unidad Pacífico Sur, e Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.

como el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas.

Según la distinción de la subárea *Debates conceptuales sobre educación multicultural e intercultural*, las iniciativas aquí analizadas se generan *de abajo hacia arriba*, esto es, desde los actores indígenas individuales y colectivos que participan en una estructura históricamente desigual de relaciones de poder y hegemonía. Este *locus* de enunciación de los proyectos reportados, conlleva a asumir implícita o explícitamente una posición política frente a la propuesta escolar e intercultural del Estado, establecer los límites y alcances de su relación con éste. Así, se incluyen tanto proyectos escolares reconocidos de manera oficial, aunque reconfigurados de acuerdo con contextos, intereses, expectativas y formas locales, como iniciativas educativas no reconocidas por el Estado y desarrolladas al margen de sus instituciones y recursos. Se ubican como ejercicios autonómicos explícitos o *de facto* que asumen el carácter conflictivo y desigual de las relaciones interculturales históricas y suscitan propuestas dirigidas hacia el empoderamiento y la resistencia indígena, la *ciudadanía étnica* o *intercultural*. Asimismo, los proyectos se comprenden dentro de procesos históricos y emergen en contextos interculturales caracterizados por la *apropiación* y las *intermediaciones étnicas* de la escuela y las políticas educativas.

Este capítulo revisa un conjunto acotado de trabajos sobre dicho objeto analítico, a menudo elaborados desde las posiciones implicadas de sus autores, situados entre el trabajo académico y la colaboración activista. En su mayor parte son experiencias escolares, aunque hay trabajos comparativos con ámbitos no escolares. Se sitúan en el centro y sur del país, concentrándose en los estados de Chiapas, Oaxaca, Guerrero, Jalisco y Michoacán; con excepción de un análisis entre los pueblos yaquis de Sonora, persiste una notoria ausencia de investigaciones en la región septentrional de México. Finalmente, se reportan experiencias de educación básica, (inicial, preescolar, primaria y secundaria), educación media superior, sólo se incluye una experiencia de nivel profesional.

Mirando en perspectiva, el incremento numérico y la diversificación de los trabajos en la última década fue relativo, si se contrasta con el empuje inicial que llevó a documentar el despliegue de la etnicidad política en contextos regionales (Vásquez, 1992; Dietz, 1995) y en procesos locales de larga data (Bertely, 1998), así como los primeros estudios de caso sobre proyectos escolares de corte etnogenético que se documentaron en tesis (Rojas, 1999; Roelöfsen, 1999; Alvarado, 2000; González Caqueo, 2000) y libros (González Apodaca, 2004) ya reportados

en el estado de conocimiento anterior. Como contraparte, sin embargo, la investigación ha profundizado de forma significativa sobre diferentes aspectos y dimensiones de los proyectos, así como en sus tensiones implícitas y sus dilemas explícitos. Entre otros énfasis, se ha puesto especial atención a la profundidad histórica y la génesis étnica que explica las propuestas en marcha, se ensayan acercamientos comparativos entre proyectos convergentes y divergentes, tanto escolares como extraescolares, y se estudian a profundidad la dimensión estructural y las relaciones de poder y hegemonía que circunscriben las iniciativas en cuestión, alcanzándose niveles de profundidad relevantes. Varias de las tesis originales han sido publicadas como libros o informan sus resultados en revistas especializadas. Asimismo, algunos de los estudios iniciales han tenido continuidad, perfilándose como análisis diacrónicos del devenir de los proyectos, desde diferentes perspectivas y actores, entre ellos sus mismos egresados (González Apodaca, 2012).

Los análisis se desarrollan bajo perspectivas multidimensionales que contrastan los discursos, las prácticas y estructuras institucionales (Dietz, 2003) o combinan la consideración de la acción social con las condicionantes estructurales y los procesos hegemónicos en juego (Bertely, 2000). Por último, se documentan las experiencias en lo local así como sus intersecciones regionales, nacionales y globales, mostrando las tensiones y articulaciones multinivel que enmarcan los proyectos educativos.

Espacios de producción y debate

En su mayoría, los trabajos se produjeron en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), El Colegio de Michoacán (COLMICH), El Colegio de México (COLMEX), Universidad Iberoamericana (UIA), Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), Universidad de Guadalajara (UDG), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), así como en algunos programas de posgrado de universidades extranjeras, como la Universidad de Leiden y la Autónoma de Barcelona, entre otras. En el CIESAS, las líneas de investigación Antropología e historia de la educación y Antropología jurídica, así como los programas de maestría y doctorado de sus diferentes sedes, han sido importantes espacios de formación académica en esta subárea de investigación. Un nicho central de reflexión y debate

fue el Seminario Escuela Indígenas y Etnicidad (SEIE) del CIESAS (desde 1995), donde confluyeron actores académicos, magisteriales, activistas miembros de algunas ONG y de organizaciones sociales e indígenas, desarrolladores de políticas públicas y organismos de cooperación multilateral. Otros espacios académicos emergentes fueron los Seminarios de Investigación: Política, educación e interculturalidad (2010) y Políticas, educación e interculturalidad para la diversidad (2011) organizados por el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM (CRIM, UNAM), el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (ICE, UAEM) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en asociación con el Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos (CIDHEM).

La heterogeneidad y polifonía de los trabajos se ha reflejado de manera importante en la construcción de redes interactorales e interculturales, de alcance regional o nacional, que gestionan y desarrollan proyectos educativos *desde abajo,* políticamente posicionados y cercanos a la investigación colaborativa, el activismo social y la reivindicación étnica. Entre estas destacadas iniciativas se encuentra la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN), surgida desde la lucha social y educativa de los pueblos amazónicos de la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDESEP) y de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México y Educadores Independientes (UNEM/EI) de Chiapas, que a partir de 2007 promueve la apropiación de la Pedagogía Inductiva Intercultural (Gasché, 2008a) con educadores indígenas y académicos no indígenas de Chiapas, Oaxaca, Yucatán, Michoacán y Puebla, bajo la coordinación del CIESAS (Bertely, coord., 2011). También figuran redes regionales de composición multiactoral, entre las que descuella el Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural, reunido en dos ocasiones en Michoacán (2002) y Oaxaca (2007), donde participan organizaciones sociales, instancias magisteriales y académicas e iniciativas civiles altamente diversas, así como miembros de comunidades y organizaciones indígenas de Oaxaca, Guerrero, Chiapas, Tabasco, Veracruz y Michoacán, entre otros.

Dentro de los foros que despuntaron por sus aportes a la visibilidad social y política de las iniciativas documentadas en esta subárea, se halla el Foro Latinoamericano de Universidades Interculturales de los Pueblos y Naciones Originarias y Afrodescedientes, convocado en 2009 por la Universidad Autónoma de los Pueblos del Sur (UNISUR), la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) y el Programa México Nación Multicultural (PUMC) de la UNAM, así

como el Encuentro de Experiencias de Formación, Asesoría, Acompañamiento y Diseño de Materiales Didácticos en Contextos Interculturales y Bilingües en México, organizado por el CIESAS y la Iniciativa UNICEF en Oaxaca en 2010. Este último aportó pautas significativas para establecer una plataforma interactoral común en respaldo a los proyectos e iniciativas educativas construidas *desde abajo* (González Apodaca, comp., 2011). Finalmente un espacio esencial de divulgación y debate fueron los congresos nacionales del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), reunidos en Guadalajara (2003), Hermosillo (2005), Yucatán (2007), Veracruz (2009) y D.F. (2011).

Eje político y sustentos teórico-metodológicos

La revisión abarcó 44 productos, distribuidos en 14 libros, 18 capítulos de libro, seis artículos de revistas y seis tesis de posgrado. La principal distinción de los trabajos, es la incorporación explícita de un eje político transversal al análisis de las dimensiones lingüístico-culturales, pedagógicas, curriculares, administrativas y de gestión de los proyectos educativos impulsados por comunidades y organizaciones indígenas y campesinas. La *formación* se enfoca desde sus objetivos etnopolíticos en tanto formación para la autonomía (Gutiérrez, 2005; Núñez, 2005; De Aguinaga, 2010), la ciudadanía étnica (Rojas, 2012) o intercultural (Bertely y Gutiérrez, 2008; Bertely, 2009), pertenencia comunal (Maldonado, 2011; Julián, 2011), revitalización lingüística y cultural (Soberanes, 2011) o intermediación intercultural (González Apodaca, 2004). La gestión de los proyectos en *campos sociales*, tensionados y en conflicto, supone también y sobre todo, una dimensión formativa de carácter etnopolítico (Baronnet, 2011; González Apodaca, 2008; Rojas, 2012); esta asimismo se enfoca como una dimensión implícita a los procesos colectivos de organización social, incentivadores de la participación política, movilización e identificación étnica (García Leyva, 2010; Sandoval, 2009).

En esta línea se construyen andamiajes teórico-metodológicos interdisciplinarios que abrevan de la Sociología y Filosofía políticas, Sociolingüística, Antropología social, Pedagogía y Estudios Culturales. Se busca desentrañar los propósitos, sentidos y las prácticas socioculturales y etnopolíticas, implícitos en la construcción de experiencias educativas alternas, puestas en relación o contrapuestas a las oficiales. Se descubren estos proyectos, con diferentes niveles de control cultural y político, como espacios de resistencia, apropiación y creación cultural.

Los intereses y propósitos se vinculan con el fortalecimiento de la identidad cultural propia, en y para las relaciones intraculturales e interculturales, con la reivindicación y defensa del marco jurídico de derechos de los pueblos originarios.

Los conceptos *etnicidad*, *cultura*, *poder* y *derechos indígenas*, así como sus relaciones y manifestaciones en contextos interculturales y en procesos de *hegemonía* y *contra-hegemonía* sustentan los acercamientos. Se recurre a un concepto de *política* que basado en la Antropología, Sociología y Filosofía políticas, no circunscrito al ámbito de la planeación institucional del Estado, sino abarcando las relaciones de poder en campos sociales donde se disputan intereses y proyectos orientados a incidir en la organización social global. Desde este enfoque resulta pertinente situar *lo político* como una distorsión del orden social establecido (Rojas, 2012) o como práctica anticolonial (Maldonado, 2012), autonómica (Baronnet, 2012) y crítica de la democracia liberal (Bertely, 2008); y estudiarlo dentro de las prácticas pedagógicas y de aprendizaje (Núñez, 2011; Gutiérrez, 2011), la gestión escolar (Baronnet, 2012) y otras esferas de construcción de los proyectos educativos.

Varios trabajos se nutren de los enfoques constructivistas de la *etnicidad política* y la *etnogenésis*, estudian la construcción emblemática de las identidades indígenas y reinvención estratégica de sus tradiciones como elementos de peso en los proyectos. Implícita o explícitamente se debaten las tensiones entre tradición y modernidad y/o los marcos culturales indígenas y no indígenas, en términos relacionales y asimétricos, informados por la etnicidad política y la interculturalidad histórica.

Como aspecto sustantivo, prevalece un distanciamiento explícito de los enfoques culturalistas de las *relaciones interculturales* y la *educación intercultural*, presentes en los programas educativos oficiales. La educación intercultural es entendida más allá de la retórica enunciativa de la diversidad, en sus finalidades etnopolíticas y reivindicativas de derechos colectivos o autonomías fácticas, o bien se identifica como el nuevo rostro del posindigenismo oficial e intencionalmente omitida como categoría empírica, en cuyo caso se opta por hablar de *educación comunitaria*, *educación comunal* o *educación de los pueblos*.

En los trabajos que sí recurren al concepto, la *interculturalidad* configura *entramados históricos* y *campos sociales interculturales*, donde se lucha por proyectos identitarios y emancipadores, donde se disputan distintos capitales simbólicos y materiales, en el marco de las relaciones de poder y hegemonía. Metodológicamente, este enfoque deriva en análisis que enfatizan las tensiones, negociaciones

y desafíos asociados a las propuestas; el foco se pone en las interacciones, transformaciones y dinámicas culturales y sociopolíticas, donde se escuchan las voces y se observan las acciones de sus diferentes actores. En tanto productos históricos, se abordan sus entramados sociopolíticos y sus génesis étnicas.

Finalmente, los trabajos combinan enfoques procesuales, de la praxis o estructurales que conciben la *cultura* como *prácticas*, *significaciones* o *habitus* filtrados por relaciones de poder. Varios trabajos asumen que el trato instrumentalista de la cultura en las propuestas y programas educativos oficiales refleja el hecho de que esta misma es producida y reproducida en las interacciones sociales donde también se construyen la educación, la persona educada y la escuela. Estos fenómenos se analizan como luchas por la relación entre *poder* y *sentido*.

A nivel metodológico se retoman herramientas del estudio social cualitativo, con una base fuertemente orientada por la etnografía interpretativa. Una tendencia que ha adquirido mayor peso e influencia son las investigaciones desarrolladas en marcos de co-labor (Leyva, Burguete y Speed, 2008), inspiradas en enfoques previos de la pedagogía crítica, la investigación-acción participativa, la crítica a las antropologías centrales y periféricas, y los planteamientos anticoloniales. Algunos trabajos exploran conjuntamente la co-labor, co-autoría y co-teorización intercultural como amalgama epistemológica y teórico-metodológica emergente. En general, se aprecia una fuerte influencia de las perspectivas descoloniales y las orientaciones reflexivas y dialógicas del análisis social, así como de una perspectiva de investigación que defiende la relación indisoluble entre los problemas del conocimiento y la búsqueda de incidencia en los problemas de la realidad social dentro de los contextos interculturales de estudio.

Educación ciudadana intercultural, educación comunal y educación autónoma. Objetivos etnopolíticos de los proyectos

El sentido de la escuela en los proyectos educativos etnogenéticos presenta trasfondos compartidos y matices distintivos, según sus contextos de gestación. En los casos analizados, se asume en términos de educación para la resistencia, autonomía o ciudadanía diferencial, entre otros significados definidos desde los actores y el entramado étnico del que participan.

Con base en las demandas educativas de la UNEM/EI antes mencionada, originaria de las comunidades mayas de Chiapas (Bertely, 2006), a partir de 2000

se desarrolla un proyecto colaborativo de formación docente intercultural y elaboración de materiales educativos interculturales y bilingües, en conjunto con redes académicas e institucionales en las que participan hacia mediados de la década el CIESAS, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB/SEP), Fundación Ford y UPN; además, en los últimos años y hasta la fecha, el mismo CIESAS, UPN, CONACYT, así como la Dirección General de Educación Indígena (DGEI/SEP). En el marco de esta colaboración interinstitucional y multiactoral, el proyecto se extiende a los estados de Puebla (Podestá, 2011), Oaxaca (González Apodaca, 2010) y Michoacán (Keyser, 2011), también Chiapas (Gutiérrez y cols., 2006; Sartorello, 2011, 2012) y, en los últimos dos años, Yucatán, integrando la REDIIN antes mencionada (Bertely, coord., 2011).

La REDIIN impulsa procesos de *interaprendizaje* entre los indígenas y no indígenas partícipes de un proceso formativo y vivencial desarrollado en diplomados de formación docente y laboratorios interculturales.[2] Promueve una experiencia de *interculturalidad vivida* sustentada en la Metodología Inductiva Intercultural acuñada por Jorge Gasché (2008), que lleva a los participantes a desarrollar procesos de investigación colaborativa junto con las comunidades indígenas, como base para la identificación de las lógicas de dominación y subordinación históricas constitutivas de las relaciones interculturales. El proyecto ha llevado a la elaboración, en coautoría, de materiales educativos interculturales y bilingües, entre ellos *Tarjetas de auto* e *interaprendizaje* (Bertely, coord., 2004), materiales de alfabetización jurídica y territorial (Bertely, coord., 2007) y modelos curriculares culturalmente pertinentes (Bertely, coord., 2009), cuya construcción *desde abajo* y en estrecha colaboración con los miembros de las comunidades indígenas no constituye un fin en sí mismo, sino un camino de apropiación y ejercicio de los sustentos político-jurídicos, filosóficos, pedagógicos y éticos de esta propuesta educativo-política. La experiencia reporta contribuciones sustantivas al estudio de la educación intercultural con pertinencia cultural y política, en sus dimensiones pedagógicas, curriculares y de formación docente (Bertely, 2006; Bertely, coord., 2009; Sartorello, 2011, 2012), así como a la formulación sociocultural de sus marcos jurídicos, territoriales y éticos (Bertely, 2007, 2007a), coteorización intercultural (Sartorello, 2009, 2010) y coautoría indígena y no indígena (Bertely, coord., 2004, 2007, 2009, 2011).

[2] Los diplomados Sistematización del conocimiento indígena y Elaboración de materiales educativos interculturales y bilingües, así como el Laboratorio de Lengua y Cultura Víctor Franco, coordinados por el CIESAS en colaboración con la UNEM.

Como experiencia cercana a la UNEM, aunque diferenciada en su enfoque, Sonia Comboni (2009) y José Manuel Juárez (Comboni y Juárez, 2004) exponen la propuesta educativa tseltal *Sp'ijubtesel bajtik yu'un yach'il jkuxlejaltik. Educándonos para nuestra nueva vida*, del Programa de Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo (ECIDEA), en el que participan educadores indígenas originarios de 20 comunidades de Las Cañadas de la Selva Lacandona y sus asesores académicos no indígenas, movilizados a partir del levantamiento zapatista. Este esfuerzo deviene en un modelo curricular y pedagógico construido desde la metodología denominada *Puy* (espiral), orientado a recuperar la memoria histórica, valores culturales y sistemas cognoscitivos de las comunidades tseltales de la región, que opera dentro de escuelas adscritas al Programa Educador Comunitario Indígena del sistema educativo estatal (PECI). En contraste con proyectos que subrayan el conflicto como base de la interculturalidad histórica, en éste lo intercultural se asume como proceso de diálogo entre las diversas culturas, resignificante de las relaciones establecidas entre la sociedad hegemónica y los sujetos indígenas hacia una condición de respeto mutuo y, a la vez, como proyecto democratizador y condición para una educación pertinente (Comboni, 2009: 62).

Como indicamos antes, otros estudios suscriben perspectivas enfocadas a las relaciones de dominación y colonialismo, sin recurrir al concepto de interculturalidad. Reuniendo más de 20 años de experiencia colaborativa, intelectual y activista en un libro producto de una tesis doctoral, Maldonado (2011) analiza un grupo de experiencias educativas promovidas por maestros y organizaciones etnopolíticas oaxaqueñas, como expresión de las luchas de resistencia, descolonización y autonomía de los pueblos originarios del estado. Se trata de iniciativas emprendidas por dos importantes organizaciones etnopolíticas: la Coalición de Maestros y Profesionistas Indígenas de Oaxaca (CMPIO), de composición multiétnica, y Servicios del Pueblo Mixe (SER), de comunidades ayuujk.[3] Aunque algunas se declaran nominalmente interculturales como estrategia para no estar fuera de la norma educativa mexicana, la *educación comunal* se presenta como su orientación filosófica y etnopolítica.

[3] Entre otros proyectos, la primera impulsa el Tequio Pedagógico y Nidos de Lengua, así como de las Secundarias Comunitarias Indígenas; la segunda promueve el Centro de Estudios Ayuujk, Universidad Indígena Intercultural Ayuujk, apoyada por el Sistema Universitario Jesuita (SUJ), y la experiencia aleccionadora de los Bachilleratos Interculturales Comunitarios (BICS), adscrita al Colegio Superior para la Educación Intercultural de Oaxaca (CSEIIO). Finalmente, se aborda una experiencia formativa no gubernamental y extraescolar, el proyecto Behn Niaa de los zapotecos de San Pedro Quiatoni, orientado hacia el desarrollo sustentable.

El trabajo sitúa estos proyectos educativos en la doble perspectiva de su inserción en el aparato gubernamental y su marco de derechos colectivos en tanto *pueblos originarios*, concepto que se refiere a un sujeto etnopolítico en construcción, pero con derechos y formas de existencia previas al Estado, que se caracterizan como *propias* desde el modelo teórico de la *comunalidad*, acuñado por intelectuales oaxaqueños (Maldonado, 2002; Martínez Luna, 2010; Rendón, 2003). Las experiencias estudiadas en el libro se presentan como expresiones incipientes de emancipación y descolonización educativa, que progresivamente *ganan* espacios políticos en el seno del sistema oficial, configurando una nueva estructura educativa con la participación de las organizaciones indígenas. Esta *nueva educación comunitaria* tendría por objetivos explícitos ofrecer una educación de calidad y fortalecedora de la vida comunal,[4] formando estudiantes centrados principalmente en su identidad y responsabilidad comunitaria, conscientes de los mecanismos de la dominación histórica y del colonialismo interno.

También desde una perspectiva descolonizadora, José Joaquín Flores y Alfredo Méndez (2008) narran el proceso de gestación y construcción de la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR), en el estado de Guerrero, como propuesta etnopolítica orientada a la formación de cuadros intelectuales propios que contribuyan al control autonómico de los procesos de desarrollo local y regional, con el aval comunitario. La UNISUR se presenta como producto de la confluencia de procesos de movilización y lucha social muy diversos que, en un devenir etnogenético, articulan a los pueblos nahua, mixteco, amuzgo, tlapaneco y afromexicano, algunos de ellos históricamente movilizados en torno a la lucha por instituciones educativas de nivel superior que detonen formas de desarrollo propias y control autonómico de sus recursos territoriales. Se describe un proceso en el cual el papel central de los jóvenes profesionistas y los maestros indígenas participantes como ideólogos interculturales permite la reivindicación de una identidad emblemática y etnopolítica común como *Pueblos del Sur*. La ruptura de negociaciones con el gobierno del estado para el reconocimiento y validación de la iniciativa, y la apertura unilateral de la Universidad Intercultural oficial en agosto de 2006,

[4] Los tres pilares de la comunalidad, según el modelo referido por el autor, son: una *estructura comunitaria* como tejido social construido por vínculos de parentesco y reciprocidad; una *vida comunal* organizada en torno al poder, el trabajo, la fiesta y el territorio, y una *mentalidad comunal* colectivista que ha posibilitado a los pueblos originarios emprender la resignificación de las instituciones colonialistas y la reconstitución de la comunidad originaria frente a los cambios sociales y culturales del último siglo (Maldonado, 2011:356-357).

cataliza el carácter autonómico del proyecto y sus horizontes contra-hegemónicos, que inicia funciones en octubre del 2007, definiéndose como *intercultural, descolonizador* y orientado a resolver los problemas comunitarios y regionales desde los propios marcos culturales y de desarrollo.

Varias experiencias guían explícitamente el sentido de la formación hacia las *ciudadanías diferenciales* y exploran las relaciones entre educación, ciudadanía y derechos indígenas. Aportando un planteamiento académico y político alternativo en torno al pluralismo jurídico, Bertely expone las particularidades de un proceso de formación ciudadana intercultural con los maestros mayas de la UNEM (2007, 2009), cuyo punto de partida es la pregunta: ¿cómo educarse para ejercer una *ciudadanía activa* sustentada en el ejercicio de la autodeterminación y la autonomía por derecho? Como respuesta, el proyecto propone un modelo de *ciudadanía activa y solidaria*, contrastante con la ciudadanía oficial inspirada en la democracia liberal, que parte de la revaloración de la *solidaridad*, el *igualitarismo* y *control del poder* en tanto *formas activas de resistencia* indígenas, que se enuncian como los cimientos de un proyecto político potencialmente liberador, democrático y solidario para el conjunto de la sociedad.

La propuesta de educación ética y ciudadana intercultural se plasma en un material de alfabetización ética, jurídica y territorial (Bertely, coord., 2007b) estructurado alrededor del *territorio*, la *organización comunitaria* y la *persona*, como nociones eje, definidas de forma sociocultural y desde ámbitos de sentido indígenas. Junto con otras iniciativas impulsadas con la UNEM, se inspira en la pedagogía inductiva intercultural, la etnografía interpretativa, los enfoques naturalistas y ecológicos, las perspectivas críticas en torno a las pretensiones etnográficas realistas, las metodologías interesadas en producir *grounded theories* y los aportes de la sociolingüística en ámbitos de la autoría y evocación en contextos interculturales. Asimismo, suscribe una estrategia metodológica colaborativa, diferenciada como *profunda y descolonizadora* a partir del compromiso ético, la implicación y colaboración con las demandas políticas de los sujetos (Bertely, 2009).

En esta línea, el carácter etnopolítico de iniciativas de este corte pone en el debate la relevancia de los posicionamientos académico-políticos de quienes participan en los proyectos. Bertely (2008) discute las implicaciones de este debate en el trabajo académico y la producción antropológica, cuestionando críticamente el énfasis académico en el estudio de *las hibridaciones, el bricolage y los cruces culturales*, así como su incidencia en el desdibujamiento de las asimetrías interculturales o su naturalización. En su lugar, defiende la exaltación positiva de rasgos

societales indígenas a modo de *tipos culturales distintivos históricos, relacionales y conflictivos*, además del reconocimiento y la visibilidad de su potencial altermundista implícito.

Por último, en este apartado merecen mención especial las investigaciones desarrolladas por intelectuales y académicos indígenas, que desde su posición implicada abordan la génesis y los objetivos etnopolíticos de los proyectos en los que participan. En un capítulo del libro resultante de su tesis de doctorado, Juan Julián Caballero (2011) expone en su condición de intelectual indígena el proceso de creación de *Ve'e Tu'un* Savi, A.C. o Academia de la Lengua Mixteca, por iniciativa de un grupo de profesionistas mixtecos reunidos en la sede del CIESAS ubicada en Oaxaca. Compuesta inicialmente por profesores bilingües participantes del Programa de Formación Profesional de Etnolingüistas del Centro de Investigaciones Superiores del INAH, ahora CIESAS, esta organización étnica se propuso no sólo impulsar la escritura de la lengua a la par que los procesos de discusión de su sistema ortográfico, sino además poner especial énfasis en la formación de los futuros lectores en tu'un savi, emprendiendo así un proyecto étnico reivindicativo. El capítulo describe cómo se ha configurado *desde abajo y desde adentro*, dice el autor, una *política del lenguaje* en el territorio Ñuu Savi[5] intencionalmente promovida por sus intelectuales.

Procesos de hegemonía y contra-hegemonía: campos, arenas, redes y recursos

La preponderancia del eje político explica que en la producción revisada ocupen un lugar central el análisis de los recursos materiales y simbólicos que los actores movilizan, las estrategias de negociación, resistencia o apropiación étnicas, arenas, campos y redes interactorales y sus articulaciones global-local, el papel de los intermediarios tanto indígenas como no indígenas y los participantes externos, así como la legitimidad de actores educativos y sus proyectos, discursos y marcos de significación. En algunos trabajos, estos elementos son estudiados dentro de procesos étnicos y etnogenéticos con profundidad histórica.

Erica González Apodaca (2008) analiza la configuración etnopolítica de la educación intercultural en la región mixe de Oaxaca, a partir del estudio compa-

[5] Donde además del mixteco se hablan otras cinco lenguas originarias, amén del español: triqui, chocholteco, popoloca, amuzgo y náhuatl.

rado de tres experiencias de nivel medio superior enunciadas como proyectos étnicos, impulsadas por intelectuales mixes.[6] Los tres proyectos constituyen los vértices de un entramado regional caracterizado por las *apropiaciones étnicas* de las escuelas y la *intermediación político-cultural* de sus actores indígenas. La autora estudia este entramado poniendo en el centro del análisis las relaciones entre poder y sentido, a partir de las cuales la educación intercultural se concibe como un campo de significación disputado por los diferentes actores que participan en su construcción. Este posicionamiento teórico coloca en un primer plano el *conflicto* y la *negociación* como intrínsecos a las relaciones interculturales.

Metodológicamente, el trabajo se basa en una perspectiva etnográfica interpretativa, combinada con herramientas del análisis social cualitativo. La autora transita por tres diferentes dimensiones analíticas, que van de las redes sociales que articulan el tejido educativo-político regional a los estudios de caso que particularizan las apropiaciones étnicas en tramas específicas escolar-comunitarias y, finalmente, a las voces y trayectorias de los actores mixes que a lo largo de sus historias de vida van ocupando posiciones de intermediación. A ellas se agrega una cuarta dimensión, de corte procesual, que sitúa cada experiencia escolar-comunitaria en su devenir histórico y, a su vez, en el marco de la historia de las políticas de educación indígena e intercultural en México.

Entre otros aportes, el libro ofrece un modelo analítico inspirado en la antropología política procesal para explicar las *arenas* de poder donde tienen lugar las apropiaciones étnicas de la escuela, documentando sus dinámicas, tensiones y asimetrías, así como las características de la *intermediación indígena* que aparece en dicho marco. Retomando elementos del modelo teórico de Richard Adams, la autora objetiva distintos *dominios de poder y niveles de articulación*, donde se disputan los recursos socialmente valorados y se amplían o reducen los márgenes de autonomía y de apropiación étnica en cada caso. El trabajo llega a conclusiones relevantes para el estudio de lo intercultural en las apropiaciones étnicas de la escuela, documentándolo como una delimitación políticamente estratégica entre *lo propio* y *lo ajeno* que, en palabras de Gunther Dietz (2003), supone distinguir entre el carácter reivindicativo de las escuelas y su capacidad de articular un diálogo inter e intracultural altamente conflictivo.

[6] El Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (BICAP) de Santa María Tlahuitoltepec, el Bachillerato Integral Comunitario (BIC) de Santa María Alotepec y el Instituto Comunitario Mixe de Totontepec Villa de Morelos, Oaxaca.

Analizando también las luchas por la hegemonía que enmarcan los proyectos educativos indígenas en el contexto regional y multiétnico de La Montaña de Guerrero, la tesis de maestría de Angélica López (2009) examina la experiencia de la UNISUR en Santa Cruz del Rincón, desde la triple dimensión de su gestión política y social como proyecto etnopolítico regional, las relaciones interculturales en la escuela y en las aulas, así como las perspectivas y expectativas escolares de sus estudiantes. Su línea metodológica parte de un interés explícito en la *agencia* de los protagonistas, como el lente que permite documentar de manera etnográfica un conjunto de tensiones y *aterrizajes* de un proyecto educativo intercultural en construcción, en el cual la autora colabora como *acompañante*.

Entre otros aportes, el trabajo recupera las pugnas políticas y el conflicto intercultural histórico que enmarcó la emergencia del movimiento social en La Montaña de Guerrero, y analiza sus expresiones en la lucha por la hegemonía de dos proyectos universitarios construidos *desde abajo* (el caso de la UNISUR) y *desde arriba* (la Universidad Intercultural oficial), cuya creación implicó para la primera tener que operar al margen del Estado y sus recursos. Este marco conflictivo entre dos instituciones y proyectos profesionalizantes que surgen bajo condiciones de gran asimetría, se convierte en un recurso discursivo útil para la definición de la UNISUR como un proyecto etnopolítico que hace suya la demanda de reconocimiento de los derechos educativos de los pueblos. En el segundo y el tercer espacio analíticos, la tesis muestra algunas tensiones que emanan de la heterogeneidad interna de la iniciativa y su composición multiactoral e intercultural; problematiza el papel de los actores académicos no indígenas que asesoran este tipo de experiencias.

Aportando una mirada a un escenario educativo-formativo no escolarizado, Jaime García Leyva (2010) examina en su tesis doctoral los procesos de movilización social y política que configuran el contexto etnopolítico de La Montaña de Guerrero de 1950 a 2000, desde un enfoque histórico y antropológico. La tesis documenta las acciones, discursos y estrategias de participación de los diferentes actores organizados que configuran el movimiento regional y sus dimensiones formativas implícitas, orientadas por la *lucha social* y la *resistencia* indígena a la *dominación*, como principales categorías analíticas inspiradas en los estudios de Gledhill (2000) y Scott (2003). El movimiento social se estudia en un *contexto de hegemonía*, entendida como proceso dialéctico de confrontación y resistencia por los significados y las relaciones sociales establecidas entre actores dominantes y subalternos. Los actores se movilizan a partir de las *condiciones materiales de vida* que enfrentan histó-

ricamente las comunidades de esta región, caracterizadas por la pobreza y exclusión social; sobre estas bases, el estudio se enfoca en los sujetos sociales y sus formas organizativas y de participación estructuradas alrededor de tres ejes: pertenencia gremial del magisterio educativo, oposición electoral partidista y lucha de las organizaciones independientes por la tierra, así como las articulaciones de todas ellas con actores étnicos y políticos del multiculturalismo contemporáneo.

Entre sus resultados, el trabajo enfatiza la heterogeneidad del movimiento social y la complejidad de sus relaciones de poder internas, indagando en los *marcos culturales* que las orientan y que en ciertas coyunturas políticas o de represión gubernamental amplían o limitan sus posibilidades de alianza o articulación orgánica. Se aporta una visión procesual de la *metamorfosis paulatina* de las demandas indígenas, que transitan de demandas económicas laborales de los años sesenta del siglo XX a la incorporación de planteamientos autonómicos o de autogestión; para el autor se trata de un reacomodo constante de las posiciones y del lenguaje que se despliega conforme cambian los términos y espacios de la relación con el Estado y los actores se retroalimentan de su vinculación con el movimiento indígena y social organizado.

Por último, en una tesis de maestría que informa sobre los contextos del norte del país, Enriqueta Lerma (2007) analiza los marcos de poder que operan en la relación entre *política* y *escuela* con los pueblos yaquis de Sonora; específicamente en torno al Proyecto Educativo de la Tribu Yaqui (PETY) y sus planificaciones lingüísticas. Es un trabajo sustentado en la Sociología política, Sociolingüística y el estudio de las relaciones entre *poder*, *educación* y *lenguaje*, que toma como referente las reconfiguraciones de poder que se suceden desde el reconocimiento formal de la autonomía de los ocho pueblos yaquis y sus Gobiernos Tradicionales en 1936, a la conformación de nuevos líderes pertenecientes al magisterio y promotores del Plan Integral de Desarrollo de la Tribu Yaqui, de cuyos programas sólo tiene vigencia el PETY. La tesis analiza este último como bastión de disputa política actual entre grupos de profesores por apropiarse de la planificación de los contenidos de educación bilingüe intercultural y de la planificación lingüística.

El proceso se aborda desde un concepto de *política* como *campo social* de relaciones de poder donde se juegan diferentes posiciones y prácticas con un determinado objetivo en un espacio social. En el campo de las *políticas del lenguaje yaquis*, la autora reconstruye los procesos de adecuación y resistencia cultural que, al tiempo que conformaron históricamente un *habitus* bilingüe del jiak y el

español, rechazaron elementos identificados como amenazantes al *habitus* cultural yaqui.[7] La tesis reporta para este caso que el conflicto intercultural con la hegemonía nacional no está en la lengua, sino en la disputa por la restitución territorial y el respeto tácito a las formas de organización tradicional, como los temas políticamente significativos y que se debaten de forma constante en las asambleas comunitarias. Según se muestra, la problematización del derecho a hablar la lengua indígena como necesidad comunitaria ineludible representa una *manipulación ideológica* de los maestros-líderes, actores de un campo político-educativo cuyas prácticas se condicionan desde las instituciones educativas hegemónicas y los discursos multiculturalistas.[8]

La autora concluye que aunque esto no exime de responsabilidad a los gobiernos por impulsar políticas y planificaciones que tienden a desplazar las lenguas originarias, incluso en estas políticas el fin último no es la castellanización, sino la vulneración de las estructuras culturales y la intervención y saqueo territorial de los pueblos yaquis. En esta perspectiva, considera que los derechos lingüísticos tendrían que constituir verdaderos *derechos culturales* encaminados a respaldar jurídicamente la autodeterminación de los pueblos sobre sus territorios, recursos y formas de organización social.

Autonomía, interculturalidad y formas de relación con el Estado

Un aspecto fundamental de esta subárea es el tipo de vinculación establecida por los proyectos e iniciativas indígenas e interculturales con base social y comunitaria, con el Estado y las políticas educativas, instituciones y dispositivos escolares oficiales, sus recursos materiales y simbólicos, así como sus redes de información e intercambio. El tema ha sido señalado como problemático por los mismos partícipes de estas experiencias (González Apodaca comp., 2011), ya que supone "una tensión entre la institucionalización de los proyectos, su financiamiento público y su reconocimiento oficial, por un lado, y el rango de autonomía y margen de decisión, por otro". En muchos casos implica una negociación permanente, condiciona-

[7] Para la autora, esto es indicativo de que mientras los elementos estructurales significativos para un pueblo se mantengan y valoren, es probable que la lengua permanezca como su vehículo expresivo y significativo.

[8] Otros actores de las comunidades, según se informa, no intervienen en estos campos, en la medida que no forman parte de sus prioridades o no les es factible el acceso por carecer de la formación profesional que se requiere para participar en ellos.

da y burocratizada, que suele orillar a los proyectos a operar bajo una normatividad rígida y condiciones adversas, o bien a definirse por un posicionamiento en los márgenes del reconocimiento oficial. Con todo, las posiciones no son unívocas y revelan un campo polarizado y tensionado, entre las estructuras del sistema educativo oficial, por un lado, y las propuestas que se construyen al margen de aquéllas. Los proyectos e iniciativas se mueven de uno a otro extremo, con posiciones y márgenes autonómicos más o menos explícitos, en función de sus historias étnicas particulares, la amplitud y diversidad de sus redes de apoyo y sus recursos culturales y organizacionales, de poder y legitimidad, puestos en juego en determinadas coyunturas políticas y periodos de activación y latencia.

La mayoría de los trabajos que documentan distintos aspectos del proyecto educativo zapatista o que se gestaron vinculados con éste, argumentan que una condición ineludible para su desarrollo y viabilidad etnopolítica ha sido su posicionamiento fuera de las estructuras educativas oficiales, en un marco de autonomía política, económica y cultural (Baronnet, 2012; Gutiérrez, 2005, 2011; Núñez, 2011). Otros casos han transitado desde posiciones iniciales que demandaban el reconocimiento oficial de sus propuestas educativas a situarse en los márgenes del sistema, a menudo como consecuencia de la falta de reconocimiento del Estado (UNEM, 1999) o de la dificultad de conservar la conducción autónoma de sus proyectos operando en los marcos institucionales de la educación oficial (Bertely, 2006, 2007, 2008; Bertely y Gutiérrez, 2008; Sartorello, 2011, 2012). Una posición similar, aunque con distinta génesis étnica, se reporta en Guerrero con la experiencia educativa de la UNISUR (López Rangel, 2009; Flores y Méndez, 2008).

En otros contextos, sin embargo, los proyectos se gestan articulados a las estructuras educativas del Estado y los trabajos reportan las estrategias de resistencia, negociación, confrontación y adaptación que se ponen en marcha para mantener las apropiaciones étnicas de la escuela, dentro de *dominios* o *campos* estratégicos. En Oaxaca varias de las experiencias documentadas se encarnan en modelos de educación formal y en la estructura oficial; se trata de iniciativas procedentes de maestros indígenas que en la década de 1970 buscaron hacer de la educación bilingüe bicultural un modelo pertinente, posicionándose como actores principales de una trayectoria de intervención y apropiación étnica *desde adentro* de la educación indígena oficial (Maldonado, 2011). La influencia del *habitus* magisterial bilingüe oaxaqueño, interpretado desde un fuerte *ethos* etnicista y, sobre todo, comunitarista, se reporta también en proyectos educativos donde tienen un papel central las redes del multiculturalismo contemporáneo, articula-

das por actores académicos, organizaciones civiles e indígenas, sociales y redes migratorias. Fernando Soberanes (2011) expone la experiencia de lucha social y pedagógica del Movimiento Pedagógico de la CMPIO contra las tendencias privatizadoras, fragmentarias y monoculturales de las políticas educativas neoliberales; destaca los esfuerzos que a partir de la promulgación de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) a nivel nacional y del movimiento social de 2006 en el estado cohesionaron a este sector del magisterio en torno a la construcción de alternativas educativas y pedagógicas cultural y lingüísticamente pertinentes. En el recuento de las iniciativas emprendidas por la CMPIO, una constante que el autor subraya es el esfuerzo sistemático por diagnosticar y reflexionar con actores comunitarios, civiles y académicos las propias prácticas pedagógicas frente a las expectativas y necesidades educativas de las comunidades y sus propias prácticas culturales. Destaca también la articulación del Movimiento Pedagógico a redes académicas y actores no corporativos que participan de los proyectos. Finalmente, estudios desarrollados en Oaxaca muestran también la presencia de profesionistas indígenas como impulsores de proyectos etnopolíticos en el seno de las escuelas oficiales, en experiencias documentadas que evidencia la coexistencia de ámbitos de *apropiación étnica* de la cultura escolar, con esferas donde los significados interculturales de las escuelas son *expropiados* por los agentes del Estado y utilizados en su propia retórica multiculturalista (González Apodaca, 2004).

En Chiapas, numerosas investigaciones abordan el proyecto autonómico educativo zapatista en tesis de posgrado, libros y compilaciones diversas. Desde un enfoque sociopolítico, Bruno Baronnet (2012) analiza la propuesta educativa zapatista en las Cañadas de Ocosingo como expresión de *autonomía educativa*. Usando el *campo social* de Pierre Bourdieu, examina la educación zapatista desde las prácticas educativas y estrategias sociales de *rechazo, apropiación e invención social* que han llevado a la emergencia y consolidación de *redes educativas intermunicipales*, compuestas por escuelas autogestionadas en las regiones multiétnicas de habla tseltal, ch'ol, tojolab'al y tzotzil.

El trabajo se informa en los enfoques de la resistencia cultural, reproducción social, perspectiva constructivista de la etnicidad y pedagogía crítica. Metodológicamente, se aproxima de manera etnográfica a las estrategias actorales que contestan los discursos educativos hegemónicos en tres dimensiones: 1) las prácticas indígenas de política educativa, entre ellas el uso del espacio-tiempo escolar y las nuevas prerrogativas comunitarias de *gestión escolar*, 2) los efectos del *poder educativo indígena* en la definición de las especificidades de la ense-

ñanza escolarizada en cuanto a *pertinencia*, *calidad* y sus equilibrios pedagógicos, y 3) el compromiso político y cultural del promotor o *docente indígena*. El proyecto en las escuelas zapatistas se reporta como experiencia radical de democratización de la escuela, sustentada en el *autogobierno educativo* y el *poder educativo indígena* como condiciones que han posibilitado el control local y *desde abajo* de la gestión administrativa y pedagógica de la educación básica a nivel regional.

Asimismo, considera no sólo los contenidos, sino las formas y métodos pedagógicos y administrativos donde se sedimentan los valores hegemónicos de la escuela. En un aporte novedoso, visibiliza el ámbito de la *gestión escolar* (en sus aspectos organizativos, pedagógicos y de manejo de recursos) como una dimensión políticamente estratégica para consolidar las apropiaciones etnopolíticas de la escuela. De igual manera, documenta el posicionamiento explícitamente desmarcado de los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (MAREZ) frente a las políticas nacionales y la movilización de recursos propios para la gestión de sistemas escolares sin los recursos del Estado en la supervisión, reconocimiento y capacitación docente. Con ello sostiene que la autonomía educativa va de la mano con el proyecto de autonomía política regional, al tiempo que impugna de forma abierta la cultura escolar hegemónica.

Conclusiones similares se desprenden de un trabajo comparativo entre la cultura escolar y las prácticas pedagógicas explícitas e implícitas en dos escuelas secundarias en Chiapas, una oficial y otra autónoma, en el cual Raúl Gutiérrez (2011) encuentra que el fracaso de la educación oficial en las comunidades indígenas es sólo parcial, ya que su currículo oculto fue exitoso en la generación de grandes expectativas en torno a la escuela. Incluso, se afirma que este éxito relativo no alcanza a vencer por completo la resistencia de las familias a la cultura escolar institucional. Sin embargo, Gutiérrez subraya que el aporte de las escuelas autónomas y del movimiento zapatista en general a la contestación de formas y significados escolares hegemónicos es haber generado los espacios y las condiciones para que los actores indígenas se convirtieran en "agentes directos en la construcción de sus propios proyectos" y no meros receptores de aquéllas.

Para concluir esta línea de reflexión, destaca el libro de Rocío de Aguinaga (2010), un valioso estudio diacrónico e historiográfico basado tanto en una revisión documental de alrededor de 700 documentos del Centro Educativo Tatutsi Maxakwaxi en la sierra huichola, como en la propia experiencia vivencial de la autora en el papel de coordinadora activa del Centro Educativo. En el análisis

de quince años de desarrollo de esta escuela secundaria, da cuenta del proceso de construcción del Centro como un sujeto intercultural autonómico.

En teoría, el libro parte de los postulados base de los enfoques poscoloniales respecto a la dominación, sumisión cultural y las relaciones interculturales. A partir del concepto *autonomía* de Díaz Polanco y la noción *campo social* de Bourdieu, define *un campo intercultural* como espacio político y educativo donde se ponen en juego los capitales simbólicos de los actores y culturas involucradas en el proyecto, movilizando relaciones de poder. El campo intercultural se analiza con minuciosidad en la relación de los sujetos huicholes y los agentes externos, donde se llega a acuerdos y pautas de relación. La autora resalta que estas relaciones no surgen de manera armónica, sino que se encuentran inmersas en una dualidad de tensiones; entre ellas confianza/desconfianza, comprensión/incomprensión, sencillez/complejidad, cumplimiento/incumplimiento y seguridad/inseguridad.

A partir de las interacciones y prácticas en el campo intercultural y en las relaciones de poder operantes, se genera una revaloración de la identidad cultural, donde la reflexividad que produce aprendizajes juega un papel central, aun en medio de múltiples tensiones: dominación/sumisión, cultura moderna/tradicional, cultura urbana/campesina, cultura oral/escrita. A su vez, la identidad fortalecida constituye el motor de procesos autonómicos que buscan legitimar la cultura desde el ámbito político, impulsar formas propias de gobierno e incrementar su poder.

La autora desarrolla cómo el proyecto escolar en cuestión se convirtió en un medio para los procesos autonómicos y éstos, a su vez, en medios para la educación wixarika. Lo que se enseña en la secundaria, entonces, no son dos culturas en sí mismas, sino las capacidades y habilidades aprendidas en el proceso de interrelación en el campo intercultural y la construcción de un sujeto intercultural autonómico, procesos que al mismo tiempo modifican las relaciones interculturales inter-actorales y crean nuevas prácticas y aprendizajes.

Educación escolar y conocimientos comunitarios enmarcados por proyectos políticos

Las apropiaciones étnicas de la escuela, que surgen y se desarrollan desde los actores comunitarios, involucran no sólo sus intereses etnopolíticos sino además,

con ellos, contenidos, valores y formas de socialización locales. Si bien las escuelas oficiales pretenden, desde las políticas públicas, incluir en el currículo los conocimientos indígenas y comunitarios, en las experiencias educativas aquí reportadas éstos se encuentran enmarcados y relacionadas con la construcción de significados intra e interculturales. Se sitúan en encuadres políticos de reivindicación, no sólo del derecho ciudadano a la educación, sino de una educación acorde a las *propias formas de educar*, desde los referentes socioculturales propios, en un ámbito político de desigualdad, pero además de diferencia, de relaciones de poder asimétricas y desde derechos constituidos a partir de posturas liberales que no rescatan las autonomías de facto. Se busca contribuir a crear una propuesta que eduque a partir de las propias formas, no para hacer más accesibles los contenidos nacionales, sino para consolidar las pedagogías y epistemologías indígenas y aportar valores societales, políticos y éticos positivos a la política nacional e internacional.

En el contexto zapatista y enfatizando la dimensión pedagógica y la mirada en las prácticas socioculturales, Gutiérrez (2005) aporta una mirada comparativa a escuelas secundarias oficiales y autónomas, ubicadas en el municipio autónomo tzotzil de San Andrés Sakamch'en de los Pobres, en Los Altos de Chiapas. El autor pondera el alcance de estos proyectos escolares, no circunscrito a los aspectos pedagógicos tradicionales (contenidos, métodos y formas de evaluación), sino en términos de la pertinencia cultural y pedagógica de su *currículo oculto*: tipos de organización escolar, usos del espacio-tiempo, interacciones sociales y contenidos implícitos que estas prácticas transmiten.

Combinando la pedagogía crítica con el enfoque de interculturalidad política y las teorías de la reproducción social, resistencia y producción cultural de la escuela, el trabajo retoma una concepción de la cultura escolar como construcción social contextualizada y condicionada políticamente (Rockwell, 1980); argumenta cómo las escuelas zapatistas abren un espacio para la producción de la escuela y la cultura, y cuestionan fuertemente las estructuras hegemónicas en que aquélla se cimienta, mientras que en las escuelas oficiales, ceñidas a una cultural nacional-liberal, se imponen las estructuras, convirtiéndolas en espacios de dominación y asimilación social y cultural, aunque no exclusivamente. El autor analiza distintos aspectos de esta producción cultural, reportando la presencia de formas de organización de la vida escolar cercanas a las prácticas culturales comunitarias, constitutivas de un currículo oculto culturalmente pertinente. Entre ellas destacan: 1) la organización colectiva de las actividades escolares, 2) el mandato comunitario

y la toma de decisiones en asambleas, 3) el trabajo extra-aula, y 4) la autonomía y respeto por las decisiones de los jóvenes, como formas de organización indígena que son recreadas en una suerte de *microcosmos escolar zapatizado*. Al final, el autor encuentra también que en los proyectos autonómicos, las estructuras curriculares siguen resultando ajenas a las formas no hegemónicas de construcción y organización del conocimiento, provocando sesgos en la selección de contenidos y *visiones atomizadas y fragmentarias* de los conocimientos locales e indígenas.

Estudios como el de Katya Núñez (2011), en el mismo libro, también señalan la persistencia de modelos y prácticas educativas convencionales en detrimento de formas más creativas de aprendizaje que surjan de la praxis cotidiana. Su trabajo, situado en el eje de la socialización infantil y las dimensiones socioculturales del aprendizaje, incorpora el análisis de las dimensiones políticas de la escuela en tanto espacio de disputa de proyectos societales e interculturales contrapuestos; examina las continuidades y rupturas entre el aprendizaje familiar y escolar en dos escuelas con proyectos políticos divergentes: una primaria oficial bilingüe y otra autónoma zapatista. Más que definirse desde el reconocimiento de derechos culturales, la escuela zapatista se reivindica etnopolíticamente como espacio reproductor de valores societales indígenas y transformador de las relaciones interculturales históricas, que exige del Estado "no sólo el reconocimiento sino la redistribución de recursos y espacios de participación política", desde el ejercicio de las demandas autonómicas (Núñez, 2011:276). Al analizar las prácticas culturales y pedagógicas que acercan la socialización familiar infantil con la socialización de los niños en la escuela zapatista, se perfilan complejas conexiones con la casa, la comunidad y la región, así como equivalencias significativas entre lo escolar y lo social. La autora afirma también que, aunque diversa y en proceso de construcción, la propuesta pedagógica autónoma zapatista se desarrolla articulada al proyecto autonómico, situando la esfera pedagógica como un proyecto formativo político.

En un sentido similar, Horacio Gómez Lara, de origen tzotzil, aborda etnográficamente la escolarización de las comunidades indígenas de Los Altos de Chiapas (2008), haciendo un cruce entre sus dimensiones pedagógicas y sus objetivos de formación de identidades políticas. Recurriendo también al concepto de campo social de Bourdieu, caracteriza la educación tradicional indígena, la educación escolar oficial y la educación autónoma zapatista como tres subcampos contradictorios y excluyentes donde los agentes se disputan distintos tipos de capital simbólico. Sobre esta base, estudia articulaciones, contrastes y simili-

tudes entre ellos, reportando que la formación identitaria que se proporciona a niñas y niños en los espacios educativos tradicionales indígenas es resignificada al introducirlos a la cultura nacional, por medio de la escuela pública, en lo que constituye un acto de mexicanización de las mentalidades promovido por el discurso de los profesores bilingües. Del análisis etnográfico de sus prácticas, se deriva su condición de agentes que oscilan entre lo nacional y lo indígena, constituyendo un particular *habitus escolástico.* En un tercer vértice, el autor refiere la educación autónoma zapatista como otro nivel de resignificación, en el cual los reposicionamientos políticos implican la *transformación de identidades sumisas a identidades rebeldes*, de *individuos humillados* a sujetos orgullosos de su pertenencia étnica. En este sentido, el autor concibe la escuela y la comunidad indígenas zapatistas, y en general el zapatismo en tanto movimiento identitario, como *espacios de construcción y fortalecimiento de las identidades indígenas, rebeldes y mexicanas*. La escuela se asume como concepto apropiado y, por tanto, resignificado, de acuerdo con los objetivos autonómicos de la lucha.

En Jalisco, Angélica Rojas (2012) desarrolla un interesante estudio de caso en una escuela secundaria en la sierra huichola, el Centro Educativo Tatuutsi Maxakwaxi. Sobre una base etnográfica, examina cómo los contenidos, valores y situaciones educativas indígenas se relacionan con los contenidos escolares oficiales a partir de lo *políticamente significativo* para los actores indígenas que intervienen en su construcción. A partir de identificar que los intereses en la creación de la secundaria giran en torno a formar *líderes comunitarios* e *intermediarios políticos* que, a diferencia de otros trabajos, no constituyen propósitos formulados *a priori* sino sobre la marcha del Centro Educativo, como *sentidos intersubjetivos comunitarios*, el libro revela cómo se desarrolla todo un proceso educativo escolar que tiene continuidad en las expectativas y la formación comunitarias, y que produce en los alumnos estos mismos propósitos.

Se trata de un estudio cuyo entramado teórico parte de la filosofía política, la sociología educativa y las perspectivas constructivistas y etnogenéticas de la etnicidad, que se sustenta en una propuesta analítica de la educación intercultural, concebida a partir de tres dimensiones principales: cultural, pedagógica y política. Respecto al estudio de la primera, este se centra no en la complementariedad de saberes, sino en la *significación*; esto es, en la interrelación de contenidos culturales se busca qué significados construyen los participantes del proceso y para qué, desde un sentido global de lo que significa para los huicholes esta secundaria. Es así que lo cultural se encuentra vinculado a lo pedagógico, enten-

dido éste desde la construcción de significados que, a su vez, se realiza desde lo políticamente relevante para los actores étnicos.

Para terminar, una experiencia de articulación de conocimientos locales con contenidos oficiales cuyo eje rector es la lengua indígena como lengua materna, se reporta en la meseta pu´rhepecha de Michoacán, donde un equipo interdisciplinario de la UAM se suma a la iniciativa de profesores indígenas oficiales (Hamel, 2009). Mediante la investigación-acción y construcción de *espirales del conocimiento* cercanas a la *grounded theory*, se erige una propuesta informada por la psicolingüística moderna del bilingüismo, que integra social y cognitivamente la lengua materna indígena con el español como L2, situando a la primera como como eje rector desde donde se enseñan todas las materias escolares (L1), adecuando los programas oficiales a partir de métodos y contenidos significativos para los alumnos. El proyecto reporta resultados favorables en la enseñanza de componentes curriculares cognitivamente exigentes y descontextualizados, lo que permite desarrollar transferencias positivas entre L1 y L2, y atender los principales componentes de la *calidad educativa* (Hamel y cols., 2004).

Roles emergentes y condiciones de legitimidad del docente indígena

Finalmente, la consideración del *docente indígena,* el *profesionista indígena* o el *educador comunitario* ocupa un lugar importante en los trabajos producidos. Son concebidos como líderes étnicos o comunitarios (Rojas, 2012), intelectuales orgánicos (Flores y Méndez, 2008; López, 2009), depositarios del mandato pedagógico comunitario (Baronnet, 2011; Gutiérrez, 2005) y *acompañantes* (Gutiérrez y cols., 2006) o como intermediarios de las relaciones interculturales del grupo (González Apodaca, 2008). Se investigan sus prácticas pedagógicas, culturales y políticas, sus discursos y configuraciones identitarias, sus roles como comuneros, campesinos, militantes, intelectuales indígenas, intermediarios interculturales, gestores comunitarios, ideólogos étnicos o constructores de propuestas de desarrollo; se indaga en sus historias de vida, sus trayectorias familiares y migrantes, sus historias escolares y profesionales y sus redes sociales, así como en las fuentes de su legitimidad comunitaria o étnica.

En esta línea de interrogantes, Baronnet (2012) reflexiona sobre el perfil del docente indígena zapatista, sosteniendo que el control autonómico de la educación, construido a nivel comunitario e interfamiliar, significa una ruptura con los tradicionales cacicazgos culturales, poderes fácticos y otras formas de interme-

diación corporativa y civil analizadas, entre otros, por Luz Olivia Pineda (1993). Se argumenta que la doble posición de comuneros y militantes que ocupan los promotores de educación zapatistas, de la cual se desprenden fuertes expectativas de comportamiento ético, social y político, así como de compromiso con el mandato pedagógico que le es confiado, fomenta la organización autónoma, pragmática y colegiada de la gestión escolar municipal, siempre cimentada en las instituciones comunitarias que le confieren su legitimidad (Baronnet, 2011). Al mismo tiempo, el marco autonómico hace posible que el promotor se implique plenamente con la gestión de sus escuelas, a diferencia del maestro corporativo o el líder étnico. Para el autor, este perfil emergente del educador comunitario y la práctica de la autonomía escolar constituyen una "apropiación étnica de la función docente" desde un contexto etnopolítico complejo (*ibidem*: 216).

Bertely (2008) aborda el tema de la formación de liderazgos indígenas desde el tránsito de la *intermediación corporativa* a la *intermediación civil*, reportada en el estado de conocimiento anterior (Bertely, coord., 2003), bajo el cual se gestaron *liderazgos de facto* que recayeron en aquellos sectores indígenas con mayor capital cultural, material y redes sociales, profesionales y políticas. Retomando a Jules Devineau (citada en Bertely, 2008), se analizan los elementos que intervienen en la configuración de distintos tipos de liderazgos indígenas contemporáneos, en función de *coaliciones de causa* y *sistemas de convicciones específicos* que intervienen en las distintas maneras de situar la diferencia cultural como principio organizador de la política y de concebir el marco jurídico de derechos sociales, económicos y culturales de sus pueblos, así como su praxis autonómica. Los liderazgos indígenas se configuran además en función del carácter relacional y dinámico de la etnicidad, y se producen tanto en el marco de la historia intercultural de cada pueblo como a partir de las demandas compartidas por el movimiento indígena contemporáneo. Sobre estos elementos, la *educación para la ciudadanía intercultural* en América Latina ha de tomar diferentes formas y definirse en función de objetivos pertinentes a cada contexto y sus liderazgos específicos.

Prospectiva: aspectos esenciales y principales tensiones que se desprenden de las experiencias educativas reportadas

Retomando los aportes de Maldonado para el caso oaxaqueño (2011) y sumando los hallazgos reportados en otros contextos, perfilamos un conjunto de tensiones

transversales a los proyectos etnopolíticos en marcha, que muestran algunos de los retos que enfrenta la investigación en esta subárea en el mediano plazo. Destacan, en principio:

1) La exploración de formas pedagógicas culturalmente pertinentes, que hasta ahora han oscilado entre pedagogías liberadoras, constructivistas o inductivas interculturales e incursionado aún de forma incipiente en las dimensiones socioculturales del aprendizaje.
2) La incorporación del aprendizaje fuera del espacio escolar, hacia los espacios familiar y comunitario, y la reorganización del aula y del papel del docente.
3) El aval de la Asamblea y la participación comunitaria en la gestión escolar, en el papel del maestro o en el mismo proceso pedagógico, así como los mecanismos de *control comunitario de la escuela*.
4) La tematización del *territorio*, *vinculación sociedad-naturaleza* y problematización de contextos estructurales y de economía política contemporáneos, como parte de los objetivos etnopolíticos de la formación.
5) El planteamiento filosófico y político-jurídico que sustenta las propuestas, orientado hasta ahora a la *comunalidad*, *interculturalidad*, *educación autónoma*, *educación ciudadana intercultural* y el *enfoque de derechos* indígenas como sus principales referentes.

En el ámbito de las relaciones inter e intraculturales que circunscriben los proyectos, sobresalen:

6) Los dilemas y tensiones que supone la vinculación que establecen con el Estado, sus instituciones, agentes y recursos simbólicos y materiales.
7) La gestión de las iniciativas en redes sociales diversificadas y en *arenas de poder* y *campos sociales tensionados.*
8) La tematización de su composición intercultural e interactoral como un campo incipiente y de enorme importancia para las iniciativas.

Por último, en la esfera pedagógica y curricular, las principales tensiones y retos futuros se definen en torno a:

9) Las connotaciones éticas, pedagógicas y etnopolíticas que adquiere la *investigación* en los programas de formación.

10) Los marcos de incorporación de los *saberes comunitarios* o *conocimientos indígenas* a los procesos de enseñanza-aprendizaje en las escuelas y su articulación con los conocimientos escolares convencionales.
11) La práctica social del lenguaje y la *vinculación lengua-cultura* en el proceso educativo.
12) La *formación docente* y sus dimensiones pedagógicas, etnopolíticas e interculturales.

De la profundidad y complejidad de estos dilemas y tensiones ha de dar cuenta la próxima investigación.

Bibliografía

Alvarado, Irene (2000). "Una mirada al desarrollo rural desde el proyecto educativo ayuujk. Santa María Tlahuitoltepec Mixe, Oaxaca". Tesis de Maestría. México: UAM Xochimilco.

Baronnet, Bruno (2011). "Entre el cargo comunitario y el compromiso zapatista. Los promotores de educación autónoma en la zona selva tzeltal", en Bruno Baronnet, Bruno, Mora M. y Stahler-Sholk R. (coords.). *Luchas "muy otras". Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas.* México: UAM Xochimilco, CIESAS, UNACH, pp. 195-236.

Baronnet, Bruno (2012). *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México.* Quito: Abya Yala.

Bertely, María (2006). "La construcción desde debajo de una nueva educación intercultural y bilingüe para México", en Todd L. R. y Arredondo V. (coords.). *La educación que México necesita, Monterrey, Nuevo León*. México: CECYTE, pp. 29-42.

Bertely, María (2007). *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México: ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas.* Perú, México: RIEDEI, CIESAS.

Bertely, María (2007a). "Lecciones éticas y ciudadanas de los pueblos mayas para el mundo. Filosofía política y metodologías de un proyecto educador", en *Revista de Antropología Social (RAS).* Madrid: Universidad Complutense.

Bertely, María (2008). "Educación intercultural para la democracia activa y solidaria: una crítica de la Otra educación al multiculturalismo neoliberal y comunitarista", en Gun-

ther Dietz, Mendoza G. y Téllez S. (coords.). *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas*. Quitor: Ediciones Abya Yala, pp. 267-302.

Bertely, María (2009). "Educación Ciudadana Intercultural. Los educadores mayas de Chiapas en la construcción desde debajo de ciudadanías alternas", en *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, vol. 2, núm. 2, septiembre, pp. 52-83.

Bertely, María (coord.) (2003). "Prólogo", en *Educación, derechos sociales y equidad. La investigación educativa en México 1992-2002*, tomo I, Educación y diversidad cultural. México: COMIE, pp. XXIX-XLVIII.

Bertely, María (coord.) (2004). *Tarjetas de autoaprendizaje para los pueblos mayas*. México: SEP, UNEM, OEI, Santillana.

Bertely, María (coord.) (2007). *Los hombres y las mujeres de maíz. Democracia y derecho indígena para el mundo*. Perú y México: Pontifica Universidad Católica del Perú, Fundación Ford, UNEM, CIESAS.

Bertely, María (coord.) (2009). *Sembrando nuestra educación intercultural como derecho.* México: Papeles de la Casa Chata, CIESAS.

Bertely, María (coord.) (2011). *Interaprendizajes entre indígenas. De cómo las y los educadores pesan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales.* México: CIESAS, UPN.

Bertely, María y Erica González Apodaca (2003). "Etnicidad y escuela", en Bertely M. (coord.). *Educación, derechos sociales y equidad*, tomo I. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 57-83.

Bertely, María y Raúl Gutiérrez (2008). "Perspectivas teóricas en torno a la construcción de ciudadanías alternas. Ciudadanías interculturales, activas y solidarias frente a la crisis del modelo democrático-liberal en México", en Alfaro Santiago, Ansión J. y Tubino F. (eds.). *Ciudadanía inter-cultural. Conceptos y pedagogías desde América Latina*. Perú: Fondo Editorial, Pontificia Universidad Católica del Perú, pp. 125-161.

Bertely, María, Jorge Gasché y Rossana Podestá (coords.) (2008). *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito: Ediciones Abya Yala, CIESAS.

Comboni, Sonia y José Manuel Juárez (2004). "Lumaltik Nopteswanej. La construcción de un proyecto educativo intercultural autónomo en Las Cañadas, Chiapas", en Corona Sarah y Barriga Villanueva Rebeca (coords.). *Educación indígena: en torno a la interculturalidad*. México: UAM-Xochimilco, Universidad de Guadalajara, pp. 84-111.

Comboni, Sonia (2009). "Programa ECIDEA", en Bertely María (coord). *Sembrando nuestra educación intercultural como derecho*. México: Papeles de la Casa Chata, CIESAS.

De Aguinaga, Rocío (2010). *Tatuutsi Maxakwaxi: una experiencia indígena de educación autonómica*, México: ITESO.

Devineau, Julie (2004). "Los juristas indígenas frente al Estado en México", en *Revista TRACE*, núm. 46, diciembre. *Los indígenas y el derecho*.

Flores, José Joaquín y Alfredo Méndez (2008). "Las luchas indias, sus intelectuales y la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (México)", en *Observatorio Social de América Latina*, año 8, núm. 23, abril. Buenos Aires: CLACSO.

García Leyva, Jaime (2010). "Indígenas, disidencia y lucha social en la montaña de Guerrero, México. 1950-2000". Tesis de doctorado. Universidad Autónoma de Barcelona: Bellaterrra.

Gasché, Jorge (2008). "Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura", en Bertely María, Gasché J., Podestá R. (coords.). *Educando en la diversidad*. Quito: Ediciones Abya Yala.

Gasché, Jorge (2008a). "La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?", en Bertely María, Gasché J., R. Podestá R. (coords.). *Educando en la Diversidad*. Quito: Ediciones Abya Yala.

Gledhill, John (2000). *El poder y sus disfraces*. Barcelona: Bellaterra.

Gómez Lara, Horacio (2008). "*Indígenas, mexicanos y rebeldes: procesos educativos y resignificación de identidades en Los Altos de Chiapas*". Tesis de doctorado. España: Universidad de Sevilla.

González Apodaca, Erica (2004). *Significados escolares en un bachillerato mixe*. México: Coordinación General de Educación Bilingüe Intercultural, SEP.

González Apodaca, Erica (2008). *Los profesionistas indios en la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en territorio mixe*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Editorial Juan Pablos.

González Apodaca, Erica (2008a). "Significados de la educación escolar en un marco intercultural. Algunas reflexiones desde un bachillerato mixe", en Bertely María, Gasché J, Podestá R. (coords.). *Educando en la diversidad*. Quito: Abya Yala, CIESAS. pp. 113-132.

González Apodaca, Erica (2010). "Re-posicionamientos del maestro indígena en el encuentro con el conocimiento de sus pueblos. Una experiencia de apropiación de la pedagogía inductiva intercultural entre maestros y formadores de docentes en Oaxaca, México", en *Cuadernos Interculturales*, año 8, núm. 14, enero-junio. Universidad de Valparaíso, pp. 227-243.

González Apodaca, Erica (comp.) (2011). *Memoria del Primer Encuentro de experiencias de formación, asesoría, acompañamiento y diseño de materiales didácticos en contextos interculturales y bilingües en México: diálogo entre academia, organizaciones comunitarias de base, organizaciones de docentes y de la sociedad civil y hacedores de políticas públicas en educación indígena*. México: CIESAS, UNICEF (abril 6 y 7 de 2010).

González Apodaca, Erica (2012). Proyecto de investigación: *Juventudes indígenas, interculturalidad y educación. Significados socioculturales y políticos en jóvenes trabajadores, profesionistas y maestros indígenas*. México: CIESAS, Unidad Pacífico Sur.

González Caqueo, Jerny (2000). "Líderes profesionistas y organizaciones étnicas-sociales. Rastros y rostros de la construcción de la p'urhepecheidad en Paracho". Tesis de Maestría en Antropología Social. México: CIESAS Occidente.

Gutiérrez, Raúl (2005). "Escuela y zapatismo entre los tzotziles: entre la asimilación y resistencia. Análisis de proyectos de educación básica oficiales y autónomos". Tesis de Maestría. México: CIESAS Sureste.

Gutiérrez, Raúl (2011). "Dos proyectos de sociedad en Los Altos de Chiapas. Escuela secundaria oficial y autónoma entre los tzotziles de San Andrés", en Baronnet Bruno, Mora Mariana y Stahler Sholk Richard (coords.). *Luchas "muy otras". Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas.* México: UAM Xochimilco, CIESAS, UNACH, pp. 237-266.

Gutiérrez, Raúl, Sartorello E. C., Guzmán J. *et al*. (2009). "Modelo curricular de educación intercultural bilingüe, UNEM", en Bertely María (coord.) *Sembrando nuestra educación intercultural como derecho*. México: Papeles de la Casa Chata, CIESAS.

Hamel, Enrique, María Brumm, Antonio Carrillo, Elisa Loncon, Rafael Nieto, Elías Silva (2004). "¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-marzo, año-vol. 9, núm. 20. México, pp. 83-107.

Hamel, Enrique (2009). "La noción de calidad desde las variables de equidad, diversidad y participación en la educación bilingüe intercultural", en *Revista guatemalteca de educación*, año I, núm. I. Guatemala: Universidad Rafael Landívar. Instituto de Lingüística y Educación, pp. 177-232.

Julián Caballero, Juan (2011). *Ñuu davi yuku yata. Pueblo antiguo de la lluvia. Identidad y educación en una comunidad de la Mixteca alta oriental (Huitepec)*. México: UNAM.

Keyser, Ulrike (2011). "Procesos de cambio en la formación de docentes indígenas al practicar educación intercultural en la región purhépecha de Michoacán", en Bertely María (coord.). *Interaprendizajes entre indígenas, de cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*. México: CIESAS. pp. 117-149.

Lerma, Enriqueta (2007). "Venado de dos cabezas: políticas del lenguaje en las comunidades yaquis. El caso de las relaciones de poder en torno al proyecto educativo de la tribu yaqui". Tesis de Maestría. México: Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM.

Leyva, Xóchitl, A. Burguete, S. Speed (coords.) (2008). *Gobernar en la diversidad: experiencias indígenas de América Latina.* México, Ecuador y Guatemala: CIESAS, FLACSO.

López, Norma Angélica (2009). "Apuestas de educación superior intercultural en la costa-montaña de Guerrero. La construcción de la UNISUR desde sus actores y procesos". Tesis de Maestría. México: CIESAS, D.F.

Maldonado, Benjamín (2002). *Autonomía y comunalidad india. Enfoques y propuestas desde Oaxaca.* México: INAH Oaxaca, Secretaría de Asuntos Indígenas (SAI), Coalición de Maestros y promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO).

Maldonado, Benjamín (2011). *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca. La nueva educación comunitaria y su contexto.* México: CSEIIO.

Martínez Luna, Jaime (2010). *Eso que llaman comunalidad.* Oaxaca, México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Núñez, Katya (2011). "De la casa a la escuela zapatista. Prácticas de aprendizaje en la región cho´l", en Baronnet Bruno, Mora Mariana y Stahler Sholk Richard (coords.). *Luchas "muy otras". Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas.* México: UAM Xochimilco, CIESAS, UNACH, pp. 267-297.

Pineda, Luz Olivia (1993). *Caciques culturales. El caso de los maestros bilingües de Los Altos de Chiapas.* México: Altres Costa-Amic.

Podestá, Rossana *et al.* (2011). "Nuevas experiencias docentes de interaprendizaje en la formación de maestros indígenas", en Bertely María (coord.). *Interaprendizajes entre indígenas. De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales.* México: CIESAS. pp. 83-116.

Rebolledo, Nicanor (2005). "Interculturalismo y autonomía. Reflexiones en torno al movimiento indígena y a las políticas educativas", en Bertussi Guadelupe (coord.). *Anuario educativo mexicano 2004: visión retrospectiva.* México: UPN, pp. 451-471.

Rendón, Juan José (2003). *La comunalidad. Modo de vida en los pueblos indios*, tomo I. México: Dirección General de Culturas Populares e Indígenas y CONACULTA.

Rockwell, Elsie (1980). *La relación entre etnografía y teoría en la investigación educativa.* México: CINVESTAV.

Rockwell, Elsie y Erica González Apodaca (2012). "Anthropological research on educational processes in México", en Anderson Levitt Kathryn (ed.). *Anthropologies of Education: A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling*, Nueva York: Berghahn Books. Versión en español: "Antropología de los procesos

educativos en México, 1995-2009", en *Inventario Antropológico. Anuario de la antropología mexicana*, vol. 10 (en prensa).

Roelofsen, Danielle (1999). The Construction on Indigenous Education in Chiapas, Mexico. The case of the UNEM, The Union of Teachers for a New Education in Mexico. Tesis de Maestría. Wageningen University: Netherlands.

Rojas, Angélica (2012). *Escuela y política en interculturalidad. Los jóvenes wixaritari en una secundaria de huicholes.* México: CIESAS.

Rojas, Angélica (2008). "La importancia del proceso de apropiación educativa en Tatutsi Maxawaxi", en Bertely María, Gasché J. y Podestá R. (coords.). *Educando en la diversidad cultural.* Quito: Ediciones Abya Yala, CIESAS.

Rojas, Angélica (1999). "Escolaridad e interculturalidad. Los jóvenes wixaritari en una secundaria de huicholes". Tesis de Maestría. Jalisco, México: CIESAS Occidente.

Sandoval, A. (2009). "Crisis-reestructuración de la Policía Comunitaria y nuevos horizontes organizativos en la costa-montaña del estado de Guerrero". Tesis de Doctorado. México: CIESAS, Unidad D.F.

Sartorello, Stefano (2009). "Colaboración, interaprendizaje y coteorización. El proceso de construcción curricular de la UNEM y educadores independientes", en Bertely María (coord.). *Sembrando nuestra educación intercultural como derecho*. México: Papeles de la Casa Chata, CIESAS.

Sartorello, Stefano (2011). "Construir conocimiento desde el territorio propio: el Método Inductivo Intercultural (MII) en el Modelo curricular de educación intercultural bilingüe de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) en Chiapas", en Fábregas Puig Andrés (coord.). *Patrimonio, territorio y desarrollo en la Frontera Sur de México*. México: Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), pp. 49-85.

Sartorello, Stefano (2012). "Modelos alternativos de formación docente. La experiencia de la Red de Educadores Inductivos Interculturales (REDIIN) en Chiapas", en Franco Ascencio. *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas.* México: UNAM, PROIIMSE.

Scott, James (2003). *Los dominados y el arte de la resistencia*. Txalaparta: País Vasco.

Soberanes, Fernando (2011). "Noam Chomsky y la educación indígena en Oaxaca". En Meyer Lois y Maldonado Benjamín (coords.). *Comunalidad, educación y resistencia indígena en la era global*. CSEIIO, pp. 117-126.

UNEM (1999). *Bachillerato pedagógico comunitario para la formación de docentes de educación primaria bilingüe intercultural. Plan y programas de estudio*. Chiapas, México: Manuscrito.

Vázquez, Luis (1992). *Ser indio otra vez, la purepechización de los tarascos serranos*. Colección Regiones. México: CONACULTA.

CAPÍTULO 12

Movimientos decoloniales en América Latina: un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México. Autonomía, territorio y educación propia

Patricia Medina Melgarejo y Bruno Baronnet[1]

> El concepto de giro decolonial en su expresión más básica busca poner en el centro del debate la cuestión de la colonización como componente constitutivo de la modernidad y la decolonización como un sinnúmero indefinido de estrategias y formas contestatarias que plantean un cambio radical en las formas hegemónicas actuales de poder, ser y conocer
> (Maldonado Torres, 2008:66).

Introducción. Supuestos que acompañan al presente estado de conocimiento: lugares de la discusión

Desde la última década, los horizontes críticos para pensar a Latinoamérica como un complejo histórico, político y social se posicionan bajo la amplia perspectiva teórico-epistémica del Pensamiento Decolonial, vertiente heterogénea constituida por distintas voces y actores, la cual retoma de forma central los planteamientos que desarrolla Aníbal Quijano, junto con otros intelectuales y sujetos

[1] Medina Melgarejo, de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco; y Bruno Baronnet, actual asesor en la UPN, Unidad Morelos y colaborador en un proyecto de investigación en El Colegio de la Frontera Sur.

sociales, desde los años noventa del siglo xx, frente a la relación modernidad-colonialidad en América Latina. Este movimiento intelectual que se condensa en el presente, y con una larga trayectoria de reflexión sobre el contexto de América Latina, responde a las intensas transformaciones en las relaciones políticas entre las sociedades y los Estados nacionales del continente al gestarse movilizaciones sociales que construyen distintos horizontes históricos en la emergencia de las voces indígenas y afroamericanas.

Búsquedas y planteamientos pedagógicos interculturales desde el horizonte del pensamiento decolonial

Una tesis argumentativa central de este estado de conocimiento se basa en el análisis de la perspectiva decolonial como un espacio de articulación que condensa múltiples actores, por lo que no se establece la presencia de un sólo grupo de difusión, como el encabezado por ciertos intelectuales. Así, los ejes del pensamiento decolonial en teoría social contemporánea y en lo que se ha llamado Estudios Culturales se establecen a partir de ciertas categorías políticas de comprensión de la realidad, las cuales pueden constituirse de forma diferenciada, poniendo determinados acentos, según el autor o la autora y la región desde donde interpela dimensiones de las realidades sociales contribuyendo a la reflexión colectiva. Desde esta lógica, en el presente trabajo se establecen ejes genealógicos para analizar la emergencia política del Pensamiento Decolonial, en su expresión discursiva y en su articulación, como un movimiento social e intelectual no homogéneo en América. Prueba de ello es que cierta concepción sobre la descolonización y la decolonialidad se instaura en las constituciones y estructuras de los gobiernos boliviano y ecuatoriano.

Otro planteamiento, como parte de las intenciones de este trabajo, por medio del desarrollo del presente estado de conocimiento, busca comprender la producción intelectual latinoamericana sobre el pensamiento decolonial, bosquejándose la exploración de las formas de interrelación, como vasos comunicantes, con las perspectivas de investigación y los planteamientos pedagógicos que han alimentado a las configuraciones interculturales críticas en el campo educativo en Latinoamérica y en particular en México. Por tanto, se fijan dos ejes analíticos: el primero se sustenta en la idea de *migración discursiva*, propuesto por Mateos y Dietz (2009), donde se interroga sobre los procesos del discurso político e intelectual y cómo el pensamiento decolonial y sus vínculos con la pedagogía intercultural

posibilitan su *migración* por medio de diferentes actores académicos y educativos, así como determinados marcos políticos, analizando el impacto que tiene este tránsito, *migración discursiva transnacional*, en los ejercicios de la práctica pedagógica, de investigación educativa en el contexto mexicano y su intervención en los modelos y proyectos interculturales en educación. El segundo es la comprensión de la *acción epistémica* como una idea central del movimiento decolonial, resultando un punto de aproximación, articulación y consenso de la idea de gestación de transformaciones educativas centradas en la *interculturalidad crítica*. Bajo estas premisas, como espacios de inscripción, se desarrolla el presente estado de conocimiento, estructurado en los subsiguientes ejes de análisis.

Entramado de la genealogía múltiple del movimiento decolonial en América Latina

Resulta fundamental comprender distintas aristas que gestan tales articulaciones, una primera consiste en la emergencia de los movimientos de los pueblos y organizaciones indígenas y afrodescendientes que se expresan en luchas en todo el continente: Ecuador, Colombia y Bolivia, con transformaciones en sus regímenes territoriales y constitucionales. La lucha mapuche en Chile y Argentina, el surgimiento de distintas instancias sociales y políticas de voces indígenas silenciadas. Pensemos también en la configuración del actual contexto de países como Guatemala, Nicaragua y Venezuela, a pesar del reconocimiento de las organizaciones indígenas.

En México se expresan las múltiples acciones indígenas en el reconocimiento de su autonomía territorial y política, y el ejemplo de la lucha y resistencia profunda a través del zapatismo y la organización de los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (MAREZ), articulados a las bases de organización política del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), cuyas experiencias inspiraron distintos proyectos político-educativos en diferentes regiones del país (véase más adelante). Asimismo, existen otros procesos/movimientos cuya reivindicación no se articula centralmente en las diferencias histórico-étnicas. Sus puntos de demanda y organización tienen rasgos comunes, bajo las problemáticas de la transición económica y política actual que se experimenta en nuestro continente, como en Argentina el Movimiento Campesino de Santiago del Estero (MOCASE) y en Brasil el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST). Se busca la construcción de otras prác-

ticas de organización obrera y social, como también el caso de Las Fábricas Recuperadas, Los Piqueteros y los Gremios Docentes Argentinos. Estos últimos han traducido sus demandas y defensa sobre la educación pública a partir de la noción de *soberanía pedagógica*. Además de los movimientos chicanos, latinos y afroamericanos en Estados Unidos y Canadá, y sus contradicciones migratorias, políticas y económicas en las estrategias bélicas y globalizadoras.

Existe una articulación compleja de distintos actores, a partir de la convocatoria que estos movimientos han logrado al crear espacios de encuentro en los Foros Sociales Mundiales (FSM), los cuales han posibilitado la articulación de grupos de académicos, quienes desde sus espacios como intelectuales han gestado colectivos donde se gesta investigación teórica, filosófica e histórica, como la Red/grupo Modernidad-Colonialidad. En otro ángulo de reflexión, se encuentran las acciones de la política del Estado Plurinacional de Bolivia, en el que se han configurado, a partir de esta concepción, instancias gubernamentales, como el Viceministerio de Descolonización, dependiente del Ministerio de Culturas (2010). Del mismo modo, resaltan activistas y académicos indígenas que aportan versiones propias sobre el proceso decolonial, como la intelectual aymara Silvia Rivera (2010).

Hilos teóricos, aportes conceptuales e integrantes de la Red/grupo Modernidad-Colonialidad

Las fases de constitución de esta Red/grupo se marcan por lógicas de construcción categorial sobre ámbitos específicos de discusión en el contexto latinoamericano y de las contradicciones sociales del capitalismo en Estados Unidos, lugar de trabajo académico de varios de sus integrantes. Esto ha conducido a pensar a esta Red como una comunidad de diálogo, en debate y crítica, más que una vertiente o escuela de pensamiento consolidada. Sus aportes categoriales se sustentan en diferentes intelectuales, como Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Edgardo Lander, Santiago Castro Gómez, Ramón Grosfoguel, Nelson Maldonado, Catherine Walsh, Eduardo Restrepo, Zulma Palermo, María Lugones y Freya Schiwy. Los pensadores que acompañan a este grupo tienen una participación intermitente, pero sus obras alimentan la discusión y han sido influenciadas por esta línea de pensamiento, en la cual se encuentran de forma destacada: Enrique Dussel, Arturo Escobar, Boaventura De Sousa Santos, Claudia Briones, Rita Laura Segato, Agustín Lao Montes, Daniel Mato e Immanuel Wallerstein, entre otros.

Desde esta heterogénea composición, la Red/grupo genera momentos o fases de constitución, marcadas por las distintas posturas y los ámbitos propuestos de discusión y producción académica en el interior del mismo y por medio de sesiones grupales en eventos académicos de nutrida asistencia, logrando configurar colectivos con distintas sedes. Así, se encuentra la participación colegiada interinstitucional, desde 2002 a la fecha, de la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador, el Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar de la Universidad Javeriana en Bogotá, Colombia, el Instituto de Estudios Peruanos y de la edición, mediante Envión Editores, en Popayán, Colombia. O bien, se recurre a las universidades de Estados Unidos donde trabajan distintos académicos que forman parte de la Red, existiendo otras afiliaciones en el continente, como la Asociación Caribeña de Filosofía y el comité para hispanos de la Asociación Americana de Filosofía. En Argentina, como parte de la Universidad Nacional del Comahue, en Neuquén, se crea el Centro de Estudios y Actualización en Pensamiento Político, Decolonialidad e Interculturalidad (ceapedi). Asimismo, se han incluido nuevos intelectuales a partir de vertientes específicas, originando el desarrollo de campos de conocimiento desde los estudios de género, arte, comunicación y educación.

Los referentes teóricos sobre las problemáticas continentales y, en particular, latinoamericanas, en cierto periodo de gestación del grupo se articularon a los trabajos de A. Quijano,[2] junto con los desarrollados por Immanuel Wallerstein en torno a las categorías de colonialismo-colonialidad y de sistema-mundo. Cabe señalar que estos dos autores escribieron un texto que provocó el diálogo con distintos intelectuales latinoamericanos, residentes en Estados Unidos o en distintos países de la región. En los que cabe mencionar las reflexiones críticas de la teoría de la dependencia de O. Fals Borda y la discusión sobre los aportes de la filosofía de la liberación de E. Dussel, así como los desarrollos posteriores de este mismo autor, quien acompaña las rutas de discusión trazadas por dicha Red/grupo. En este sentido, Grosfoguel (2007:73) analiza el concepto de transmodernidad, propuesto por E. Dussel.[3]

---

[2] Quijano señala la diferencia entre *colonialidad y colonialismo*: "este último se refiere estrictamente a una estructura de dominación y explotación, donde el control de la autoridad política, de los recursos de producción y del trabajo de una población determinada lo detenta otra de diferente identidad, y cuyas sedes centrales están, además, en otra jurisdicción territorial. Pero no siempre, ni necesariamente, implica relaciones racistas de poder" (2007:93).

[3] Grosfoguel debate e incorpora la idea de transmodernidad frente a la de posmodernidad, considerando la discusión de la concepción de hegemonía propuesta por E. Laclau, al diferenciarlas de las concepciones de movimientos sociales, como el zapatista en México, bajo la idea de caminar preguntando como una figura de transformación política propuesta por este movimiento social.

En esta línea de preocupación se abren distintos ejes de análisis. Por una parte, las discusiones en teoría política, Estado y capitalismo con diversas afiliaciones frente al marxismo, mediante su relectura y construcción, haciendo énfasis en las relaciones Estado-Nación. Los procesos de acumulación flexible del capital y transnacionalización de producciones culturales están llevando a replantear el papel del Estado y a expandir las nociones y formas de ciudadanía. También propician que la interculturalidad surja como valor, recurso y dato diagnóstico para fijar políticas sociales globales y regionales.

En la década del 2000 algunos libros de referencia obtienen una amplia difusión, como el texto precursor de la articulación de la Red/grupo Modernidad-Colonialidad, convocado por Edgardo Lander (2000), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. En esta misma línea se ubica la obra de Walter Mignolo (2003) y los trabajos pioneros de Catherine Walsh (2002) en el terreno de la educación intercultural (véase más adelante). Se establece una línea de reflexión analítica retomando el pensamiento de M. Foucault y P. Bourdieu, mientras se ejerce una reflexión crítica sobre Filosofía y Sociología contemporáneas, ante la producción de autores como G. Agamben, S. Zizek, E. Laclau y J. Habermas, considerando que fincan una visión centrada en las sociedades posindustriales, sin un reconocimiento a los sentidos políticos de larga trayectoria de la subversión en otras realidades. Esta línea reflexiva se refiere, por otra parte, a la producción de los estudios poscoloniales y de la subalternidad con autores como E. W. Said, H. Bhabha, G. C. Spivak, S. Hall, A. Césaire y F. Fanon. Se reconocen además las contribuciones tanto de distintos intelectuales latinoamericanos (P. Freire, O. Fals Borda) como de dirigentes de movimientos sociales contemporáneos (chicanos, indígenas, afrodescendientes).

Aportaciones del pensamiento decolonial al campo pedagógico intercultural crítico latinoamericano: diálogos en México

> Más que un concepto de interrelación o comunicación (como típicamente suele entenderse en el contexto europeo), la interculturalidad en esta región del mundo significa potencia e indica procesos de construir y hacer incidir pensamientos, voces, saberes, prácticas y poderes sociales otros; una forma otra de pensar y actuar con relación a y en contra de la modernidad/colonialidad (Walsh, 2007: 35).

El horizonte educativo intercultural crítico en América Latina implica en su discurso la intervención del pensamiento decolonial, al involucrar el debate histórico-político de los reclamos y derechos colectivos que representan una larga lucha por el reconocimiento de los sujetos-pueblo, quienes producto del colonialismo han sido históricamente subsumidos en las identidades nacionales, viviendo su exclusión de la construcción y desarrollo de una memoria colectiva e histórica propia.

Decolonialidad latinoamericana en la pedagogía intercultural crítica

El diálogo y resonancia entre el movimiento decolonial y el pensamiento intercultural crítico se basan fundamentalmente en tres líneas de reflexión: a) la idea y construcción sobre el racismo, la desigualdad y la *injusticia racializada*; b) la violencia y el dominio colonial del saber, del conocimiento y de las ciencias, y c) el problema de la subalternidad y la movilización hacia la autonomía:

> La interculturalidad y la decolonialidad deben ser entendidas como procesos enlazados en una lucha continua. Una lucha dirigida a enfrentar y desestabilizar las construcciones e imaginarios de nación y de América *Latina* concebidos por las elites locales, la academia y el occidente, y a hacer construcciones e imaginarios distintos, así a la vez poniendo en cuestión la noción que las soluciones a los problemas y crisis de la modernidad tienen que venir de la modernidad misma (Walsh, 2007: 36).

Como ya lo señalaba Aníbal Quijano desde la gestación de ciertas líneas decoloniales en 1992:

> En primer término [es necesaria] la decolonización epistemológica, para dar paso luego a una nueva comunicación ínter-cultural, a un intercambio de experiencias y de significaciones, como la base de otra racionalidad que pueda pretender, con legitimidad, a alguna universalidad. Pues nada menos racional, finalmente, que la pretensión de que la específica cosmovisión de una etnia particular sea impuesta como la racionalidad universal, aunque tal etnia se llama Europa occidental. Porque eso, en verdad, es pretender para un provincianismo el título de universalidad (Quijano, 1992: 447).

En este proceso de larga trayectoria en nuestro continente, frente a la visión eurocéntrica y la paradójica *americanización de América*, Quijano convoca a una perspectiva intercultural, que resulta un detonante en la última década para la activación de la memoria pedagógica, pues se articula a la concepción de praxis liberadora a fin de crear nuevas subjetividades desde la acción; idea que se basa en una re-interpretación de Paulo Freire, "contemporizándola, interculturalizándola y llevándola más allá de la lucha de clases y el humanismo transformador" (Walsh, 2009). Además, se dialoga con la pedagogía popular latinoamericana y con la pedagogía crítica, en particular con P. McLaren (1998) y con pensadores como Césaire, Fanon, Zemelman, Dussel y Muyolema.

El concepto de epistemología sirve de convocatoria a esta pedagogía intercultural crítica decolonial, convocando a una *insurgencia epistémica*, impactando para ello en fuertes núcleos de transformación cultural, política, social y educativa al conceptuar el papel de la pedagogía como política cultural que implica, tanto prácticas políticas como modos dialógicos para una lucha colectiva. De tal forma que se propone la construcción de pedagogías decoloniales, al entender que:

> la interculturalidad como proceso y proyecto dirigido hacia la construcción de modos *otros* del poder, saber, ser y vivir, permite ir mucho más allá de los supuestos y manifestaciones actuales de la educación intercultural, la educación intercultural bilingüe o inclusive la filosofía intercultural (Walsh, 2009a: 37).

Catherine Walsh representa un agente intelectual relevante como punto de referencia en la concreción del pensamiento decolonial, hacia la construcción de voces y actores dentro del contexto educativo. Las referencias que elabora son múltiples, pues se articulan en el ámbito ecuatoriano a partir de la lucha tanto de los movimientos indígenas como de los afroamericanos en la región (Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia), siendo partícipe en la construcción del concepto de interculturalidad, como forma de condensar la búsqueda de estos movimientos por medio de la transformación radical de las formas coloniales que estructuran las relaciones sociales de poder, saber y conocimiento, ejes que involucran a la constitución de un nuevo sujeto pedagógico. También, resulta importante reconocer que estos planteamientos críticos son producto de la participación activa de distintos intelectuales y académicos en los movimientos sociales gestados en las dos últimas décadas en el continente.

En este sentido, la producción colombiana y argentina son ejercicios representativos del vínculo entre el campo de la investigación educativa y la vertiente decolonial. En el caso colombiano, se encuentran los materiales producidos por Elizabeth Castillo y Axel Rojas (2005) y los posteriores trabajos de Castillo (2010), Caicedo (2010) y Díaz (2010), entre otros más. La discusión y difusión de la temática sobre pensamiento decolonial y las articulaciones con educación y pedagogía intercultural se desarrollan en cuatro revistas sobresalientes en Ciencias Sociales y en Educación, donde colaboran autores desde la perspectiva decolonial y con trabajos en el ámbito educativo: *Tabula Rasa* y *Nómadas*, en el ámbito propiamente educativo: *Pedagogía y Saberes* de la Universidad Pedagógica de Colombia, así como la *Revista Educación y Pedagogía*, de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.[4] También interesa destacar otro teórico, quien representa parte de la articulación con el pensamiento decolonial en Argentina y la construcción crítica efectuada por Raúl Díaz. Al participar en el movimiento mapuche de Neuquén, ejerce un balance crítico basado en las experiencias de educación intercultural en el continente y construye nuevas propuestas a patir de la gramática decolonial para establecer distintos ejes que implicarían una interculturalidad "extendida que [estaría] situándose como estrategia general para hacer frente a las políticas monoculturales de los estados latinoamericanos" (Díaz, y cols., 2008).

Consensos y reflexividad decolonial de la pedagogía intercultural crítica: inclusión de saberes, conocimientos y voces otras

Existe un amplio movimiento pedagógico latinoamericano contemporáneo, que rebasa la enunciación explícita o no de autores adscritos a la Red/grupo Modernidad-Colonialidad, ya especificados ampliamente en otros apartados de este texto. En consecuencia, diversas concepciones generan hoy en día un amplio consenso, más allá de los grupos heterogéneos y las visiones que los representan en torno a la noción *decolonialidad*. Consensos marcados por seis ideas centrales:

[4] Sólo por ilustrar dos casos, se encuentra la *Revista Educación y pedagogía* (2007), número 48, que tanto la editorial como la Sección Temática se configuran por la discusión sobre colonialidad y educación, diferencia-diversidad: enunciadas como *Otras Lógicas*, sección nutrida con artículos de Walsh, Briones, Bolaños y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, entre otros. O bien, el número 26 de la revista *Nómadas* (2007), en el cual se desarrolla la categoría de decolonialidad; en este ejemplar participan autores como Grosfoguel, Restrepo, Castro Gómez, Maldonado Torres y Walsh.

a) Se acepta la idea-fuerza sobre el colonialismo, desde distintas lecturas.
b) Se establecen los ejes para construir la noción de *Otras educaciones*, *Otros conocimientos*, bajo la idea de que *Otro mundo es posible* (Escobar, 2003); lo que en la práctica genera discusiones importantes en torno a los procesos de alteridad histórica y alteridad política (Segato, 2007).
c) Concepciones que acuñan la idea de educación propia, conocimientos propios y necesidades sociales y pedagógicas para cumplir estas acepciones, que constituyen demandas vigentes de las organizaciones sociales, indígenas y afrodescendientes en el continente.
d) Se discuten distintas vertientes de la interculturalidad en educación, vinculadas al reconocimiento de los movimientos étnico-políticos y sociales de las diferentes regiones y países;
e) estos ejes de reflexividad crítica cuestionan al campo educativo intercultural, cuya resultante confluye en la tensión entre educación propia y educación intercultural y sus interrelaciones.
f) La búsqueda de estos núcleos académicos consiste en construir los andamios para dialogar y elaborar referencias de la interepistemología, soberanía epistémica y modernidades subalternas desde las perspectivas del Sur, enunciando el problema del conocimiento propio y las bases territoriales como exigencias políticas.

Así, concepciones críticas como autonomía, territorio e historia son trasladadas y desplazadas de su emergencia política en la construcción de los propios movimientos sociales, sus reclamos y formas de organización, hacia la refuncionalización del Estado y su lógica de acción.

Vasos comunicantes: diálogos y vínculos en México

Las formas de intercambio y difusión del pensamiento decolonial se han efectuado por medio de núcleos académicos de distintas instituciones; estos grupos se organizan en torno a programas de formación y posgrado, o bien alrededor de instancias oficiales de gobierno y organizaciones no gubernamentales, estableciendo de forma operativa seminarios temáticos y realizando distintos eventos y publicaciones. Parte del pensamiento decolonial en educación se conoce en México mediante la colaboración de Catherine Walsh en distintos foros, quien

en octubre de 2004 asistió al Segundo Encuentro Multidisciplinario de Educación Intercultural, convocado por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB-SEP) con la ponencia *Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad*. Posteriormente, Walsh volvió a nuestro país en noviembre de 2008, al Foro de Promoción de la Diversidad Cultural, en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad Ajusco y en 2009 a la Cátedra y Seminario de Estudios de Pueblos Indios, cuya temática anual se refería a *La Interculturalidad crítica y el pensamiento decolonial*. Esta Cátedra y sus seminarios respectivos pertenecen a la Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas (UACI) y la Unidad de Vinculación, ambas dependencias de la Coordinación de Vinculación y Servicio Social de la Universidad de Guadalajara (UDG). La temática desarrollada por Walsh fue: Interculturalidad, Plurinacionalidad y Refundación del Estado.[5] Ese mismo año (2009b) publicó en México el artículo: *Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: apuestas (des)de in-surgir, re-existir y re-vivir.*

De igual forma, se manifiesta la inquietud permanente del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) de establecer núcleos de discusión sobre la temática intercultural y, en particular, en educación, por lo que se aboca a elaborar el número 24 de la revista *Decisio* (2009), bajo la temática de *Interculturalidad-es*, en el cual participan distintos autores latinoamericanos, abordando la reflexión acerca de los ejes educativos interculturales, escuchándose voces y deliberaciones en el reconocimiento de las acciones decoloniales. Desde perspectivas críticas sobre las realidades actuales, los aportes entrecruzados de investigadores y actores de diversos países del Sur, se insertan en debates transfronterizos sobre la educación intercultural, al colocarse frente a disyuntivas sociales y políticas en el horizonte de lo histórico en Latinoamérica (Medina, coord., 2009).

Otras instituciones y núcleos académicos han generado eventos, seminarios y estructuras de formación de distintos programas de posgrado, como es el caso del Seminario Escuela, Indígenas y Etnicidad (SEIE), coordinado por María Bertely (CIESAS), incluyendo distintas voces indígenas de México e incorporando referentes de reflexión del pensamiento latinoamericano, como es la destacada participación de Jorge Gasché. Se encuentra el caso de la Universidad Veracruza-

[5] La publicación bimestral *Tukari* de la UACI publicó el artículo *Hacia una comprensión de la interculturalidad* (Walsh, 2009b). Cabe señalar que en este mismo número apareció la entrevista efectuada a Gunther Dietz (2009), titulada *Interculturalidad y diversidad cultural*.

na (UV) que tiene el objetivo de formar profesionales en el campo de la interculturalidad, además de desarrollar investigaciones educativas desde este enfoque. El grupo académico que genera e impulsa distintas actividades se encuentra coordinado por Gunther Dietz, Laura Mateos, Yolanda Jiménez y Guadalupe Mendoza, quienes han posibilitado cierta reflexión desde el pensamiento decolonial latinoamericano (Dietz y Mateos, 2011), al tiempo que producen ejes temáticos en sus seminarios y la iniciativa de crear diversas publicaciones, como *Diversidad. Revista de Estudios Interculturales*, adscrita a la Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI). En su número inicial Cuji Llugna (2012) publicó el texto titulado *Una paradoja de la interculturalidad como descolonización de la educación superior*, en el cual revisa distintos planteamientos de la vertiente de pensamiento decolonial que se articula a la Red/grupo Modernidad-Colonialidad. En el Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM se han desarrollado de 2007 a la fecha dos seminarios bajo esta perspectiva, coordinados por Patricia Medina, titulados: a) Investigación educativa y antropología de la interculturalidad y de la decolonialidad y b) Epistemologías de las identidades y las diferencias. Pedagogías decoloniales e interculturales en México y América Latina.

Alcances decoloniales en investigación educativa: estudios culturales y métodos colaborativos, dialógicos y horizontales

Por trayectos y rutas heterogéneas, los estudios culturales latinoamericanos configuraron su propia referencialidad en la confluencia del pensamiento decolonial y la crítica al colonialismo epistémico. Por tanto, buscaron subvertir órdenes en la investigación social y acrecentar el vínculo con las ideas fundantes de la crítica colonial sobre las relaciones raciales, étnicas, epistémicas y de género. Esto llevó a una reconfiguración de las metodologías de investigación social y de los fines que la orientaban. Así, educadores e investigadores en pedagogía, pero también en comunicación, lingüística, antropología e historia incitan a una articulación creativa en el cruce entre estudios culturales, desde la reflexividad política latinoamericana y la convergencia con núcleos de opciones decoloniales y prácticas vinculadas a los movimientos sociales. Por ejemplo, entre las distintas metodologías antropológicas y sociológicas participativas se producen innovaciones, replanteamientos en la producción y el uso de narraciones y expresiones gráficas mediante distintos medios para construir la configuración de otras historias.

Así, se genera la producción de materiales de referencialidad que orientan las escenas de diálogo entre historias, actores, videos, murales, mapas, gráficos y calendarios, concebidos como artefactos y dispositivos múltiples frente a las ausencias y presencias monoculturales y la necesaria recreación intercultural e interepistémica. Además, se busca la representación gráfica como medio de diálogo social, reconociendo las producciones en América Latina, como en el caso de Joanne Rappaport (2005), quien establece ciertos ejes para reconocer "una investigación colaborativa interétnica". Esta búsqueda por interactuar y reconocer las memorias, miradas y representaciones gozaba de cierta trayectoria en el campo de la investigación cualitativa, pero las búsquedas en el interior de las organizaciones indígenas y afroamericanas se engarzan con la discursividad política a distintas producciones educativas, las cuales buscan investigar y producir materiales útiles para el trabajo educativo a fin de promover nuevas formas y nuevas políticas culturales, educativas, escolares, curriculares. En México se han producido diferentes trabajos en resonancia con las apuestas metodológicas colaborativas, dialógicas y horizontales en el terreno escolar, como las investigaciones y propuestas desarrolladas por Sarah Corona (2009, 2007), María Bertely (2007) y Rossana Podestá (2004, 2007).

Estado de conocimiento de las resonancias decoloniales en México: diálogo con las perspectivas educativas interculturales-decoloniales en América Latina

Si bien el concepto de interculturalidad se inscribe como parte de la genealogía de los movimientos étnico-sociales de los años noventa del siglo XX en México y América Latina, en la presente década (2001-2011) se redefine frente a dos procesos, por una parte la gran difusión de la interculturalidad como política gubernamental y de agencias de carácter internacional, por otra, en la configuración de las tradiciones de pensamiento pedagógico-educativo provenientes de la educación popular, rural, de la educación propia, la formación de docentes indígenas y el desarrollo de nuevos currículos, articulados en su conjunto desde distintas historias con la vertiente de la pedagogía crítica; se establece así, la emergencia de la acción política de distintos actores pedagógico-sociales implicados, cuestión que ha propiciado un intenso reposicionamiento y una construcción de diálogo con las voces, movimientos y proyectos desde América Latina, reconociendo a la pedagogía decolonial como horizonte político, es decir, en construcción. En con-

secuencia, en los últimos años, ciertas investigaciones en educación intercultural crítica en México han entrado en un diálogo fructífero con estudios también críticos y decoloniales latinoamericanos.

Educación intercultural, conocimientos indígenas y comunalidad en México

Tanto los movimientos sociales étnico-políticos, campesinos, docentes, académicos e intelectuales confluyen en sus ritmos y momentos en la conceptuación de nuevos horizontes, cuyas articulaciones gestadas conducen a la emergencia del pensamiento decolonial en América, germinando como movimiento intelectual con distintas perspectivas, las cuales convergen en la configuración discursiva que busca repensar América Latina desde los procesos de colonización, además de sus luchas descolonizadoras, como las que se expresan y recorren el continente.

Resonancias decoloniales y comunalidad en educación intercultural en México

En su conjunto, la obra de Benjamín Maldonado Alvarado (2011) *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca. La nueva educación comunitaria y su contexto* explicita las propuestas pedagógicas inspiradas por el comunalismo y plasmadas en la articulación de las experiencias alternativas de educación intercultural surgidas en distintos pueblos de Oaxaca en la primera década del siglo XXI. Considerando a la comunalidad como el conjunto de procesos generados por el *habitus* comunitario y estructurados por la praxis de los pueblos originarios, pone de relieve la ideología comunal de éstos, así como sus estrategias frente al proceso de dominación colonial por medio de la escuela. Si bien las propuestas de una educación desde y para los pueblos son experiencias escolarizadas que han logrado intervenir en la lógica de la educación oficial (hasta el reconocimiento de la comunalidad en la legislación sobre educación en Oaxaca), Maldonado pone en duda si deben crearse nuevas escuelas con enfoques orientados a la interculturalidad o intervenir en instituciones existentes y proponer desde allí el reconocimiento y ejercicio de los derechos. ¿Cómo diseñar estrategias donde las comunidades hagan efectivos sus derechos de controlar,

proponer y diseñar sus propios procesos educativos? Al igual que las corrientes críticas de la educación dominante, Maldonado se pregunta cómo las experiencias actuales de educación intercultural fortalecen la comunidad y rompen la lógica de poder colonial que se reproduce e impone en las instituciones enajenadoras. Existe, en efecto, una contradicción latente en las propuestas de educación comunitaria, pues al pretender incorporar conocimientos y saberes en estructuras verticales e individualizadoras como la escuela, se rompe la lógica colectiva comunal con procesos que recaen en teorías pedagógicas ajenas y colonialistas para enseñar y evaluar.

En el libro *Interculturalidad y educación intercultural en México*, Gunther Dietz y Laura Mateos (2011) analizan la compleja naturaleza de los discursos que impactan los modelos educativos mexicanos, donde evidencian qué está en juego en el diálogo interactoral entre el movimiento indígena y la escuela pública, al cruce de las vivencias y aspiraciones de comunalidad e interculturalidad. Para los autores, un análisis pedagógico-crítico de los procesos interculturales de apropiación-imposición de la institución escolar requiere una mirada que abarque la conflictividad como una característica intrínseca a cualquier fenómeno intercultural. Una vez conceptualizada la *posicionalidad* y *relacionalidad* del discurso intercultural mexicano respecto a sus migraciones discursivas, "la necesaria crítica de las nociones esencializadas de cultura y etnicidad, y sus redefiniciones desde la perspectiva constructivista y poscolonial nos proporcionan una nueva base conceptual para reformular el tratamiento institucional de la diversidad y la interculturalidad" (Dietz y Mateos, 2011:149). En el debate contemporáneo sobre los saberes localizados y globalizados, además de analizar la "gramática de la diversidad" como conjugación de una mirada triple hacia procesos sintácticos, semánticos y pragmáticos que restringen o posibilitan la percepción y el aprovechamiento de la "diversidad de las diversidades" (ibídem: 168), se añade un análisis multiactoral de los procesos de migración, transferencia, intermediación y apropiación discursiva que ocurren entre diferentes sendas institucionalizadas.

En el artículo *Comunidades-Comunalidades. Experiencias en México con la educación intercultural como demanda de los movimientos sociales*, Patricia Medina, Severo López e Isaac Ángeles (2011) muestran las implicaciones para la educación intercultural del vínculo estructural entre la construcción de procesos pedagógicos decoloniales y las prácticas de lucha política de los pueblos originarios y afrodescendientes en México. "La demanda y el ejercicio de una educación basada en las formas de vida propias se han consolidado no sólo

como parte de los movimientos étnico-políticos contemporáneos, sino como movimiento político pedagógico que reconoce la emergencia de las epistemes indígenas para construir y dar sentido a la educación y a sus formas de vida" (Medina y cols., 2011:172). La comunalidad se expresa en los movimientos sociales que buscan reestructurar el sentido comunitario al plantear desde los pueblos indígenas una educación intercultural crítica, es decir, *verdadera* como la llaman los pueblos zapatistas, la cual permite una mirada de reconocimiento de la vida social de los sujetos educativos, desde su historia y sus prácticas socioculturales y políticas. Bajo la perspectiva de los pueblos amerindios, la demanda por el ejercicio de una interculturalidad crítica y decolonial, basada en los principios de la comunalidad, reconfigura la demanda y el ejercicio de una educación intercultural crítica, considerando la activación de las "memorias disidentes" (*ibidem*: 172), que proporcionan pautas para construir y recrear sus propios proyectos histórico-políticos como sociedades contemporáneas en la disputa por el reconocimiento de los Estados plurinacionales.

Procesos de descolonización del saber: el papel de los conocimientos en la educación intercultural y propia en México

Valiosos estudios realizados en la última década muestran la importancia estratégica otorgada a los conocimientos de las culturas originarias en la educación formal, dentro del contexto de una sociedad como la mexicana en tiempos de guerra y multiculturalismo neoliberal. De acuerdo con Elsie Rockwell (2011:100), en vez de imponer definiciones externas de los contenidos culturales en la educación, que generalmente excluyen la historia de los conflictos sociales desde la perspectiva local, se vuelve necesario promover las condiciones que puedan asegurar el trabajo educativo autónomo para incluir de manera selectiva la propia historia y los propios recursos culturales.

En el artículo *Un venado que tiene escuela y busca una biblioteca*, Sarah Corona Berkin (2009) analiza los procesos de construcción social, educativa y política de una Escuela Secundaria en la comunidad wixárika (huichola) de Jalisco, denominada Tatuutsi Maxakwaxi (Nuestro Abuelo Cola de Venado); proyecto e institución que se gestan desde 1996. Este contaba en 2008 con 130 jóvenes huicholes, quienes estudiaban los contenidos del plan oficial de la SEP y una asignatura: Cul-

tura wixárika, la cual consiste en ampliar el conocimiento propio sobre su lengua y cultura. En este Centro Educativo, la identidad wirárika se fortalece gracias a estrategias pedagógicas como las asambleas de alumnos que fungen como espacios de formación de líderes para una participación pública en las comunidades (Rojas, 2012:209). Para Rocío De Aguinaga, la educación autonómica surge de un proceso de lucha por elaborar un proyecto educativo comunitario e identitario, lo que implica ensayos, negociaciones, comprensiones, posicionamientos y aprendizajes:

> La educación autonómica toma su fuerza de la identidad cultural que dinamiza los procesos del proyecto educativo y que produce el fortalecimiento de la educación intercultural. Tatuutsi surgió en el proceso de aprender a hacer la escuela y las maneras de hacerla, y tomar postura en relación con la educación, la gestión, la organización, la cultura propia, la interculturalidad, las relaciones y la política. (De Aguinaga, 2010: 360).

Como aportación crítica, Sarah Corona propone considerar la política como un espacio de encuentro entre las políticas públicas y la emancipación de los pueblos, con la idea de crear espacios y condiciones de igualdad. Para eso, se presenta un ejercicio de producción de textos entre investigadores mestizos y profesores huicholes con la idea de mirar distintas prácticas en sus comunidades. Se escribieron textos que mostraban los procesos monológicos, ya sea de la imposición de voz wixárika o de la voz mestiza, logrando la producción de textos dialógicos que generó relaciones diferentes, donde el tiempo, el espacio, el cuerpo y la idea de trabajo se mostraron difícilmente compatibles (Corona, 2009). La búsqueda por forjar relaciones horizontales sin mediar las condiciones sociales y visiones distintas, suscita la imposición de uno frente a otros. Hablar de diferencias culturales y de interculturalidad, debe ser *historizado*, donde el origen de éstas y sus nombres sea develado y el conflicto entre los muchos diversos sea el centro de la reflexión a fin de gestar procesos de emancipación.

En este sentido, una educación intercultural fortalecería la posibilidad y capacidad de los pueblos de construir un nuevo currículo que, para Sonia Comboni Salinas (2002), no exprese únicamente las necesidades de conocimiento y comprensión de las poblaciones, sino que se construya en los diferentes contextos culturales y formule en ellos los contenidos sistematizados en una organización pedagógica que permita la comprensión de los mundos de vida de sus poblaciones y desde esta construcción se logre un diálogo con la cultura

universal. A lo largo de la década del 2000, no son pocos los estudios en México enfocados a la educación intercultural, planteando la cuestión de la enseñanza y el aprendizaje de los derechos colectivos de los pueblos originarios como una preparación para el ejercicio de la ciudadanía intercultural (o pluriétnica), como María Bertely Busquets (2008), quien considera los efectos del multiculturalismo neoliberal y comunitarista desde una perspectiva filosófica-ética que participa en la construcción colectiva de *Otra Educación* agenciada en un marco de democracia activa y solidaria. De acuerdo con María del Pilar Padierna, el proceso educativo por sí mismo no implica que su resultado sea la formación sistemática de un sujeto democrático, ciudadano, libre pensador o defensor del medioambiente. Para esta investigadora:

> la orientación valoral de la formación de los sujetos depende en gran medida de lo que se promueve deliberadamente junto con la argumentación y estrategias que se pongan en acto para poder influir o no en los sujetos, requiriendo además, del análisis de los componentes no conscientes de las diversas acciones sociales (Padierna, 2010: 26).

En la década pasada, los saberes indígenas no se reconocieron en el campo científico como formas y métodos de conocimiento con los cuales se puede dialogar de forma horizontal, por lo que se traslada el debate en torno al estatus epistemológico de los conocimientos indígenas, tradicionales o locales, frente al estatuto de cientificidad y racionalidad que ampara al conjunto de los saberes generados desde las diferentes disciplinas validadas como científicas (Pérez y Argueta, 2011). Un aspecto esencial para la construcción de las condiciones del diálogo intercultural corresponde a:

> garantizar la capacidad de autonomía y decisión, entre los poseedores de los saberes tradicionales, ahora subalternos, para que puedan tener la capacidad de control sobre sus decisiones de cambio, de apropiación, de diálogo y de permanencia cultural; al tiempo que tengan un libre y equitativo acceso a todos [En la construcción de un] "proyecto intercultural, no folclorizado, no expropiatorio y no demagógico" (Pérez y Argueta, 2011: 48 y 49).

Es necesario reconocer los sistemas de saberes indígenas con un estatuto epistemológico capaz de interactuar de forma horizontal con las ciencias occidentales,

en el marco de la convergencia y el acuerdo entre diversos actores; en ello juega un papel estratégico la alianza entre indígenas, científicos y políticos.

Autonomía política y prácticas indígenas en educación: territorio, memoria, educación propia

En los últimos años, los estudios en educación intercultural se han interesado en las prácticas discursivas y pedagógicas de las experiencias autonómicas en donde los pueblos originarios son protagonistas de los cambios educativos. Los siguientes siete estudios realizados en las regiones de influencia del movimiento zapatista muestran hasta qué punto la intersubjetividad, los valores, las identidades, el *habitus* y los atributos culturales de los pueblos mayas de Chiapas impactan en los procesos de educación propia, con énfasis en la memoria colectiva, cooperación y defensa del territorio; cuestión que se articula a la gramática del pensamiento decolonial, siendo el propio movimiento zapatista fuente de inspiración analítica.

La perspectiva "nosótrica" en la educación de los tojolabales y los tseltales

Siendo un autor de referencia en los espacios de reflexión y formación en Educación Intercultural, Carlos Lenkersdorf en su obra *Filosofar en clave tojolabal* (2002) pone de relieve la noción de "educación nosótrica" para designar el conjunto heterogéneo de prácticas sociales e interacción que destacan en la cultura y socialización de los niños y jóvenes. Para Lenkersdorf, desde el nacimiento, "la educación nosótrica compele a que se vivencie el atractor pedagógico del NOSOTROS y a que se aprenda a responder al mismo" (Lenkersdorf, 2002: 67). A la edad de cinco años, los niños interrelacionan papeles de educando y educador a la vez, convirtiéndose en educador, respecto a los hermanos que nacen después de él o ella. Según Lenkesdorf (*ibidem*: 64), las consecuencias del NOSOTROS se observan en el contexto pedagógico en la medida que la educación no es unidireccional (el educador sabe y los educandos no), sino que es bidireccional entre educadores que, al mismo tiempo, son educandos y viceversa (por lo cual se reduce la importancia del papel del maestro). La inserción del NOSOTROS en el conjunto de educadores-educandos significa una transformación del pedagogo en cuanto a la

concepción que tiene de sí mismo: "el maestro aprende de sus alumnos como éstos aprenden de él y, en casos determinados, ambos aprenden juntos si los problemas presentados son auténticos de la vida real" (*ibidem*: 66).

Inspirado en esta perspectiva nosótrica en torno a la socialización y la educación, el libro de Antonio Paoli (2003) *Educación, autonomía y lekil kuxlejal: aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tzeltales* abunda sobre las formas dinámicas de aprendizaje en la cultura maya-tseltal, especialmente desde el análisis de expresiones cotidianas y estructuras lingüísticas. En el cuarto capítulo "Solidaridad familiar y educación temprana", el autor demuestra que la educación tseltal supone una integración intersubjetiva en la que los infantes tienen la experiencia de una fuerte relación afectiva y de participación en la vida familiar. Siendo el campo y la montaña "arsenales de recursos didácticos" (Paoli, 2003:88), la producción familiar constituye un conjunto de actividades integradoras en los lugares de trabajo como la milpa, el cafetal, frijolar, platanar, potrero o el monte. El sexto capítulo "Autoridad y conocimiento" aporta un acercamiento sociolingüístico al concepto *nopteswanej* que suele traducirse como *maestro*; es decir, el que se hace ejemplo de tal manera que propicie que otros se hagan sabios, "rectos" o "se liberen", quien aproxima al *lekil kuxlejal* (vida buena por antonomasia). Según Paoli (2003: 121), al parecer para el tseltal el conocer se centra en el entendimiento y en el asegurarse de que lo entendido, como tendencia, es lo adecuado. Esta obra de referencia hace hincapié en la autonomía del sujeto en la adquisición del conocimiento, lo que supone que la autonomía del grupo depende en gran medida de la autonomía individual.

Basado en los aportes sociolingüísticos de Lenkersdorf y Paoli, la tesis de doctorado en Pedagogía de Jorge Ruiz Cuesta *La educación autónoma zapatista: Un proceso de formalización del saber nosótrico* demuestra que la Educación Verdadera es una expresión del *mandar obedeciendo* y del *enseñar aprendiendo*, al analizar una experiencia de formación de promotores para la escuela y la comunidad (Municipio Autónomo Ricardo Flores Magón). "Mandar obedeciendo, es lo que hacen los promotores al aplicar sus conocimientos escolares en la resolución de problemas comunitarios (demandas). Aprender enseñando, es lo que hacen al convertirse en alumnos para implementar después esas *enseñanzas del enseñar* en sus aulas comunitarias y en la resolución de los problemas de su comunidad" (Ruiz Cuesta, 2011: 254). En las comunidades zapatistas, las prácticas de socialización y culturización indígena se incorporan hoy en día a la escuela por medio del "restablecimiento nosótrico de la relación promotor-alumno"

(*ibidem*: 410), también mediante la *recuperación* de los saberes comunitarios, de su historia, sus lenguas, su relación cultural con la naturaleza; también con los procedimientos colectivos de aprendizaje, exposición y evaluación de los contenidos, buscando desde la escuela soluciones colectivas para la comunidad en un ambiente que reproduce el de la asamblea. Jorge Ruiz Cuesta analiza el proyecto traducido del tseltal *La educación verdadera*, mostrando que ésta expresa la fuerza nosótrica de los pueblos mayas por la vía de principios y valores como los siguientes: "queremos que la educación sea colectiva, que sea de la comunidad y que le sirva al pueblo para crecer y resolver sus problemas" (Cuesta, 2011: 384-387). Además de los discursos sobre los objetivos y las características de la Otra Educación en Chiapas, se ha contribuido a fortalecer los conocimientos en ciencias de la educación en México con los siguientes trabajos críticos de corte socioantropólogico, realizados a lo largo de la primera década de este siglo.

Socioantropología crítica de la educación en Chiapas

Desde hace unos años, el estado chiapaneco representa el escenario de nuevos trabajos socioantropológicos derivados de investigaciones de posgrado, marcadas también por la investigación-acción, el compromiso explícito y la distancia crítica acerca del lugar otorgado a la cultura, al territorio y la memoria en los procesos pedagógicos. Escrito por un joven investigador de origen tsotsil, el libro de Horacio Gómez Lara (2011) *Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en Los Altos de Chiapas* proviene de un trabajo de tesis de doctorado en Antropología Social (Universidad de Sevilla, 2009), en el cual considera los diversos aportes al sector educativo del movimiento social encabezado por el EZLN, como los efectos de la participación comunitaria y, en especial, de los ancianos, quienes ven sus lenguas y conocimientos revalorizados en las escuelas zapatistas. Inspirado por la teoría sociológica de Pierre Bourdieu, el investigador identifica, describe y comenta cómo se relacionan tres subcampos educativos donde se generan y fortalecen las identidades: 1) la educación tradicional indígena en el seno familiar y comunitario, 2) la educación oficial castellanizadora y asimiladora, y 3) la educación para la autonomía en los municipios zapatistas, que analiza como la construcción de un *habitus de la rebeldía*. De acuerdo con el autor, "el *habitus* rebelde se nutre de las prácticas y formas de pensar plasmadas en imágenes, textos y discursos, a la vez que estos esquemas una

vez elaborados e internalizados se convierten en reproductores de la práctica y pensamiento rebelde" (Gómez Lara, 2011: 325). Desde la praxis zapatista, en su dimensión decolonial, cada proyecto autonómico de educación propia es singular, cada escuela marcha a su ritmo y los avances dependen de las capacidades de los promotores, de sus capitales (cultural, político, etc.), de la disposición de los alumnos para aprender y de los apoyos comunitarios para cumplir los compromisos asumidos en asamblea con el promotor, así como el interés que tengan los padres y madres de familia en la educación de sus hijos.

En el artículo "Entre el zapatismo y el Estado mexicano. La propuesta educativa de la Universidad de la Montaña (UNIMON)", Horacio Gómez Lara (2010) describe e interpreta el surgimiento, desarrollo y desaparición de la Universidad de la Montaña (UNIMON), entre 1995 y 2008 en la zona Pinada de Las Margaritas, Chiapas, la cual se encuentra en una región del conflicto, pero donde el EZLN no tiene presencia. Con el impulso de la Pastoral Diocesana de Comitán (Misión de Guadalupe), esta alternativa educativa representaba un espacio de capacitación para los promotores tojolabales del proyecto Nueva Educación Autónoma de los Pueblos Indígenas. Según el autor, la UNIMON significó para los agentes implicados una de las escasas posibilidades de revalorización de su cultura y un intento utópico por mantener el equilibrio en las relaciones ser humano-naturaleza-dioses, desde la cultura maya. Retomando las críticas de Iván Illich contra las consecuencias de una sociedad escolarizada, el artículo destaca la "ideología de la educación" que se ha convertido en un valor en sí mismo y "los edificios escolares en los templos donde se coloniza la mente de los educandos" (Gómez Lara, 2010: 216). Como la Universidad de la Tierra en San Cristóbal de Las Casas en los últimos años, la Universidad de la Montaña constituyó un proyecto que resignificó, cuestionándolo, el concepto mismo de universidad, como respuesta alternativa frente al abandono del Estado para reconstruir otra relación entre comunidad y naturaleza, en la cual se promovió la agroecología y el "rescate de nuestros conocimientos".

Por su parte, la tesis de maestría en Antropología Social de Raúl Gutiérrez Narváez (2005), *Escuela y zapatismo entre los tzotziles: entre la asimilación y la resistencia,* contextualiza y compara las prácticas de los actores educativos en las comunidades zapatistas con las observadas en las escuelas oficiales. El autor reconoce que otros proyectos de educación intercultural han surgido en distintas regiones en las dos últimas décadas, a partir de la iniciativa de dirigentes y educadores indígenas, algunas ONG y grupos religiosos y académicos. Estudia

de manera crítica los contrastes en la organización escolar y los conocimientos enseñados tanto en la Escuela Secundaria Técnica como en la experiencia de capacitación de promotores de educación zapatista ubicada en el Municipio Autónomo de San Andrés Sakamch'en de los Pobres (Caracol de Oventik). Al acercarse de manera analítica a ambos programas curriculares, Gutiérrez Narváez demuestra que los procesos educativos reflejan proyectos de sociedad divergentes. También destaca (2005), respecto al proyecto de educación propia de las escuelas *autónomas* que se han puesto en práctica, formas innovadoras de organización escolar que resignifican ciertos valores y costumbres tsotsiles. Tales innovaciones inciden en la transformación de aspectos pedagógicos tradicionales, pero que son significativos para los sujetos, como la cooperación, el trabajo colectivo, la reciprocidad, solidaridad, horizontalidad, participación activa y sobre todo la revalorización de los conocimientos indígenas.

Además, en el artículo "De la casa a la escuela zapatista. Prácticas de aprendizaje en la región ch'ol", Kathia Núñez Patiño (2011) señala cómo en la escuela autónoma de la comunidad Chol de San Miguel (Caracol de Roberto Barrios) los niños aprenden a partir de las actividades cotidianas y del contexto sociocultural. En la etnografía de esta experiencia de educación propia, la autora explica de qué manera la vinculación entre el aprendizaje y la cultura tiene como objetivo reconocer las diferentes formas en que los niños participan en las actividades del hogar. Los niños de las familias zapatistas no sólo son guiados por los adultos, sino que ellos buscan, estructuran y demandan la asistencia de quienes los rodean para aprender cómo resolver problemas de todo tipo. Esto refuerza la complementariedad de los roles de niños y adultos para fomentar el aprendizaje en su contexto cultural. Kathia Núñez Patiño (2011) apunta que el promotor de educación también fungía durante la observación participante como promotor de agroecología, situación que permitió un aprendizaje integral y crítico entre los niños, para quienes la escuela representaba la prolongación de lo aprendido en el hogar. La intención de la comunidad zapatista es educar para potenciar conocimientos propios, significativos y útiles, los cuales son revalorizados y reforzados en los proyectos de educación autónoma, al prolongar en el aula los aprendizajes y las aspiraciones de las familias ch'oles y campesinas.

Gracias a las formas de democracia participativa que lo sostienen, el desarrollo de la autonomía indígena se vuelve una condición para la descolonización de los conocimientos escolares en un proyecto alternativo de educación intercultural crítica, como lo argumenta Bruno Baronnet (2012) en el libro *Autonomía*

y educación indígena, derivado de un trabajo de investigación doctoral sobre las escuelas zapatistas en una región de tierras *recuperadas* (Caracol de La Garrucha) en las cañadas de la Selva Lacandona. Los actores de las comunidades autónomas se involucran en la gestión administrativa y orientación pedagógica de las escuelas, generando que los conocimientos escolares se seleccionen, enseñen y evalúen de acuerdo con los criterios, valores e identidades de los campesinos tzeltales, en términos socioculturales y políticos. Sin embargo, la autonomía política en materia educativa no implica necesariamente que los procesos de enseñanza y aprendizaje a nivel comunal correspondan a prácticas pedagógicas antiautoritarias y libertarias, en la medida que recurren a prácticas pedagógicas creativas y eclécticas. En otras palabras, la autogestión política de las escuelas no significa el surgimiento sistemático de prácticas de autogestión pedagógica, donde la cooperación entre los alumnos constituye la base del funcionamiento interno de la escuela (Baronnet, 2012: 313), sino que es la contribución de toda la entidad político-cultural local de los *autónomos* la que forma la base legitimadora de la acción pedagógica propia, de acuerdo con las necesidades y demandas vinculadas a la defensa del territorio y la dignidad indígena.

Luchas indígenas por la educación, el territorio y la memoria en México

A medida que se manifiestan con más nitidez las expresiones de resistencia indígena en educación, las investigaciones educativas en México hacen más énfasis en las luchas y los procesos decoloniales donde están inmersos los pueblos originarios que prefiguran otra educación, articulados con las demandas de autodeterminación en los territorios. La tesis doctoral de Tesiu Rosas Xelhuantzi (2008), *Descolonizar el pueblo: cuestionamientos al eurocentrismo desde la perspectiva náhuatl,* constituye un espacio que transita entre los límites de la producción científico-social y la reflexividad de su autor, al reconocer como lugar de interlocución su propia autoadscripción como sujeto indígena, reconfigurando su pertenencia a la comunidad y cultura del pueblo nahua. Establece así, un debate acerca de la definición del eurocentrismo en los estudios históricos y antropológicos sobre la cultura nahua. Por medio del ejercicio sociolingüístico sobre las distinciones conceptuales *emic* y *etic* de *tlajtoli*, que significa: *palabra consensuada*, *hablar y pensar al conversar, trabajo, riqueza, territorio, milpa, madre tierra*;

el autor deconstruye y establece tanto el trayecto histórico y la genealogía de la relación entre lengua y pueblo náhuatl como la acción comunal situada en Contla, Tlaxcala. Forman eslabones de discusión los términos: colonización del saber, eurocentrismo y descolonización, al demostrar en el aparato analítico del texto lo que denomina en tres momentos: así nos vemos, así los vemos, conclusiones. Incorpora los cuestionamientos decoloniales de las relaciones históricas y epistémicas de poder, ejerciendo los referentes en torno a la educación como proceso y propuesta pedagógica decolonial que se establece en la propia intertextualidad y metodología de elaboración de la tesis en sí misma, no sólo mediante los autores y ejes de análisis, sino en la capacidad de reconocerse como potenciador de otras formas de conocimiento y de otras historias de la organización social nahua en el presente, partiendo de la autocomprensión como sujeto.

En otra región de México, la experiencia peculiar en Guerrero de la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR), la cual abrió sus puertas en 2007 en la región Montaña Costa Chica, sin reconocimiento legal aún, ha alimentado importantes discusiones en seminarios, coloquios y congresos en los últimos años, motivando una serie de publicaciones científicas acerca de esta propuesta decolonial en educación intercultural, construida desde los pueblos mepha, na saavi, nahuas, amuzgos y afrodescendientes. La apuesta por una educación superior *descolonizada-descolonizadora* que orienta las acciones pedagógicas en la UNISUR motiva la generación de estudios sobre los aspectos curriculares de la educación intercultural, como la tesis de maestría en Antropología Social de Norma Angélica López Rangel (2009) *Apuestas de educación superior intercultural en la Costa Montaña de Guerrero. La construcción de la UNISUR desde sus actores y procesos*. Gracias a la inspiración de experiencias y discursos que se producen en Bolivia y Ecuador, la descolonización del pensamiento es uno de los ejes rectores en los procesos que pretenden generar los programas alternativos de licenciatura, como por ejemplo con el módulo llamado Inducción a la epistemología intercultural, pero también con las actividades de convivencia interna y las brigadas de vinculación en las comunidades originarias y afro-mexicanas, a las cuales pertenecen los estudiantes de las actuales siete sedes académicas de la UNISUR.

Desde otro contexto en Oaxaca, la tesis de Armando Martínez Rosales *La escuela en la conquista del pueblo triqui. Del grupo de promotores bilingües a la educación para la autonomía en San Juan Copala* recoge datos sociohistóricos oportunos sobre la educación en el pueblo triqui y comenta los aportes del Di-

plomado Educación para la Autonomía organizado por el Municipio Autónomo de San Juan Copala (MASJC) y un equipo de la UAM-Xochimilco, entre enero de 2008 y septiembre de 2009. En el contexto anterior al asedio paramilitar de San Juan Copala, la intención era deconstruir una educación diferente mediante la recuperación y valoración de los conocimientos triquis con el objetivo de erigir un bachillerato que pudiera fortalecer su identidad. Antes de la represión que persiste, el MASJC intentó reflexionar acerca de la educación en la región, lo que permitió reconocer los conocimientos propios y cuestionar el trabajo que realizan los docentes en detrimento de la cultura triqui. Se reconoció la existencia de un extenso bagaje de conocimientos que dan sentido a la vida triqui mediante el aprender-haciendo, pero son devaluados y discriminados en la escuela. El autor señala que la educación indígena actual planteada desde el Estado continúa ejerciendo una dominación hostil a los conocimientos triquis, quedándose en el terreno de las buenas intenciones, por lo cual supone "fundamental que sean los propios triquis, representados por docentes, autoridades y padres de familia, quienes planteen de manera colectiva, al igual que los demás pueblos indígenas de nuestro país, los lineamientos educativos que les permitan construir a la Región Triqui un futuro diferente" (Martínez Rosales, 2010:203).

A pesar de estar organizados e implicados en las luchas del movimiento indígena en México, no todos los pueblos encuentran los espacios para deliberar e incidir con su participación decisiva en la construcción colectiva de una educación autónoma, propia y descolonizante. A partir de una experiencia educativa en el Noroeste del país, Enriqueta Lerma Rodríguez (2007) en la tesis de maestría en Antropología titulada *Venado de dos cabezas: políticas del lenguaje en las comunidades yaquis*, analiza el caso de las relaciones de poder alrededor del Proyecto Educativo de la Tribu Yaqui y advierte que no se ha desarrollado una propuesta autónoma construida desde el *habitus* yaqui. Lo explica porque el *habitus* del magisterio no comparte la identidad yaqui, por ello la discusión de la planificación lingüística, educativa y cultural sigue las pautas señaladas desde instituciones dominantes, en contradicción con las particularidades de la cultura de esta tribu.

Miradas decoloniales de América Latina desde México

Para terminar, cabe mencionar que las perspectivas críticas y decoloniales en educación intercultural atraviesan las fronteras latinoamericanas y vienen a ge-

nerar en México estudios valiosos en el campo de la investigación en educación intercultural, como el trabajo de María Isabel González Terreros: *Movimiento indígena y educación intercultural en Ecuador*; texto derivado de una tesis doctoral, realizada en la UNAM el mismo año, titulada *La educación como conflicto intercultural en América Latina: el caso de los movimientos indígenas del CRIC (Colombia) y la CONAIE (Ecuador)*. Inmerso en las discusiones teóricas actuales en México (con autores como Villoro, Fornet y Bertely), este estudio sigue la pista de los procesos educativos reivindicados por las comunidades indígenas en lucha, partiendo del caso de propuestas y conflictos que han surgido como resultado de las demandas y prácticas protagonizadas por organizaciones articuladas en la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador. Basándose en Walsh (2009), la autora defiende que el conocimiento ha sido campo de lucha y tensión porque dentro están en juego diferentes representaciones de la verdad. Observa que ello sucede también en las escuelas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), donde la colonización del saber ha tocado las fibras más íntimas de las relaciones sociales en las propias comunidades, porque éstas prefieren otros conocimientos y "si la escuela profundiza más en los conocimientos propios, algunos padres prefieren dejarla y recurrir a la educación hispana" (González Terreros, 2011:92). Si bien el movimiento ha obtenido que el Estado tome en consideración sus reivindicaciones y reconozca su propuesta educativa alternativa, éste presiona para que la escuela se acomode al modelo educativo tradicional (proceso de *acomodación*) y la propuesta del movimiento no se ha podido reflejar realmente en la práctica educativa, a pesar de que se haya logrado establecer otro tipo de participación de las familias (relación más horizontal). Sin embargo, esta propuesta acomodada (o adaptada) a la escuela tradicional hace difícil que se fortalezcan los conocimientos ancestrales, la identidad y organización indígena como se supone que es prioritario en la propuesta de la EIB, defendida por el movimiento étnico-político.

Conclusión

Una de las contribuciones centrales de este movimiento latinoamericano se expresa en la reflexión crítica sobre las políticas interculturales institucionalizadas en la última década, convocando al análisis del problema sobre el conocimiento, los procesos y modos de construcción en el debate de la decolonización

del saber en educación intercultural. La genealogía del movimiento decolonial es múltiple, heterogénea y se basa en lecturas multisituadas, articulándose a las nuevas formas transnacionales de comunicación, lo que provoca una difusión simultánea transfronteriza; siendo lo *alter-nativo* una otredad crítica en una lucha intercultural por espacios de globalización contrahegemónica. Es necesario reconocer el valor y la contribución de estas redes y grupos académicos que intentan una vinculación y un reconocimiento de los movimientos sociales contemporáneos para que desde allí se pongan en tela de juicio las teorías vigentes para pensar Latinoamérica, al considerar las luchas decoloniales tanto en el interior de Estados Unidos como en el sur del continente. Al representar un pensamiento intelectual heterogéneo, los estudios decoloniales en educación han tenido una gestación vinculada a los movimientos sociales. En consecuencia, en los nuevos constitucionalismos latinoamericanos y en la normatividad se recrea un espacio de demanda y cumplimiento histórico-político del reconocimiento de la presencia étnica indígena, afroamericana, chicana y latina.

Asimismo, la concepción de migración discursiva, como categoría metodológica-analítica (Mateos y Dietz, 2009), propicia un análisis de redes y transferencias intelectuales y sociales, realizadas por distintos intermediarios, suscitando procesos de resistencia o apropiación, lo que deriva en lógicas de traducción y producción inédita, en este caso tanto desde la interculturalidad como del pensamiento decolonial. En esta migración, producción y recreación sobre la interculturalidad crítica, el debate decolonial ha tenido distintos intermediarios y receptores, sobre todo por medio de las propuestas educativas desarrolladas por actores y movimientos sociales en México. Bajo la fuerza de la consigna *Otro mundo es posible*, se ha creado y abierto un horizonte político propicio a las discusiones sobre educación y teoría pedagógica, en el cual es incipiente su desarrollo como un campo emergente.

Los movimientos sociales representan un marco relevante de discusión y aporte para el pensamiento decolonial mexicano, como es el caso del zapatismo, que nutre a la reflexión académica en distintas áreas de conocimiento. En el contexto de luchas novedosas por la autonomía y defensa del territorio, el giro del reconocimiento de la colonialidad del saber propicia espacio fértil (pero en tensión) para el papel de la educación intercultural crítica en las sociedades latinoamericanas. Frente a la cuestión de cómo se construye el conocimiento y la acción metodológica horizontal en el planteamiento del papel de la educación en los movimientos sociales, es legítimo preguntarse cómo hacer otra escuela si

ésta es un producto de la modernidad que se ha convertido en demanda de los actores sociales, mientras que el planteamiento crítico decolonial insta a pensar esta transformación no desde la misma modernidad, sino sin modernidad, o más allá de ella.

Bibliografía

Baronnet, Bruno (2012). *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*. Quito: Abya Yala, 371 pp.

Bertely Busquets, María (2008). "Educación intercultural para la ciudadanía y democracia activa y solidaria. Una crítica de la Otra educación al multiculturalismo neoliberal y comunitarista", en Dietz Gunther, Mendoza Zuany Guadalupe y Téllez Sergio (coords.). *Multiculturalismo, educación y derechos indígenas en las Américas*. Quito: Abya Yala, pp. 267-302.

Bertely Busquets, María (2007). *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*. México/Lima: CIESAS, UNEM, Pontificia Universidad Católica del Perú, RIDEL, 92 pp.

Briones, Claudia (1998). *La alteridad del cuarto mundo. Una deconstrucción antropológica de la diferencia.* Buenos Aires: Ediciones del Sol, 284 pp.

Briones, Claudia (2005). *(Meta) cultura del Estado-Nación y estado de la (meta) cultura*. Popayán: Universidad del Cauca, 125 pp.

Caicedo Ortiz, José (2010). *Pensamiento afrocolombiano. Historia de una diáspora intelectual y política*. Popayán: Universidad del Cauca.

Castillo, Elizabeth (2010). "La memoria política de las luchas por Otras educaciones en el Bicentenario de nuestra independencia", en *Educación y Cultura*, núm. 86. Etnoeducación, educación propia y educación intercultural. Bogotá: Federación Colombiana de Educadores, marzo, pp. 76-81.

Comboni Salinas, Sonia (2002). "Interculturalidad, educación y política en América Latina", en *Política y Cultura*, núm. 17. UAM-Xochimilco, México, pp. 261-287.

Corona Berkin, Sarah (2007). *Entre voces… Fragmentos de educación entre-cultural*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 191 pp.

Corona Berkin, Sarah (2009). "Un venado que tiene escuela y busca una biblioteca", en Medina Melgarejo Patricia (coord.). *Educación intercultural en América Latina.*

Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas. México: UPN, CONACYT, Plaza y Valdés, pp. 71-86.

Cuji Llugna, Luis F. (2012). "Una paradoja de la interculturalidad como descolonización de la educación superior", en *Diversidad. Revista de estudios interculturales*, núm. 0, Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural, Universidad Veracruzana, pp. 40-53.

De Aguinaga, Rocío (2010). *Tatuutsi Maxakwaxi una experiencia indígena de educación autonómica*. Guadalajara: ITESO, 428 pp.

De Sousa Santos, Boaventura (2009). *Una epistemología del Sur. La reinvención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI, CLACSO, 368 pp.

Díaz Meza, Cristhian (2010). "Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades", en *Tabula Rasa*, núm. 13, julio-diciembre. Bogotá, pp. 217-233.

Díaz, Raúl, Diez María Laura y Thisted Sofía (2008). *Educación e igualdad. La cuestión de la educación intercultural y los pueblos indígenas*. Sao Paulo: Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, 49 pp.

Dietz, Gunther (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada/México: Universidad de Granada/CIESAS, 223 pp.

Dietz, Gunther y Laura Mateos (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP, CGEIB, 251 pp.

Gómez Lara, Horacio (2010). "Entre el zapatismo y el Estado mexicano. La propuesta educativa de la Universidad de la Montaña (UNIMON)", en *Anuario* CESMECA 2008, UNICACH, San Cristóbal de Las Casas, pp. 193-218.

Gómez Lara, Horacio (2011). *Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en Los Altos de Chiapas*. México: Juan Pablos, UNICACH, 465 pp.

González Terreros, María Isabel (2011). *Movimiento indígena y educación intercultural en Ecuador*. México, UNAM, CLACSO, 130 pp.

Grosfoguel, Ramón (2007). "Descolonizando los universalismos occidentales: el pluriversalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas", en Castro Gómez Santiago y Grosfoguel Ramón (comps.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana, Instituto Pensar, Universidad Central, IESCO, Siglo del Hombre Editores, pp. 63-77.

Gutiérrez Narváez, Raúl (2005). "Escuela y zapatismo entre los tzotziles: entre la asimilación y la resistencia. Análisis de proyectos de educación básica oficiales y autónomos". Tesis de Maestría en Antropología Social. San Cristóbal de Las Casas: CIESAS Sureste, 282 pp.

Hall, Stuart (2002). "¿Quién necesita la identidad?", en Buenfil Rosa Nidia (coord.) En: *En los márgenes de la educación. México a finales de milenio*. México: Plaza y Valdés, pp. 227-254.

Lander, Edgardo (comp.) (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 246 pp.

Lenkersdorf, Carlos (2002). *Filosofar en clave tojolabal*. México: M. A. Porrúa, 277 pp.

Lerma Rodríguez, Enriqueta (2007). "Venado de dos cabezas: políticas del lenguaje en las comunidades yaquis. El caso de las relaciones de poder en torno al Proyecto Educativo de la Tribu Yaqui". Tesis de Maestría en Antropología. México: IIA, UNAM, 177 pp.

López Rangel, Norma Angélica (2009). "Apuestas de educación superior intercultural en la Costa Montaña de Guerrero. La construcción de la UNISUR desde sus actores y procesos". Tesis de Maestría en Antropología Social. México: CIESAS, 93 pp.

Maldonado Alvarado, Benjamín (2011). *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca. La nueva educación comunitaria y su contexto*. Oaxaca: CSEIIO, Universidad de Leiden, 429 pp.

Maldonado Torres, Nelson (2008). "La descolonización y el giro des-colonial", en *Tabula Rasa*, núm. 9. Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá, julio-diciembre, pp. 61-72.

Martínez Rosales, Armando (2010). "La escuela en la conquista del pueblo triqui. Del grupo de promotores bilingües a la educación para la autonomía en San Juan Copala". Tesis de Maestría en Desarrollo Rural, UAM-Xochimilco, 222 pp.

Mateos, Laura y Dietz Gunther (2009). "El discurso intercultural como fenómeno transnacional: migraciones discursivas y estructuraciones subyacentes de la educación intercultural", en Medina Melgarejo Patricia (coord.). *Educación intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México: UPN, Conacyt, Plaza y Valdés, pp. 99-113.

Medina Melgarejo, Patricia, López Severo y Ángeles Isaac (2011). "Comunidades-comunalidades. Experiencias en México con la educación intercultural como demanda de los movimientos sociales. Memorias de-coloniales latinoamericanas", en *Tramas*, núm. 34, UAM-X, pp. 143-178.

Mignolo, Walter (2003). *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal, 456 pp. [Primera edición

(2000) Local histories/Global Designs. Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking, Princeton: Princeton University Press].

Núñez Patiño, Kathia (2011). "De la casa a la escuela zapatista. Prácticas de aprendizaje en la región ch'ol", en Baronnet Bruno, Mora Bayo Mariana y Stahler Sholk Richard (coords.). Luchas "muy otras". Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas,. México: UAM-Xochimilco, CIESAS, UNACH, pp. 267-294.

Padierna Jiménez, María del Pilar (2010). "Educación y movimientos sociales", en *Pampedia*, núm. 6, Universidad Veracruzana, Xalapa, pp. 13-27.

Paoli, Antonio (2003). *Educación, autonomía y lekil kuxlejal: aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tzeltales*. México: UAM Xochimilco, Comité de Derechos Humanos Fray Pedro Lorenzo de la Nada A.C., 231 pp.

Pérez Ruiz, Maya Lorena y Argueta Villamar Arturo (2011). "Saberes indígenas y diálogo intercultural", en *Cultura y representaciones sociales*, año 5, núm. 10, IIS-UNAM, México, pp. 31-56.

Podestá Siri, Rossana (2007). *Encuentro de miradas. El territorio visto por diversos autores. Niñas, niños del campo, de la ciudad.* Puebla, México: Secretaría de Educación Pública, CGEIB.

Podestá Siri, Rossana (2004). "Otras formas de conocernos en un mundo intercultural. Experiencias infantiles innovadoras", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-marzo 2004, vol. 9, núm. 20, COMIE. México, pp. 129-150.

Quijano, Anibal (2007). "Colonialidad del poder y clasificación social", en Castro Gómez S. y Grosfoguel R. (comps.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana, Instituto Pensar, Universidad Central, IESCO, Siglo del Hombre Editores, pp. 93-126.

Rappaport, Joanne (2005). *Retornando la mirada: una investigación colaborativa interétnica sobre el Cauca a la entrada del milenio.* Popayán: Universidad del Cauca, Serie: Estudios Sociales, 155 pp.

Rivera Cusicanqui, Silvia (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*,. Buenos Aires: Tinta Limón, 77 pp.

Rojas, Axel y Elizabeth Castillo (2005). *Educar a los Otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Universidad del Cauca.

Rojas Cortés, Angélica (2012). *Escolaridad y política en interculturalidad. Los jóvenes wiraritari en una secundaria de huicholes.* Guadalajara: UDG, ITESO, CIESAS, 236 pp.

Rosas Xelhuantzi, Tesiu (2008). "Decolonizar el pueblo: cuestionamientos al eurocentrismo desde la perspectiva náhuatl, México". Tesis de Doctorado en Estudios Latinoamericanos. México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 158 pp.

Ruiz Cuesta, Jorge Juan (2011). "La educación autónoma zapatista: un proceso de formalización del saber nosótrico". Tesis de Doctorado en Pedagogía. México: FFYL-UNAM, 428 pp.

Segato, Rita Laura (2007). *La Nación y sus Otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Buenos Aires: Prometeo, 350 pp.

Walsh, Catherine (2002). "La (re)articulación de subjetividades políticas y diferencia colonial en Ecuador: reflexiones sobre el capitalismo y las geopolíticas del conocimiento", en Walsh Catherine, Schiwy Freya y Castro Gómez Santiago (eds.). *Indisciplinar las Ciencias Sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Quito: Abya Yala, Universidad Andina Simón Bolívar, pp. 175-214.

Walsh, Catherine (2006). "Interculturalidad, y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial", en Walsh Catherine, García Linera Álvaro y Mignolo Walter. *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Signo, pp. 21-70.

Walsh, Catherine (2007). "Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo", en *Pretextos educativos. Revista Boliviana de Educación*. Cochabamba, núm. 7, pp. 81-89.

Walsh, Catherine (2009a). "Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir", en Medina Melgarejo Patricia (coord.). *Educación intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México: UPN, CONACYT, Plaza y Valdés, pp. 27-54.

Walsh, Catherine (2009b). "Hacia una comprensión de la interculturalidad", en *Tukari*, año 2, núm. 11, Guadalajara, septiembre-octubre, pp. 6-8.

Revistas:

Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos, núm. 24, octubre-diciembre 2009, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, CREFAL, Pátzcuaro, México. En línea: http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/index.php

Diversidad. Revista de estudios interculturales, núm. 0, octubre 2012, Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural, Universidad Veracruzana, Xalapa, México. En línea: http://www.uv.mx/uvi/documents/DIVERSIDAD-No0.pdf

Nómadas, núm. 26, abril 2007, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Universidad Central, Bogotá, Colombia. En línea: http://www.ucentral.edu.co/index.php

Pedagogía y Saberes, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. En línea: http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/index

Revista Educación y Pedagogía, vol. XIX, núm. 48, mayo-agosto 2007, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia En línea: http://www.OEI.es/n15007.htm

Tabula Rasa, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá, Colombia. En línea: http://www.revistatabularasa.org/numeros.html

Tukari, año 2, núm. 11 septiembre-octubre 2009, UACI, UDG, Guadalajara, México. En línea: http://www.tukari.udg.mx

CAPÍTULO 13

Epistemologías indígenas e integridad Sociedad-Naturaleza en educación intercultural

María Guadalupe Díaz Tepepa y Elías Pérez Pérez[1]

Introducción

Este estado de conocimiento aborda principalmente los trabajos de investigación educativa sobre los saberes de los pueblos indígenas y su articulación o conflicto con los saberes escolares. También da cuenta de los estudios acerca de los elementos cognitivos alrededor de las prácticas culturales y del encuentro y desencuentro entre diversas formas de conocimiento.

De manera colateral, se ubican los trabajos que, derivados de la investigación educativa, muestran avances alrededor de las prácticas pedagógicas en contextos indígenas y formas de transmisión y contenidos de la educación indígena, así como las metodologías para promover el diálogo de saberes entre los cognitivamente diversos, que abordan la interculturalidad como una tarea educativa, y otros que la han investigado como una realidad en las prácticas culturales.

El texto que ahora presentamos se ha estructurado en dos partes. La primera acerca a la historia de las condiciones que han marcado la crítica y reflexión sobre la legitimidad de los conocimientos indígenas, la pluralidad del saber y la univocidad de la ciencia y sus disciplinas, las cuales constituyen el pilar de los

[1] Universidad Pedagógica Nacional, Sede Ajusco y Subsede San Cristóbal de Las Casas, respectivamente.

conocimientos escolares; la segunda parte aborda los hallazgos de las investigaciones educativas del periodo que nos ocupa: 2002-2011 y que más han abordado la cuestión de las epistemologías indígenas e integridad sociedad-naturaleza en la educación intercultural.

En la revisión bibliográfica nos apoyamos en las bases de datos de la Biblioteca Gregorio Torres Quintero de la UPN, Unidad Ajusco, en especial las siguientes: PSICODOC, IN4MEX, SWETSWISE, EBSCO HOST, ERIC.

En EBSCO, no encontramos referencias específicas utilizando la denominación de la subárea: *Epistemologías indígenas*, la delimitación correspondiente a dicho periodo y el tipo de investigaciones en educación; en cambio, al utilizar las palabras clave: saber indígena, conocimiento indígena y educación indígena, apareció un listado muy amplio de referencias, sobre todo de tesis de licenciatura y otros textos que abordan *la cuestión indígena* y *la educación indígena* referidos a las políticas, movimientos, estudios locales y otros textos de carácter general (37 productos). Pero en cuanto a la temática específica: *Epistemologías indígenas*, hallamos muy pocos (13 productos) y no son de carácter educativo ni son estudios en o sobre el contexto mexicano. Más bien se refieren a trabajos de epistemologías indígenas en diversas partes del mundo (Canadá, Tanzania, África). También nos dimos a la tarea de ingresar a las bases de datos de las siguientes universidades: Universidad Veracruzana (UV): 11 productos sobre cuestiones indígenas, dos incorporados a este estado del conocimiento; Universidad Iberoamericana (UIA): 16 productos, dos incorporados al estado de conocimiento; Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, Departamento de Investigaciones Educativas (CINVESTAV-DIE): cinco textos acerca de cuestiones indígenas, pero ninguno relacionado con el problema de las epistemologías indígenas; UNAM (seis referencias, pero sin la especificidad de ser investigaciones educativas); Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM): dos referencias del periodo sobre cuestiones indígenas, no incorporadas. Los estudios que abordan el contexto de Chiapas se localizaron en: Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH); CIESAS, Unidad Sureste; El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR) y UPN, en sus subsedes San Cristóbal de Las Casas y Tuxtla Gutiérrez. También, realizamos una búsqueda personalizada en bibliotecas, en los textos que han circulado en los programas de posgrado y los de colegas que han cultivado estos temas en sus investigaciones, de ello damos cuenta. Desde luego, se trata de un muestreo que seguramente no agota la producción al respecto y que tal vez sea injusto con las aportaciones que no aparecen y las que ya se han publicado en 2012.

CUADRO 1. **Productos de investigación educativa**

		1	2	
Productos de investigación educativa 2002-2011		Referencias del EC	Otra bibliografía citada	**Total**
Libros		5		
Capítulo de libro		12		
Artículo de revista		3		
Tesis de posgrado	**Maestría**	4		
	Doctorado	3		
Total productos		27	7	34

Del total de productos reportados, los contextos de la producción se refieren en especial a las siguientes entidades de la República Mexicana, en orden de importancia: Chiapas, Morelos, Estado de México, Tlaxcala, Oaxaca, Puebla, Michoacán, ciudad de México y Chihuahua.

Antecedentes: el contexto de la discusión

Sabemos que desde el siglo XIX en México, y más concretamente cuando se intenta la conformación del Estado-Nación, una de las consecuencias más perniciosas fue el combate a la diversidad cultural. Las políticas liberales que intentaban integrar a los diversos grupos al nuevo estado, aliadas con una ideología civilizatoria y de progreso, implicaron el sometimiento y combate a la diversidad cultural por los diferentes grupos que han conducido el destino de México en los diferentes periodos históricos por los que ha atravesado desde entonces. Debido a la conformación del poder en el país, las diferencias culturales se relacionan de manera muy estrecha con las desigualdades sociales. Incluso se ha dicho que "el indio es pobre porque es indio". Por tanto, existe mucha confusión entre desigualdad y diversidad, lo que no permite aceptar el bien y el valor que conlleva en sí el pluralismo cultural.[2] Durante el dominio de los grupos españoles, como con la posterior

[2] "Sólo la conciencia de que la desigualdad es el problema, y no la diferencia, puede cambiar la valoración del patrimonio cultural propio. Y sólo la eliminación de la desigualdad hará posible el pleno florecimiento de las potencialidades que contiene la diversidad cultural", palabras de Guillermo Bonfil, citado por Hersch (2011: 173).

asunción al poder de los criollos, el mantenimiento de una diversidad, ciertamente acotada, era la condición para el mantenimiento del sistema de dominación. Por el contrario, con el advenimiento al poder de los liberales y, después, con los grupos que surgen de la Revolución mexicana, la homogeneización social y uniformidad cultural se convirtió en premisa de los proyectos de desarrollo.

En este proceso, pero en especial después de la Revolución y hasta nuestros días, la escuela, en tanto institución, ha venido jugando un papel central en las políticas integracionistas y en la exclusión del conocimiento, del saber, la ética y la cultura en general ligada a la diversidad cultural. Así, cualquier muestra de sabiduría, cualquier desarrollo filosófico, sistema de creencias y valores generados desde las tradiciones populares y étnicas (esto es, sin seguir las reglas del pensamiento ilustrado e institucionalizado desde la escuela) pasaban a ser meras supercherías, idolatrías o resabios de prácticas atrasadas. Por tal motivo, el conocimiento transmitido desde el ámbito escolar oficial se ha impuesto como el único con la validez y rigurosidad necesarias para llevar adelante las tareas modernizadoras de la vida social en general (*cfr.* Díaz, Ortiz y Núñez, 2004:29-31).

Ante la persistencia de la diversidad cultural y los conocimientos implicados en la sabiduría indígena, luego de más de dos siglos de intentos de destrucción e imposición de una monocultura, y ante la incapacidad de la escuela y demás instituciones para darle cauce a esa sabiduría indígena, parece claro que lo menos que se puede hacer es tratar de investigar y comprender la diversidad cultural implicada en los conocimientos indígenas como una realidad humana y social, comprender su valor, sentido y horizonte y, en consecuencia, los modos de producción y trasmisión de dichos conocimientos y la lógica del sistema educativo para intentar borrar esa sabiduría sin conseguirlo del todo.

Existen varios ejemplos de cómo, hasta hace poco, en las escuelas primarias se solía castigar a los alumnos si se les sorprendía hablando en alguna lengua autóctona o de las burlas y vejaciones hacia quien asistía con huaraches o se le identificaba con algún nombre o apellido indígena. Sin embargo, ese no es el tipo de rechazo y negación que reportan las investigaciones ahora analizadas, sino otro que sigue mecanismos acaso más finos, al estar sustentado no en la simple estigmatización prejuiciosa, sino en el sentimiento de superioridad manifiesto al despreciar y negar la sabiduría indígena desde posiciones cercanas al conocimiento científico, disciplinario y escolar que se erige como *saber consagrado*.

En el ámbito educativo se carece de un número significativo de investigaciones que den cuenta, en la última década (2002-2011), de las formas de construcción y

transmisión de los conocimientos indígenas y sus ámbitos de producción, se pueden identificar algunos estudios recientes, sin aludir en específico a cuestiones epistemológicas, y otros que sirven como antecedente[3] y muestran el interés al respecto.

Se puede señalar que en el campo de la antropología el tema del conocimiento indígena y de los saberes campesinos se ha desarrollado más, pero estamos de acuerdo con las observaciones de Ortiz, quien coincide con Toledo (1992) al referir que:

> con muy pocas excepciones, la tendencia predominante de tales estudios del conocimiento campesino (e indígena) de la naturaleza, ha estado basado en una aproximación donde el fenómeno cognitivo aparece separado de sus propósitos prácticos; en otras palabras, el intricado sistema formado por corpus y praxis está separado artificialmente, y el cuerpo cognitivo es sólo parcialmente estudiado, de tal manera que el investigador sólo estudia fracciones (plantas, animales, suelos, etc.) o dimensiones (sistemas clasificatorios, elementos utilitarios y otros) del sistema completo (Ortiz, 2009: 50-51).

El mismo, Víctor Toledo, en un artículo titulado "Del diálogo de fantasmas al diálogo de saberes: conocimiento y sustentabilidad comunitaria" apunta que:

> …la discusión académica, fundamentalmente teórica o conceptual, en la que rara vez han participado los miembros de las culturas tradicionales, ha jugado

[3] Desde 1988 podemos identificar antecedentes en la línea de investigación que ahora nos ocupa. Con la dirección de Eduardo Weiss y un equipo de investigación (Guadalupe Díaz y Claudine Levy) se realizó en el DIE del CINVESTAV (IPN), un proyecto de investigación educativa denominado Las relaciones entre el saber escolar y extraescolar en la producción agropecuaria: hacia una nueva concepción de lo politécnico. Este proyecto permitió caracterizar los saberes escolares técnico-agropecuarios en sus dimensiones curricular y didáctica, analizar los conceptos y el sentido del saber técnico que se impartía en los bachilleratos rurales y contrastar los saberes escolares respecto a los extraescolares (indígenas y campesinos) de la zona de influencia de los planteles, sobre la producción agropecuaria. Este proyecto traslada al ámbito educativo el debate que ocurría respecto a las concepciones del desarrollo y las posibilidades de un enfoque alternativo desde diversas perspectivas: campesinistas (Arturo Warman y Gustavo Esteva), sistémicas (Enrique Leff), ecológicas (Víctor Toledo) y agroecológicas (Efraín Hernández Xolocotzin). Esto, debido a que la formación escolar de nivel medio superior impartida a hijos de campesinos e indígenas en los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuarios "se basaba en sistemas de reglas técnicas generadas en producciones capitalistas altamente tecnificadas y en las legitimaciones científicas correspondientes a la gran producción comercial" (Weiss, 1991:77). El saber tradicional (indígena y campesino) no se consideraba digno de enseñanza, rara vez se mencionaba y casi siempre como saber falso, que la escuela ilustrada habría de erradicar. En el contexto del proyecto global se produjeron dos tesis de maestría publicadas: Díaz (1993) "El saber técnico en la enseñanza agropecuaria" y la tesis de Levy (1993) "El saber técnico en las escuelas agropecuarias".

> sin duda un papel importante para poner al descubierto una cierta *violencia epistemológica:* el carácter asimétrico e impositivo de la construcción y/o aplicación de conocimientos en aquellos escenarios donde se confrontan lo *tradicional* y *lo moderno*. Sin embargo, esto no es ya suficiente. El diálogo entre los saberes tradicionales, locales o indígenas y la ciencia moderna, constituye un tema etéreo, difícil de aprehender cuando se circunscribe al mero dominio de lo conceptual, de lo teórico. En esa dimensión, el carácter abstracto de la discusión teórica imposibilita toda conclusión porque los sujetos sociales, que actúan como portador[es] del conocimiento, carecen de perfiles en el espacio y en el tiempo. Se trata de un *diálogo entre fantasmas*, no obstante su contribución a la re-legitimación del conocimiento de los pueblos tradicionales del mundo (Toledo, 2011: 469).

Efectivamente, señalan Pérez Ruiz y Argueta que:

> …la discusión se ha centrado en la forma cómo la ciencia se ha enfrentado a los saberes que considera *no científicos*, y en el hecho de que los saberes indígenas no se han reconocido como formas y métodos de conocimiento con los cuales se puede dialogar de forma horizontal, sin que sean las llamadas disciplinas científicas las que impongan los métodos de validación y de selección de los conocimientos. El debate se traslada, entonces, hacia el estatuto epistemológico de los llamados conocimientos indígenas, tradicionales o locales, frente al estatuto de cientificidad y racionalidad que ampara al conjunto de los saberes generados desde diferentes disciplinas validadas como científicas (Pérez y Argueta, 2011: 31).

Sin embargo, continúa Toledo proponiendo:

> hoy lo que procede es el análisis de los encuentros de esas dos tradiciones del conocimiento humano dentro de los espacios concretos y terrenales de la realidad. Lo anterior supone situar como escenario o marco de análisis las dinámicas que se gestan entre sectores sociales de la realidad rural que se resisten a modernizarse y las fuerzas de la modernidad (industrial, tecnocrática, cientificista) y por supuesto escolar, así como las vías alternativas a ese encuentro, que hoy pueden agruparse bajo el nuevo paradigma de la sustentabilidad o el desarrollo sustentable (Toledo, 2011: 470).

De hecho, es "en la construcción de una modernidad basada en la tradición, no en su negación o reemplazo, donde se hace viable analizar el diálogo de saberes" (*ibidem*: 470).

Hacia el reconocimiento y la legitimidad de los conocimientos indígenas y su contribución en la propuesta de la interculturalidad en la educación

En esta línea de investigación se puede ubicar el libro de Díaz y cols. (2004) *Interculturalidad, saberes campesinos y educación*, donde los autores dan cuenta de una investigación cualitativa, de corte etnográfico, que se llevó a cabo en diversas localidades del Altiplano Central de México. En una reseña que publicó Sylvia Schmelkes (2006), comenta que se trata de un estudio de epistemología campesina e indígena, la cual cuestiona de manera profunda los mitos dominantes que nuestra sociedad ha manejado durante siglos y en especial durante este último, respecto al valor de las prácticas productivas (indígenas) campesinas. Continúa comentando algunas de las hipótesis centrales:

1) El libro cuestiona la creencia de que el único modo de arribar al conocimiento válido es la ciencia y la técnica modernas. Los campesinos (e indígenas, que para los autores son lo mismo) representan otra tradición mediante la cual la especie humana logró reproducir sus condiciones materiales a lo largo de la historia. Schmelkes, advierte que el conocimiento campesino también es conocimiento científico, en la medida en que ha podido demostrar, a lo largo de la historia, su utilidad y funcionamiento.
2) Que el conocimiento campesino se haya considerado inferior al conocimiento científico deriva, en parte, de la equivocada concepción de que sus propósitos productivos son idénticos a los de la producción moderna. El libro, por el contrario, afirma que la principal finalidad de la producción moderna es la ganancia; en cambio, en la producción campesina es la satisfacción de las necesidades. Son dos lógicas diferentes las que guían la producción, lo cual no significa que el campesino desconozca o no comprenda la lógica moderna, que aplica para la parte de su producción destinada al mercado. Pero el comportamiento del campesino es racional.

3) El conocimiento campesino no es ni estático ni aferrado a una sola cosmovisión: en las elecciones técnicas cotidianas, éste produce un *acoplamiento* entre los saberes técnicos (modernos y tradicionales). Experimentan no sólo cuando producen para el mercado, también cuando lo hacen para el autoconsumo y también por mera curiosidad. En el contexto de la producción campesina existe innovación, creatividad, cambio. La innovación se da desde la tradición: tradición e innovación no son opuestos.
4) El campesino puede dinamizar su producción porque genera conocimiento y aprende de él. Señala Schmelkes que, sin duda, uno de los aportes más valiosos de la investigación que recupera este libro es el documentar las formas de aprender del campesino: por medio de la observación, la transmisión de secretos y la imitación, pero siempre experimentando. Y todo esto, para los autores, surge en un contexto de endoculturación: es necesario formar parte de una cultura que recoge la historia, también la productiva, del grupo en cuestión y acomoda o adapta lo nuevo a la cosmovisión propia de esa cultura.
5) De esta manera, la generación de conocimiento no es un fenómeno individual, sino social. En la lógica campesina (e indígena) de satisfacción de necesidades, no hay competencia entre unidades productivas. El conocimiento no se guarda, ni se protege, más bien se comparte.
6) Advierte Schmelkes que en este proceso tienen un papel muy importante los especialistas campesinos (e indígenas) en conocimientos tradicionales, como Don Agustín, Ranchero de Ixtenco, Tlaxcala, informante y, por lo mismo, protagonista del libro. Estos especialistas o sabios, acumulan el conocimiento campesino, lo sintetizan, comunican las innovaciones exitosas y fracasadas, pero lo más interesante: explican. Los campesinos tienen una orientación práctica al proceso de generación y uso del conocimiento, su preocupación es por el *cómo*, los especialistas explican el *por qué*.

Concluye la comentarista del libro diciendo que:

> este estudio y varios otros anteriores han puesto las bases para argumentar a favor de la necesidad de un nuevo paradigma educativo; uno que reconozca la diversidad cultural, la escuela y la educación superior tienen en esto un papel muy importante: les corresponde hacer explícito el conocimiento tácito de los campesinos (e indígenas) con ayuda de sus sabios y con especial énfasis en el

> conocimiento productivo, que ha sido descuidado en la investigación antropológica como lo denuncia el libro (*cfr.* Schmelkes, 2006).

De ser aceptada esta afirmación, estaríamos, de entrada, avalando la pluralidad de la ciencia y apuntando a epistemologías de-coloniales.

En el libro *Conocimiento local, comunicación e interculturalidad*, editado por Espina Barrio, se encuentra el capítulo titulado "Innovar en la tradición. La construcción local de los conocimientos campesinos en procesos interculturales" (Díaz, 2006a), donde se desarrolla, en específico una conceptualización del saber y conocimiento campesino (e indígena), donde la autora señala que:

> no tiene utilidad la distinción entre conocimiento empírico y científico […] el conocimiento empírico (por ejemplo: la alfarería y la agricultura) supone una racionalidad cultural y complejas operaciones, así como experimentaciones, que hacen difícilmente sostenible su producción accidental […] el trabajo campesino […] está soportado en un conjunto de ideas, conocimientos, valores, definiciones y creencias que interactúan con una estructura específica, de forma tal que permiten articular en un solo proceso de transformación elementos de diferente índole y naturaleza (*ibidem*: 281).

Se señala que hay una relación estrecha entre creencia y conocimiento, pero que no es lineal, ni aparece necesariamente, y que el ámbito ritual es consustancial a las formas campesinas e indígenas de conocimiento y producción. Se concluye que el conocimiento tradicional es sistemático e interactúa con elementos externos correspondientes a otras tradiciones culturales.

> Además, en un capítulo de libro titulado: *Los saberes campesinos en debate con los modelos curriculares de la escuela rural mexicana* (2006b), de la misma autora, con base en los resultados de la investigación de tipo etnográfico reportada como libro (2001) en comunidades serranas del estado de puebla, destaca la importancia de conocer la relación entre la unidad productiva familiar y las condiciones comunitarias del contexto escolar a la hora de fijar la viabilidad de los modelos curriculares que se proponen para el fortalecimiento de la economía y productividad campesina.

En esta línea de investigación, incluimos la tesis que presentó García Loya (2008) para obtener el grado de Maestría en la UPN y que lleva por título: *Saberes prácticos y creencias tradicionales sobre el manejo de los animales domésticos en comunidades rurales de México.* En esta tesis, cuya investigación se realizó en pueblos del Estado de México, específicamente en Zoyatzingo, Urapicho Michoacán y San Juan Atzingo, Estado de México, con base en una combinación metodológica de la etnografía y la hermenéutica, se hace referencia a que la producción de traspatio sigue existiendo y produciendo a contralógica del mercado y sigue abasteciendo a la familia campesina de proteínas de origen animal. El autor parte de la premisa de que este tipo de producción es el sustrato donde se cultivan los más diversos saberes prácticos y creencias tradicionales sobre el manejo de los animales domésticos.

Los saberes tradicionales, técnicos y el simbolismo en la castración de los animales domésticos es el capítulo medular de la tesis, resultado de aplicar la hermenéutica a un problema concreto que tiene muchas implicaciones simbólicas cuando esta práctica de manejo se lleva a cabo en la producción de traspatio. Asimismo, el autor plantea, de manera general, una propuesta para una educación multicultural, donde lo esencial sea el respeto a los saberes prácticos y las creencias tradicionales concebidas alrededor del manejo de animales domésticos en las zonas indígenas o rurales, ya que sostiene que no hay multiculturalidad posible sin la existencia de los campesinos y los indígenas de nuestro país.

Continuando, cabe mencionar un libro que aborda el problema de la falta de comunicación entre el saber escolar y el comunitario, es el que coordina Georgina Gutiérrez (2010) *Relatos, conocimiento y aprendizaje en torno al cultivo del maíz en Tepoztlán, Morelos.* Se trata de una investigación de enfoque multidisciplinario, que plantea el problema del alejamiento entre el contexto escolar y el de la comunidad, cuyo objetivo es posibilitar el acercamiento de la educación básica a aquélla, promoviendo su reconocimiento como portadora y productora de un valioso conocimiento local, el cual es importante para los procesos de construcción de identidades, la reproducción de la vida social y productiva, la existencia misma de la comunidad y los actuales procesos de la economía del mercado, donde se inserta la producción del maíz.

Lograr reconocer que en las prácticas productivas locales, en la organización social informal, las tradiciones y la cultura local se encuentran conocimientos valiosos que se pueden incorporar a distintos procesos de cambio local.

La población de San Andrés de la Cal, en el estado de Morelos, se identifica como "una comunidad de práctica que transfiere, circula, reproduce, adapta y genera conocimientos, e igualmente desarrolla aprendizajes en torno al maíz" (Gutiérrez, 2010: 13).

Con base en lo anterior, el proceso de la investigación consistió en: a) Recuperar procesos de conocimiento y aprendizaje mediante los relatos de la vida productiva del maíz en distintos miembros de la comunidad, como alumnos de primaria, docentes, padres de familia y distintos pobladores de San Andrés de la Cal; b) elaborar un material educativo con dichos relatos que encarne un testimonio escrito en el que los miembros de la comunidad se vean reflejados a partir de la explicitación de experiencias colectivas; y, c) regresar parte del producto de investigación en la forma de un cuaderno de trabajo a la escuela y a la propia comunidad, cuyo contenido permita revalorar la actividad productiva en ella dentro de la escuela (*ibidem*: 10).

Por medio de entrevistas individuales y colectivas, de dibujos y distintas formas de interacción, se recuperaron conocimientos y relatos de las experiencias de los alumnos sobre su actividad en el campo en compañía de sus familias. ¿Qué hacen respecto al cultivo del maíz?, ¿cómo, cuándo y con quién lo hacen? y ¿cómo y quién se los enseña o cómo y con quién lo aprenden?

Esta investigación consistió en un proceso de distintas etapas en las cuales se compilaron ocho textos.

Respecto a la discusión sobre validar y legitimar los sistemas de conocimiento indígena y campesino, Pérez y Argueta argumenta:

> actualmente los estudios que se han emprendido sobre los saberes y conocimientos indígenas tienen como referente fundamental la lucha que históricamente ha ocurrido en diferentes etapas asociadas con el movimiento indígena y su constitución como actores sociales en los ámbitos nacional e internacional. Primero demandaron el derecho a ser educados en su lengua (educación bilingüe y bicultural), después buscaron que sus conocimientos fueran rescatados, reconocidos y revalorados y, finalmente, asumieron la propuesta de la interculturalidad como proyecto político nacional, a veces asociada con la lucha autonómica y a veces enfocada al ámbito educativo formal (Pérez y Argueta, 2011: 40).

Epistemologías escolares en la construcción de la autonomía como proyecto político y de resistencia cultural

Las investigaciones educativas antes reseñadas aportan a la demanda por el reconocimiento y legitimidad de los conocimientos indígenas y contribuyen a la propuesta de la interculturalidad en la educación, pero, a continuación, cabe distinguir aquellos trabajos que específicamente han documentado las prácticas de las escuelas autonómicas asumiendo la interculturalidad como proyecto político y de resistencia cultural, los cuales se han realizado en el contexto de la construcción de la autonomía como vía para conseguir los derechos indígenas, como pueblos, en el entorno nacional. Es el caso de la tesis doctoral de Bruno Baronnet (2009) *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las cañadas de la Selva Lacandona, Chiapas.* El autor analiza las características y contribuciones de la educación zapatista *decolonizada*, las principales dificultades que ésta presenta para administrar e instrumentar la educación intercultural, debido entre otras circunstancias a las relaciones dominantes impuestas por el Estado mexicano.

Señala que los indígenas zapatistas asumen un modelo educativo alejado del sistema formal, que se caracteriza por la castellanización y transmisión de conocimientos sobre ciencia y técnica occidental. Esto es posible porque, "de manera discreta y con sus propios medios, los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (MAREZ) han establecido alrededor de 500 escuelas atendidas por los promotores de educación autónoma, que pertenecen a las bases del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN)". En este contexto, los conocimientos temáticos legítimamente abordados en cada *escuela autónoma* se articulan en torno a las necesidades e intereses de los sujetos de los contextos de aprendizaje que se distinguen de una comunidad y una ranchería a otra.

En un artículo titulado "La apuesta de las escuelas zapatistas de Chiapas por descolonizar la educación en los pueblos campesinos mayas", derivado de la misma investigación, Baronnet señala:

> Desde hace más de 15 años, los municipios autónomos se han dado a la tarea de decolonizar la educación, tomando en sus manos la gestión educativa y la orientación pedagógica, y legitimando los conocimientos culturales campesinos que los jóvenes mayas investigan, reflexionan –críticamente– y enseñan en tseltal, tsotsil, chol y tojolabal; además de castilla: la variante regional de castellano

> hablado por los indígenas chiapanecos. [Más adelante, el autor agrega que] la apuesta zapatista pasa por reinventar una sociedad democrática en la cual la legitimación, la selección y la transmisión de los conocimientos populares y educativos deben derivar ahora de un proceso de participación comunitaria, en vez de provenir de una imposición de la burocracia educativa nacional por medio de planes y programas uniformes [...] la principal ventaja que los pueblos zapatistas consideran acerca de la autonomía educativa es su capacidad de (re)valorizar los conocimientos generales, prácticos y éticos, que estiman útiles, necesarios para fortalecer su identidad y su dignidad al ser miembros –o sujetos– de un pueblo tsetsal; consideran que sus escuelas municipales son legítimas porque responden al proyecto político y cultural al cual ellas se adhieren [...] nace de la comunidad: lo cual significa que la escuela de los autónomos legitima una articulación pragmática entre los conocimientos localmente situados y los que provienen de la cultura escolar nacional y occidental (Baronett, 2011: 40-41).

En la tesis antes señalada nos dice que:

> se recurre a nociones muchas veces ligadas al cultivo de la milpa (machete, semilla, ejido, etc.), a la crianza de animales (vacas, cerdos, pollos, guajolotes, etc.), a la memoria colectiva del peonaje y a la lucha contemporánea por la tierra. Se elaboran mapas de los territorios selváticos y se consultan cartografías y fotos de México y del mundo cuando el material pedagógico está disponible [...] Contextos históricos y otros datos sobre los líderes independentistas y los principales revolucionarios mexicanos del siglo XX cuyos nombres, muchas veces, forman parte de la cotidianidad de los niños (nombres de comunidades, municipios, escuelas, etc.) (Baronnet, 2009: 203).

También en su artículo ya citado recomienda las experiencias zapatistas que nos demuestran cómo:

> la educación se debe construir desde los pueblos y a su imagen, es decir, como herramienta de resistencia cultural y política, y también como una opción para mejorar las condiciones de vida. El educador necesita realizar un permanente vaivén reflexivo entre, por un lado, la investigación participativa comunitaria sistemática y, por el otro, la elaboración de contenidos y materiales pedagógicos (Baronnet, 2011: 43).

Como podemos ver, Baronnet, con base en los productos de su investigación, está muy lejos de considerar que la articulación de los conocimientos indígenas con el conocimiento escolar tenga que ser la recuperación y transmisión en la escuela de los conocimientos puros, ancestralmente transmitidos, de las comunidades indígenas, como si esto fuese una realidad posible; por el contrario, se muestra cómo, de manera comunitaria y con un horizonte claro de liberación monocultural (decolonización) y renovación de la cultura originaria, se construye un currículo con base en conocimientos prácticos y relevantes para la vida cotidiana de cada comunidad; esto no quiere decir que se parta de la nada cultural e histórica y el conocimiento se invente en cada proceso, sino que para confrontar, deducir y acordar el conocimiento pertinente en cada comunidad se pone en juego esa herencia cognitiva ancestral.

En el mismo sentido, es muy importante destacar la experiencia de una educación inductiva e intercultural que coordina María Bertely en Chiapas. En el libro titulado *Interaprendizajes entre indígenas* "reúne los relatos vivenciales y de investigación colaborativa producidos por los equipos estatales de la UPN, de unidades ubicadas en los estados de Oaxaca, Puebla, Michoacán y la Subsede de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas" (Bertely, 2011: 11). También se muestra cómo los maestros indígenas habían de identificar las actividades sociales y culturalmente significativas para los niños y niñas, en función de su participación, respecto a sus etapas de desarrollo sociocultural y del tipo de competencias y aprendizajes buscados a partir del objetivo intercultural.

Señala la autora que los procesos investigativos en torno a las diversas actividades de niños, niñas y comuneros, permitieron a los docentes agudizar las miradas y las escuchas. En el texto se confirma la experiencia de elaborar una educación intercultural en y para la comunidad indígena, que implica tomar en cuenta el calendario socio-ecológico, los recursos naturales, los sujetos nativos y las actividades cotidianas, dimensionándolos desde la escuela como forma de vida. Se afirma que la escuela y la comunidad no pueden entenderse como dos contextos separados, por el contrario, tienen que complementarse para darle sentido a la formación de un alumno que no es ajeno a su contexto social e histórico.

En la misma obra, en uno de los capítulos, afirma Erika González (2011) que fue el acompañamiento de María Bertely, la asesoría de Jorge Gasché y Yessica Martínez (IIAP-Perú), los que aportaron las bases teóricas y metodológicas del modelo inductivo intercultural y la educación intercultural *desde abajo* (Gasché, 2008a, 2008b; Bertely, 2006, 2008; Martínez, 2008) y constituyen los

fundamentos filosóficos, políticos, jurídicos y pedagógicos de esta experiencia. La cual se relaciona estrechamente con el trabajo educativo que se efectúa en la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM).

Esta entidad considera que el conocimiento indígena es un conocimiento productivo y funcional, que participa en las actividades comunitarias y se actualiza de manera constante en función de la dinámica propia de las comunidades. Tal conocimiento puede expresarse verbalmente y se hace "visible en las acciones, los gestos, las conductas y las actitudes de los actores (es decir, se muestra) en la forma de su ejercicio" (Gasché, citado en UNEM, 2009: 84).

En 2009 aparece la colección de cuatro libros *Sembrando nuestra educación intercultural como derecho* (Bertely, coord., 2009). Uno de ellos se titula *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM*, donde se muestra un modelo curricular que se gesta en Chiapas, en respuesta a la situación crítica de la educación formal en el medio indígena, el cual se puede consultar en el apartado titulado "La matriz de contenidos del área integradora, sociedad y naturaleza" (2009: 84-100).

La UNEM puntualiza que la fuente de la cultura y del conocimiento indígena para la enseñanza escolar son las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que las personas indígenas realizan en su vida cotidiana, donde niños, padres de familia, ancianos y todos los sujetos comunitarios construyen y expresan sus conocimientos participando en una serie de acciones que se activan y objetivan en la interacción con el medio natural y social.

Aclara que para desarrollar los contenidos educativos se parte de una actividad social, productiva, ritual o recreativa realizada en las comunidades. Además hace hincapié en que la educación intercultural se basa en el método inductivo, utilizando la oración que expresa de manera concreta y común, "nosotros vamos a nuestro territorio a pedir un recurso que trabajamos para satisfacer nuestras necesidades sociales" (*ibidem,* 2009: 86).

De esta oración se desprenden cuatro ejes curriculares: territorio-naturaleza, recurso natural-producto, trabajo y técnica, fines sociales-sociedad. Además, el libro contiene ilustraciones de planeación de actividades y de cómo articular o contrastar los conocimientos comunitarios con los planes y programas de estudio de la SEP.

Aporta nuevos contenidos, conceptos y métodos educativos para desarrollarse con los alumnos y padres de familia; además, enfatiza el desarrollo

de la actividad pedagógica fuera del aula escolar. Es decir, ir donde se desarrolla la actividad y después traer el conocimiento para trabajar en el aula y sistematizarla.

La cosmovisión en la construcción y la transmisión de los conocimientos indígenas

En este mismo contexto, se ubica la investigación de Pérez Pérez (2003) que aborda el problema del conocimiento tradicional en la familia tsotsil de Chiapas, la cual es una clara muestra de las formas de enseñanza y contenidos que se transmiten por medio de la familia en la formación de niños-niñas y *hombres verdaderos*. El autor identifica una serie de principios básicos que rigen la educación tradicional y sirven para demarcar el proceso ideal de hombre y mujer en el contexto comunitario. El primer paso consiste en dar consejos; éste es necesario para posibilitar el futuro aprendizaje de otros tres principios: a) *hacer llegar el alma*, b) *hacer inteligente la cabeza y las manos,* y c) *enderezar el corazón*. El concepto de dar consejo en la lengua tsotsil *ich'k'op-mantal* significa *recibir la palabra con indicaciones*. Se refiere a los consejos apropiados que orientan la manera de comportarse y la forma de hacer alguna actividad, que comienzan desde la edad temprana. El consejo siempre va acompañado de la narración de cuentos e historias, proporcionando ejemplos de actitudes de una persona conocida a fin de que los niños y niñas se guíen, corrijan y comiencen a entender las normas de vida comunitaria (*cfr.* Pérez Pérez, 2003: 74-82)

El autor concluye diciendo que la educación tradicional se centra en la idea de formar hombres trabajadores y productivos. Mediante el consejo y entrenamiento práctico aumenta la eficacia y la rapidez días tras día, para que cada uno llegue a ser hombre verdadero y mujer verdadera. Así, las personas suelen notar el progreso que van teniendo sus hijos e hijas en la vida y expresan: *amtel vinikot xa (ya eres un hombre trabajador*) y agregan *ya me puedes ayudar, échale más ganas y pronto descansaré y serás mi mejor apoyo en mi vida, tú ocuparás mi lugar que te voy a dejar.* Esta educación encierra tres conceptos elementales: la acción de hacer algo útil en la vida; lo afectivo indica tener un buen corazón y la cognición demanda tener conocimiento acerca de las cosas (*ibidem*: 82).

Este mismo autor, en su tesis doctoral *Dos mundos rurales en transformación España-México* (Pérez Pérez, 2010), aborda el tema del conocimiento indí-

gena desde una perspectiva de la cosmovisión del mundo tsotsil de Chiapas. Se trata de una investigación descriptiva en la comunidad de Chimtik, Chenalhó. Plantea el concepto de tierra como una área viva y sagrada; en la lengua tsotsil la nombran *kuxul banamil* (*tierra viviente*), allí brota la vida; es ella la que produce los alimentos y sirve como hábitat a los seres vivos y minerales. La gente de Chimtik percibe la tierra en dos dimensiones: uno es totalmente tangible: se puede ver, tocar, oír olfatear, cultivar, aprovechar sus recursos naturales, andar sobre ella. La tierra nos abre paso al estar en la superficie y compartimos con los animales, vegetales y minerales. La segunda dimensión se extiende dentro de este mundo tangible y forma un mundo invisible, pero tiene la entrada visible constituida por los centros sagrados. Allí donde viven los seres divinos de la naturaleza que protegen el *k'ulebal banumil* (*tesoro* o *riqueza de la tierra*). Este mundo es considerado como un mundo intangible, pertenece al interior profundo de la tierra y es totalmente oculto a la vista del hombre común. Dicho mundo intangible es habitado por tres seres divinos que poseen poderes de la tierra tangible: a) *Ch'uleltotil-metil* (Alma de los primeros padres-madres), ahora las almas de ellos viven en el interior de la tierra y navegan en las profundidades de la tierra y del cielo; b) *Àjau*, también vive en el interior de los peñascos y cerros. Este ser es un servidor directo del *Ojorioxtotil* (padre Dios sol). Tiene poderes de detener las heladas, enfermedades y huracanes para impedir que filtren las malicias en la comunidad y c) *Vaxakmen*, Dios del agua, dueño de los manantiales, pozos subterráneos; los cuales son adorados y se visitan tres veces al año; se simbolizan con tres cruces de color celeste. Los seres sobrenaturales son considerados como los guardianes y protectores de la comunidad, porque conciben que de allí se desprenda el hilo de la vida y de la muerte.

Estos dioses poderosos que viven en el mundo intangible se conectan con los llamados *k'op-k'unel moletik* (*platicadores o rezadores viejos de la comunidad* y son denominados *defensores del pueblo*). El autor concluye que el ser humano se encuentra entrelazado en su vida con el mundo interior y exterior de la tierra. Por eso, los seres humanos mantienen fe y veneran a los seres sobrenaturales para asegurar el hilo de continuidad de la vida en este mundo (*cfr.* Pérez Pérez, 2010: 376-377).

Considerando las articulaciones entre las prácticas, creencias y el conocimiento en los mundos indígenas, hemos incluido el trabajo de investigación de la tesis de maestría de Cen Mantuy, (2006) *Conocimiento tradicional y alternativas para el uso y manejo integral del bosque en tres comunidades indí-*

genas: rámuris, ocoviachi, cuiteco. Sierra Tarahumara, Chihuahua, México. El autor destaca que el conocimiento indígena, como formación dinámica, debe estudiarse no en abstracto sino vinculado a prácticas sociales concretas. En la sociedad rarámuri este conocimiento no está aislado del resto de la vida, se va depurando y readecuando de generación en generación, según las necesidades y los contextos específicos en los que se desenvuelve. Añade que uno de los elementos fundamentales para construir una cosmovisión es la observación de la naturaleza. En apariencia, no existe ningún tiempo fijo para transmitir cualquier tipo de conocimiento en particular, ocurre simplemente en el curso de la vida diaria al ir surgiendo los diferentes temas. El autor señala que los maestros más importantes de un niño son sus padres y los hermanos de más edad, quienes asumen muchas responsabilidades diarias en la crianza de los niños.

La tesis de maestría de Limón Aguirre (2007) *Memoria y esperanza en el pueblo maya Chuj conocimiento cultural y diálogos en fronteras*, habla del reconocimiento cultural chuj desde una posición esperanzada. Se trata de una tesis que invita a reconocer lo negado, a negar la negación histórica que experimenta en territorio mexicano el pueblo chuj. También nos convoca, por un lado, a fortalecer las memorias chujes y, por otro, "a ganar conocimiento sobre la base de una ontología de lo que todavía-no-es" (Bloch, 1977 citado por Limón, 2007: XXII).

El autor comienza diciendo que entre los chuj la relación con la naturaleza es dialógica. Define que el diálogo es encuentro y toma de conciencia en el morarse cara a cara, es dar la palabra, recibiendo la de otro y la propia ya modificada; es reflexión y transformación y, por tanto, es trascenderse a sí mismo, dejando atrás lo mismo. Significa, entonces, esta aseveración, que la relación de las personas con la naturaleza es religiosa. Para comprender la relación de los chuj con la naturaleza, se debe entender esta relación como una prolongación de sus relaciones subjetivas y sociales, y como puente del pasado en el presente de la vida cotidiana. Dicha relación es de tipo religioso y el autor la propone como una verdadera orientación hacia el establecimiento de un diálogo con ella, la relación con la naturaleza convoca a conocer su *pixan* (corazón) y aceptar sus secretos (sus dones). Afirma que esta relación adquiere significados de carácter cada vez más religiosos, según sus niveles de aceptación y conocimiento de los secretos de su *pixan*. Además, puede alcanzar niveles de complicidad eficaz según la dimensión del conocimiento de sus secretos (como para los procesos curativos, productivos, etcétera). Asimismo, sostiene que los componentes de la naturaleza demandan formas específicas de relación, como no tirar piedras en las lagunas ni defecar en ellas, no soplarle al maíz, no caminar

por la montaña entrada la noche, no machetear la tierra, no hablar mal del agua ni maldecir el juego, por sólo mencionar algunas. Quienes más conocen la naturaleza son los rezadores, adivinos, brujos o curadores, por ejemplo, o cualquier persona que sepa escuchar lo que dice la naturaleza en estado contemplativo y disposición de diálogo, de esta forma establecen una relación de *complicidad*.

Limón Aguirre remarca que la acción comunicativa con su disposición dialógica es un requerimiento básico para relacionarse con la tierra: disposición previa y acción comunicativas con la tierra devienen determinantes básicos del existir chuj y, a la vez, el sello distintivo más evidente de su modo de vivir.

También destaca que, cuando nos referimos a los conocimientos culturales, estamos hablando de los conocimientos de todo pueblo, cuya existencia tiene como base a su propia cultura. Se trata de conocimientos construidos históricamente por los pueblos, en general en sus espacios habitados como territorios ancestrales, con los que están vinculados y de los que dependen, que se expresan en una forma específica de existencia, en su modo particular de habitar y vivir en su mundo. Estos conocimientos culturales son más evidentes entre los pueblos indígenas precisamente por sus vínculos culturales y territoriales.

Conceptualiza el territorio como un espacio del encuentro-dialógico culturalizado de las personas con la naturaleza. Con el corazón de lo que tiene y da vida se establece la relación con aquello de lo que se depende. El territorio, por tanto, es el espacio de la concreción de los conocimientos culturales; en este sentido, luchar por el territorio o por la defensa del mismo sería luchar por los conocimientos culturales, por su vigencia y su puesta en práctica, por la no colonización del modo de vida.

En el libro *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela,* coordinado por Bertely (2006) aparece el capítulo "Cosmovisión y conocimiento: hacia una pedagogía del estar" (Torres Latorre, 2006), donde se revisan los planteamientos de importantes autores que abonan a comprender los procesos de conocimiento en el ser humano para sostener la pluralidad cognitiva como base de la diversidad cultural y la interculturalidad. Comenta Bertely que en este texto se sostiene que:

> las personas aprenden a percibir, manipular y a interactuar con el medio a partir de posturas epistemológicas culturalmente aprendidas, donde contrasta el peso asignado a la relación sujeto-objeto, propia de la tradición científica y racional, con la relación sujeto-sujeto, característica de los pueblos indoamericanos (Bertely, 2006: 25)

Asimismo, Torres Latorre propone una pedagogía del estar basada en la experiencia, la interacción cotidiana, la percepción gestual y anímica de los otros y en el compartir, todo con base en el reconocimiento de otras maneras de conocer, donde no hay una demarcación tajante entre la razón, la creencia y el mito.

Las investigaciones señaladas en este apartado nos permiten comprender la estrecha imbricación de los mitos y creencias en las maneras de acceder al conocimiento y comprensión del mundo indígena, en lo que hemos denominado *epistemologías indígenas e integridad sociedad-naturaleza*, un campo esencial para construir la educación intercultural desde abajo, con base en las cosmovisiones y epistemologías indígenas.

Conocimientos indígenas y su relación con el conocimiento escolar

Siguiendo con el tema del conocimiento indígena en México, incluimos otra tesis que aborda el aprendizaje local y espacio áulico de la comunidad de Ch'oles, Chiapas. Se trata del trabajo de Núñez Patiño (2005) *Socialización infantil de dos comunidades choles. Rupturas y continuidades: escuela oficial y escuela autónoma*. En esta investigación, la autora se interesó en mostrar las dificultades y los logros en la articulación entre el aprendizaje del conocimiento local y los estilos de aprendizaje en la casa y el espacio del aula de dos escuelas con dos proyectos políticos divergentes.

Reafirma que en el proceso de socialización se manifestaron diversas formas en las que interactúan los niños, aprenden conocimientos, habilidades y valores mediante varias vías: a) participación dirigida con una guía adulta, b) desplazando en diversos contextos, espacios de participación infantil en su proceso de socialización, y c) el aprendizaje es producto de prácticas culturales.

Además, la autora destaca el uso de modelos ideales de comportamiento (positivos y negativos) que ponen de manifiesto una noción de persona, la cual le permite al niño contar con alternativas para modelar su conducta con el fin de obtener reconocimiento por parte de los adultos, de tal forma que se va fortaleciendo su *ch'ulel* (alma) y estará en el camino de llegar a ser un hombre verdadero o mujer verdadera.

Continuamos con el eje fundamental de nuestra revisión bibliográfica sobre las interacciones entre los conocimientos o saberes indígenas y los conocimientos escolares en el marco de la institución escolar misma, tanto en las zonas

rurales como urbanas, donde Czarny (2008), en el capítulo "La escuela entre saberes" del libro *Pasar por la escuela*, un estudio cualitativo de corte etnográfico, realiza un análisis acerca de que el aprendizaje obtenido en la escuela es diferente al que se obtiene en el contexto comunitario y en la vida familiar comunal, a partir de entrevistas que realizó con migrantes triquis en la ciudad de México.

Sostiene que su estudio evidencia que los saberes/conocimientos obtenidos en la escuela no son valorados igualmente que aquellos que se adquieren siendo miembros de la comunidad lingüística, cultural e histórica, en este caso la triqui. Los padres de familia señalan que su vida es distinta a la de sus hijos, pues éstos ya no son parte de la comunidad, que ya no piensan como triquis sino como de la ciudad. Escribe que existe una oposición entre los saberes que se adquieren por ser parte de la comunidad y aquellos obtenidos por asistir a la escuela. Establece, a partir de sus entrevistas, que el saber/conocimiento adquirido en la comunidad es colectivo, compartido, con memoria, para siempre y que se logra por medio de la experiencia; mientras que el alcanzado en la escuela es individual, sin memoria, para el ahora y no se obtiene por la experiencia. Agrega "…esta oposición atraviesa y forma parte del discurso y de la experiencia que se vive en relación con los aprendizajes escolares" (Czarny, 2008: 185). También plantea la noción de individuo/colectivo "en que el sujeto tiene sentido de existencia en y por la relación con la comunidad, en la misma medida que ésta se hace corresponsable de las acciones de sus miembros" (*ibidem*, 2008: 189).

"Así por esta noción de individuo/colectivo, para comunidades indígenas como la triqui, la existencia de un *saber colectivo* permite acercarnos a comprender que *los saberes que se adquieren en la escuela tienen valor cuando resultan saberes para el colectivo, para la comunidad*" (*ibidem*, 2008: 189). Además, la autora señala la falta de valoración de los saberes de los niños por pertenecer a la comunidad triqui y que, incluso, llevan a situaciones discriminatorias dentro de la escuela monocultural (cómo se visten, cómo hablan, condiciones de aseo o higiene, etc.). Czarny denuncia la falta de reconocimiento y valoración de epistemologías nativas en el ámbito escolar, ya que tienen una participación periférica e ilegítima.

También es importante destacar los resultados de las investigaciones de Medina (2007), quien coordina el libro *Nuestros calendarios y mapas cuentan nuestra historia. Tiempo y espacio: diálogos entre voces indígenas y escuela.* Uno de cuyos objetivos fue señalar las bases epistemológicas de conocimiento indígena mediante la producción de sus calendarios, para articular y analizar las referidas a los currículos escolares y comprender así los referentes compartidos. Asimismo, la

intención del libro fue definir a los calendarios y mapas como instrumentos, elementos, objetos y herramientas que condicionan las percepciones, determinando el hacer, por medio de los sistemas de conteo y medición. Es un libro de investigación educativa basada en un enfoque crítico sobre la producción sociocultural del conocimiento.

Otro texto derivado de este trabajo es el libro electrónico elaborado por Medina (2009) *Calendarios y mapas: una propuesta intercultural hacia el currículo escolar. Historia y conocimiento de nuestros pueblos*, que aborda la construcción del conocimiento indígena. En esta versión y desde una postura crítica de *coautoría* y *etnogénesis del conocimiento*, la autora se dio a la tarea de producir mapas y calendarios de acuerdo con los conocimientos y experiencias de los participantes, como proyecto de investigación e intervención educativa. Confirmando que en el saber práctico y cotidiano de las comunidades indígenas residen epistemologías propias, las cuales se basan en principios de la naturaleza y del mundo, comunes a las epistemologías de otros pueblos, donde las diferencias radican en los procesos de exclusión-dominación y no en la base del conocimiento de los fenómenos naturales.

El libro electrónico busca generar un debate en torno a lo que se ha denominado *etnoconocimiento* y su derivación en concepciones como *ciencia y pedagogía indígena* conlleva a distintos investigadores a señalar un margen crítico al respecto, cuestión que comparten, pues en este trabajo no se hace referencia a un conocimiento propiamente *indígena*, ya que se analizan las construcciones dinámicas de las colectividades sociales y su producción de conocimiento, por medio de un intrincado proceso de relaciones histórico- políticas.

Conclusiones

Hemos podido observar que existe un largo trayecto de investigaciones ubicadas en un eje de discusión donde se confrontan los saberes tradicionales (locales, indígenas y campesinos) con los saberes ilustrados (disciplinarios, científicos y escolares). Se demuestra que tales conocimientos no forman parte de los contenidos y procesos curriculares de las instituciones escolares oficiales de educación en México; sin embargo, también hay estudios que muestran la interculturalidad en la práctica escolar con la presencia de los actores, quienes son portadores de saberes y conocimientos tradicionales que aparecen, aun

de forma subordinada, en las creencias, formas de relación educativa, lengua y otras prácticas diversas que ocurren en el contexto escolar.

Ha sido importante destacar que en los últimos años se ha avanzado en articular la investigación con el desarrollo de experiencias educativas y formación de docentes de las escuelas indígenas, los que han logrado elaborar teorías y metodologías educativas pertinentes y exitosas en y para la escuela indígena, sobre todo cuando se rompe la predominancia del saber disciplinario de las escuelas, permitiendo la participación de los alumnos en la construcción de un saber propiciado por la comunidad, de diálogo horizontal, a partir de las experiencias vivenciales y cuando las temáticas tienen referentes de la realidad social y local. De continuar esta tendencia, los investigadores de la educación indígena e intercultural nos veremos en situación de acompañar la construcción de conocimientos y contenidos educativos, con sentido y horizonte, a fin de erigir un mundo plural en el que quepan todos los mundos.

Quedan en el tintero preguntas importantes respecto a este subcampo. Por ejemplo: si la dimensión cognitiva puede separarse de las prácticas culturales indígenas; si los saberes indígenas pueden ser transpuestos (por ejemplo, por vía de la educación intercultural); si pueden existir tales conocimientos sin las formas culturales de vida asociadas. Nuestra percepción es que la diversidad cognitiva no se haya en peligro, no requiere rescatarse, lo que hace falta, y que la investigación nos puede proporcionar, es entender su lógica y capacidad de generar respuestas diferentes para problemas en diferentes dimensiones y, con ello, ver la manera de contrarrestar la prepotencia del conocimiento consagrado por la oficialidad. Hacernos entender que los conocimientos legitimados por la ciencia y la tecnología son sólo una de las formas de producir conocimiento, ni la mejor ni la más mala, sólo la que mejor se ha articulado a los requerimientos de éste tipo de sociedad.

Bibliografía

Argueta Villamar, Arturo, Eduardo M. Corona y Paul Hersch (coords.) (2011). *Saberes locales y diálogo de saberes.* Cuernavaca y Puebla: UNAM, CRIM y Universidad Iberoamericana.

Baronnet, Bruno (2009). "Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las Cañadas de la Selva Lacandona, Chiapas, México". Tesis de Doctorado en Ciencia

Social con Especialidad en Sociología. México: Colegio de México, A.C. y París: Universidad de París III Sorbona Nueva.

Baronnet, Bruno (2011). "La apuesta de las escuelas zapatistas de Chiapas por descolonizar la educación en los pueblos campesinos mayas", en *Revista Decisio. Saberes: legitimación y deslegitimación*, septiembre-diciembre, núm. 30. México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), pp. 39-43.

Bertely Busquets, María (2006). "La construcción desde debajo de una educación intercultural bilingüe para México", en Tood Eugenio y Arredondo V. (coords.). *La educación en México necesita visión de expertos.* México: Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica y CECYTE, Nuevo León

Bertely Busquets, María (2006). "Prólogo", en Bertely Busquets María (coord.). *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela.* México: CIESAS.

Bertely Busquets, María, Jorge Gasché y Rossana Podestá (coords.) (2008). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito: Abya Yala.

Bertely Busquets, María (coord.) (2011). *Interaprendizajes entre indígenas. De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales.* México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Universidad Pedagógica Nacional, FORDECYT, CONACYT.

Betancourt Posada, Alberto y José Efraín Cruz Marín (coords.) (2009). *Del saber indígena al saber transnacional*. México: UNAM, Programa Universitario "México Nación Multicultural". Dirección General de Publicaciones y Fomento editorial. Colección La pluralidad cultural en México, núm. 18.

Cen Mantuy, M. J. (2006). "Conocimiento tradicional y alternativas para el uso y manejo integral del bosque en tres comunidades indígenas: rarámuris, ocoviachi, cuiteco, Sierra Tarahumara, Chihuahua, México". Tesis de maestría. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Czarny Kriscmkruzky, Gabriela (2008). "La escuela entre saberes", en Czarny, Gabriela. *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México*. México: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 177-207.

Díaz Tepepa, María Guadalupe, Pedro Antonio Ortiz Báez y Ismael Núñez Ramírez (2004). *Interculturalidad, saberes campesinos y educación*. México: El Colegio de Tlaxcala A.C., Fundación Henrich Böll, Secretaría de Fomento Agropecuario.

Díaz Tepepa, María Guadalupe (2006a). "Innovar en la tradición. La construcción local de los conocimientos campesinos en procesos interculturales", en Espina Barrio A. (ed.). *Conocimiento local, comunicación e interculturalidad.* España: Instituto de Investigaciones Antropológicas de Castilla y León. Brasil: Fundacao Joaquim Nabuco. Editora Massangana, pp. 279-286.

Díaz Tepepa, María Guadalupe (2006b). "Los saberes campesinos en debate con los modelos curriculares de la escuela rural mexicana de nivel medio y medio superior. ¿Un conflicto de saberes?", en Rosas Carrasco, Lesvia Oliva (coord.). *La educación rural en México en el siglo XXI.* México: Centro de Estudios Educativos, CREFAL y Ayuda en Acción, pp. 307 -334.

Díaz Tepepa, María Guadalupe (2009). "Hacia una propuesta de educación intercultural en la escuela agropecuaria", en *Revista Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*. Revista cuatrimestral, septiembre-diciembre, núm. 24. México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), pp. 92-96.

Gasché, Jorge (2008a). "Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuente de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura", en Bertely María, Gasché Jorge y Podestá Rossana (coords.) (2007). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües.* Quito: Abya Yala, CIESAS, pp. 367-379.

Gasché, Jorge (2008b). "La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?", en Bertely María, Gasché Jorge y Podestá Rossana (coords.) (2007). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües.* Quito: Abya Yala, CIESAS, pp. 279-366.

García Loya, Filogonio (2008). "Saberes prácticos y creencias tradicionales sobre el manejo de los animales domésticos en comunidades rurales de México". Tesis de Maestría en Educación. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Gutiérrez Serrano, Norma Georgina (coord.) (2010). *Relatos, conocimientos y aprendizaje en torno al cultivo del maíz en Tepoztlán, Morelos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Juan Pablos Editores.

Itxaso Arias, Miren y Elías Pérez Pérez (2004). *Las limas sembrando miradas*. México: Fray Bartolomé de las Casas, A. C.

Limón Aguirre Fernando y Víctor Manuel Berrueta Soriano (2007). Memoria y esperanza en el pueblo maya chuj conocimiento cultural y diálogos en fronteras. Tesis de Maestría. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades.

Martínez, Yessica (2008). "La actividad mediada y los elementos de aprendizaje intercultural a partir de una experiencia educativa con maestros indígenas de la amazonia peruana", en Bertely, María, Gasché Jorge y Podestá Rossana (coords.) *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües.* Quito: Abya Yala, pp. 255-278.

Medina Melgarejo, Patricia (coord.) (2007). *Nuestros calendarios y mapas cuentan nuestra historia. Tiempo y espacio: diálogos entre voces indígenas y escuela.* En línea: http://www.conocimientointercultural.com/calendario/proyector.swf

Medina Melgarejo, Patricia (2009). *Calendarios y mapas: una propuesta intercultural hacia el currículo escolar. Historia y conocimiento de nuestros pueblos.* México: UPN, UAY y UNAM. En línea: http://eib.sep.gob.mx/vufind/Record/012491

Núñez Patiño, Kathia (2005). "Socialización infantil de dos comunidades choles. Rupturas y continuidades: escuela oficial y escuela autónoma". Tesis de Maestría en Educación. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Ortíz Báez, Pedro Antonio (2009). "Conocimientos campesinos y prácticas agrícolas en el centro de México". Tesis de Doctorado en Ciencias Antropológicas. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.

Pérez Pérez, Elías (2003). "El concepto de la educación y de sus actores en la percepción tzotzil de Chenalhó", en *La crisis de la educación indígena en el área tzotzil. Los Altos de Chiapas.* México: UPN, Miguel Ángel Porrúa, pp. 73-86.

Pérez Pérez, Elías (2010). "Dos mundos rurales en transformación: España-México". Tesis de Doctorado en Antropología Iberoamericana. España: Universidad de Salamanca.

Pérez Ruiz, Maya Lorena y Arturo Argueta Villamar (2011). "Saberes indígenas y diálogo intercultural", en *Cultura y representaciones sociales*, año 5, núm., 10, pp. 31-56. Disponible en: www.culturayrs.org.mx.

Schmelkes, Silvia (2006). "Interculturalidad, saberes campesinos y educación". Reseña de María Guadalupe Díaz T., Pedro Ortiz B. e Ismael Núñez R, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero- marzo, vol. 11, núm. 28., México, pp. 333-337.

Toledo, Víctor (1992). "La racionalidad ecológica de la producción campesina", en Sevilla Guzmán, E. y González Medina M. *Ecología, campesinado e historia.* Madrid: La Piqueta.

Toledo, Víctor (2011). "Del diálogo de fantasmas al diálogo de saberes", en Argueta Villamar, Eduardo, Corona M. y Hersch Paul (coords.). *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México*. Cuernavaca y Puebla: UNAM, CRIM y UIA, pp. 469-484.

Torres Latorre, Nuria (2006). "Cosmovisión y conocimiento: hacia una pedagogía del estar", en Bertely Busquets (coord.). *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*. México: CIESAS, Publicaciones de la Casa Chata, pp. 313-334.

Vicente Arregui, Jorge (2004). *La pluralidad de la razón*. España: Síntesis.

UNEM (2009) "La matriz de contenidos del área integradora: sociedad y naturaleza". En: *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, pp. 84-100.

Weiss, Eduardo (coord.), G. Díaz y C. Levy (1988). "Las relaciones entre el saber escolar y el saber extraescolar sobre la producción agropecuaria". Informe de investigación. México, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Departamento de investigaciones Educativas del CINVESTAV, IPN.

Weiss, Eduardo (1991). "La formación del técnico agropecuario en México 1970-1990", en *Revista Comercio Exterior*, vol. 42, núm. 1. México.

CAPÍTULO 14
Enseñanzas y aprendizajes socioculturales y su articulación curricular

Yolanda Jiménez Naranjo, Gialuanna Ayora Vázquez y Maike Kreisel[1]

Este capítulo del campo Multiculturalismo y Educación aborda el análisis de la literatura publicada y las tesis realizadas de 2002 a 2012, las cuales plantean de forma normativa, analítica o práctica la articulación entre procesos de enseñanza-aprendizaje, prácticas o saberes socioculturales extraescolares (comunitarios, locales, familiares, etc.), así como los procesos curriculares escolares, bajo el paraguas temático de la educación intercultural, multicultural, comunitaria o indígena. Se han excluido los escritos que, aun tratando estas temáticas, a) están contextualizados en el nivel de educación superior, b) tienen la lengua como su eje rector y c) los que, incluso cuando se centran en los saberes o las prácticas socioculturales extraescolares, no plantean su articulación curricular en el ámbito escolar. Se han excluido porque dentro del campo Multiculturalismo y Educación existen subcampos dedicados exclusivamente a esas temáticas.

Para el presente subcampo, se revisaron un total de 67 textos, de los cuales 25 son libros, 12, artículos de revistas; 18, tesis (entre ellas, 13 de maestría, 1 de magíster y 4 de doctorado), además de 8 capítulos retomados de libros, un material didáctico, una antología digital, un informe institucional y un documen-

[1] Yolanda Jiménez Naranjo, del Instituto de Investigaciones en Educación. Gialuanna Ayora Vázquez y Maike Kreisel son estudiantes del Doctorado en la misma institución.

to institucional consistente en 5 fascículos. Entre los editores o instituciones de procedencia de los presentes textos y materiales destaca la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) con 22% del total de documentos, le siguen el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social (CIESAS) con 16%, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) con 3%, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) con 10% de los textos revisados, pero también el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), con 5% del total. De esta manera, observamos que tanto instancias públicas del mismo sistema educativo nacional como aquellas externas a él toman parte en la publicación de textos relevantes para el subcampo. Entre las últimas, otras instancias presentes son: El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR), Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos de Nuevo León (CECYTNL), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y El Colegio de México (COLMEX). Además, encontramos la presencia de organizaciones de la sociedad civil (Las Abejas), e instituciones internacionales, entre ellas, fundaciones (Heinrich Böll y Ford), organismos internacionales como OEI y UNESCO; la Universidad Sorbonne y la Universidad de Chile, como universidades extranjeras. Destacan también algunas publicaciones basadas en la colaboración de varias entidades.

Los autores de los documentos que se incluyeron en el subcampo son, por una parte, institucionales, es decir, adscritos a determinados organismos del sistema educativo. Entre los documentos de índole institucional, en la CGEIB se observan algunas publicaciones multiautoriales; otras, si bien son editadas por esta Coordinación, se suscriben a la autoría de investigadores adscritos a diferentes instituciones. Además, destacan en otro subgrupo de autores analizados, las tesis de maestría y doctorado realizadas por académicos o docentes en proceso formativo, editadas por IES y de formación del profesorado, en especial la UPN. Finalmente, cabe mencionar como actores centrales en la producción de investigaciones en este subcampo a los académicos e investigadores pertenecientes a diferentes centros universitarios y de investigación, entre los cuales algunos cuentan con trayectoria en el campo y múltiples producciones en el lapso analizado.

En cuanto a la metodología que se observa en los documentos revisados, constatamos que las investigaciones producidas se suscriben en su totalidad al enfoque cualitativo. Cabe señalar, sin embargo, que no todos aportan datos empíricos. Llama la atención la tendencia a implementar métodos etnográficos, pero también algunas aportaciones desde planteamientos metodológicos colaborativos.

El objeto de atención de este capítulo, al enfocarse a la articulación entre los saberes o las prácticas socioculturales extraescolares y el currículo escolar, manifiesta claramente la tensión entre lo teórico y lo práctico o entre lo prescriptivo y lo descriptivo. Si bien esta distinción es algo característico en la literatura crítica sobre la educación multi o intercultural, es muy reveladora en el campo que acabamos de describir.

Hablar de articulación entre los conocimientos escolares y comunitarios en el espacio escolar bajo el marco temático de la educación intercultural, multicultural, comunitaria o indígena implica abordar el asunto de mayor concreción dentro de los debates sobre la educación multi e intercultural. En esta articulación aterrizan aquellos teóricos, epistemológicos o de política pública en torno a esta materia. Consideramos que frente a otro tipo de literatura analizada desde el eje Multiculturalismo y Educación, este artículo recupera escritos que, al plantearse la articulación curricular, registran el hacer de la educación intercultural. Sin embargo, observamos diferencias entre quienes hablan de lo que *se debería hacer* (al que hemos denominado eje prescriptivo) y los que ofrecen en sus escritos propuestas específicas sobre *el hacer* (eje descriptivo). Por esa razón, el análisis que desarrollamos tiene que ver directamente con esta distinción; la cual, aun siendo porosa, nos ha resultado muy significativa para exponer los textos que se presentan a continuación.

Eje prescriptivo (el deber hacer)

En este rubro incluimos los textos que articulan los conocimientos y las prácticas escolares y comunitarias a partir del análisis sobre lo que se *debería hacer* y no tanto desde propuestas concretas de cómo hacerlo. Encontramos escritos que son producidos tanto por actores que trabajan en el sistema educativo (funcionarios de la DGEI, la CGEIB a nivel federal, del sistema educativo en los estados, incluyendo docentes, así como maestros en formación) como desde fuera (sobre todo investigadores adscritos a instituciones de investigación o investigadores en formación). El número de unos y otros es similar.

En este apartado se han revisado 15 textos producidos por actores que trabajan en la estructura del sistema educativo de educación básica. Se trata de cinco libros, cuatro capítulos de libros, tres artículos y tres tesis de maestría. En un segundo momento, presentamos una serie de documentos elaborados

por investigadores adscritos a centros de investigación o universidades y por estudiantes en formación de posgrado. Entre ellos, encontramos un total de 19 documentos: ocho libros, dos capítulos de libros, cinco artículos y cuatro tesis, una de doctorado y tres de maestría.

Lo prescriptivo desde dentro del sistema educativo

Desde el seno del sistema figuran las dos instituciones a nivel federal que tienen el encargo de normar la educación intercultural en el país: DGEI y CGEIB. La tercera institución es representada por la UPN, la cual por medio de sus programas de posgrado ofrece textos escritos por docentes en servicio y en formación. Desde la DGEI revelamos un documento temprano de Olarte (2003),[2] *La incorporación de los contenidos culturales y lingüísticos a los programas de educación indígena*. Este texto fue publicado por el Fondo Editorial del IEEPO de Oaxaca; sin embargo, el autor en aquellos años fungía como Director de Normatividad y Coordinador de Desarrollo y Fomento de las Lenguas Indígenas en la DGEI. El artículo es de interés para este campo porque, aunque se centra en el desarrollo de una educación bilingüe, parte del principio de no separar los procesos culturales de los lingüísticos, tanto por ser la lengua el medio en el que se expresa la cultura como por las relaciones que guardan los procesos lingüísticos, no sólo con la esfera comunicativa sino con las cosmovisiones propias de los pueblos indígenas. En este sentido, aboga para que la escuela acepte las prácticas culturales como principios pedagógicos y plantee actividades didácticas en las que puedan profundizarlos y ampliarlos. Sin embargo, este texto no ofrece todavía esta dimensión más didáctica, aun cuando advierte su necesidad y justificación.[3]

También desde la DGEI, López y Viveros (2002) exponen en su artículo monográfico "Educación intercultural y pueblos indígenas en México. Elementos para analizar nuevas metáforas del siglo XXI", la evolución histórica de la educación indígena hacia un planteamiento intercultural. Argumentan que es necesaria la flexibilización de contenidos, organización y normativa de los cen-

[2] Primera impresión en 2000.

[3] Este texto, publicado en 2000, guarda relación con la propuesta curricular centrada en *Lengua indígena. Parámetros curriculares* (*cfr.* DGEI, 2008), la cual ha tenido impacto curricular en educación indígena nacional desde 2008, impulsada por el autor de este artículo, quien tenía en ese tiempo a su cargo la Dirección para el Desarrollo y Fortalecimiento de las Lenguas Indígenas en la DGEI.

tros escolares para lograr la equidad y pertinencia de la acción educativa y posibilitar "la recuperación de las experiencias previas y cotidianas" de los procesos de socialización de los estudiantes (López y Viveros, 2002: 5). Afirman que las formas de socialización en el contexto comunitario son distintas al contexto escolar y que sería fundamental "lograr la incorporación de estos saberes y prácticas al currículo y al aula. [Esto implicaría] la necesidad de repensar la relación conocimiento, lengua y cultura en el aula y en la comunidad, para considerar los valores, los hábitos, las pautas, los saberes acumulados, los conocimientos, la cosmovisión, las lenguas y otras expresiones culturales de las comunidades étnicas" (*ibidem*: 6), bajo la centralidad de ubicar la educación intercultural como una opción política para transformar a las sociedades.

El siguiente texto escrito desde la DGEI, *Marcos curriculares para atender la diversidad étnica* (Olvera, 2010), representa el posicionamiento (hasta el 2010) de la DGEI para atender los niveles de educación inicial y básica con la pertinencia lingüística y cultural de los pueblos indígenas, en el marco específico de todas las leyes, convenios y declaraciones que norman este derecho en escala internacional, nacional y regional, así como en el aparato burocrático y financiero mexicano para tal fin. Se trata de una propuesta de política pública destinada a ejecutarse con base en el desarrollo normativo logrado. El texto explica la propuesta, justificación de la misma y las dificultades en su desarrollo práctico, lo que evidencia la necesidad de contar con documentos que ordenen, pauten y acompañen la tarea docente en las aulas. Lo cual señala un nivel de concreción importante, pero no lo especifica. Al respecto, la autora aclara que su propuesta de educación inicial todavía está en proceso de construcción, en la fase de redacción del artículo analizado.

Finalmente, encontramos dos textos más que publicó el Fondo Editorial del IEEPO de Oaxaca, escritos por funcionarios y docentes del sistema de educación indígena. El texto, *Proyecto para el desarrollo de una educación indígena bilingüe e intercultural del estado de Oaxaca*, escrito por Martínez (2003), un profesor bilingüe miembro del movimiento pedagógico oaxaqueño y coautor del proyecto para la creación de la Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. En él señala la necesidad de un cambio curricular en educación indígena con base en los principios étnicos y de la comunalidad en el que se inscribe este movimiento. Su propuesta, la cual denomina *Un proyecto alternativo para el sistema de educación indígena,* va desde un marco macropolítico hasta la práctica docente, que incluya procedimientos y estrategias para realizar la tarea educativa de *nuevo cuño*, donde se aterriza el diseño de planes y programas propios para la educación in-

dígena en el estado. Sin embargo, esta segunda fase se encuentra en etapa de sensibilización y el autor enuncia brevemente las problemáticas que han encontrado para implementarlo: escaso techo financiero, trabas burocráticas, carencia de *estructuras* operativas dentro del IEEPO para llevarlo a cabo, etc. El otro texto, también publicado por la misma editorial, es de Hernández Lorenzo y cols. (2004), *La marcha de las identidades étnicas por una educación bilingüe intercultural*. Representa una continuidad del anterior y responde a la necesidad de concretar dos propuestas, una de la "Marcha de las identidades étnicas por una educación bilingüe intercultural" y la político-pedagógica del magisterio bilingüe, acerca de involucrar a todos los maestros adscritos a él, así como a las comunidades indígenas en general y a sus autoridades educativas, religiosas y municipales en un proyecto curricular. En ese sentido, el texto implica un desarrollo procedimental, aunque no se plasma aún en procesos de concreción curricular.

Desde la CGEIB, por un lado, tenemos una serie de escritos de Loncón (2006a, 2006b, 2006c y 2006d), producto de los foros de consulta sobre los conocimientos y valores de comunidades indígenas para construir una educación intercultural de los pueblos nahuas y de los originarios del sur de Veracruz, de Michoacán, Chihuahua, Sonora y Sinaloa. Estos encuentros tuvieron lugar a partir de 2002 hasta el año que se creó esta institución. Fueron generados a iniciativa de la CGEIB, quien los considera como espacios político-educativos para la participación de los actores educativos y comunitarios indígenas en la concepción de nuevas propuestas curriculares interculturales, en el marco del reconocimiento a los derechos de los pueblos originarios. En este sentido, es un texto institucional que recupera las voces de los actores locales, en el que se articulan los acuerdos y se sistematizan conocimientos y valores aportados por los participantes, se exponen los contenidos que las comunidades consideran esenciales para la educación intercultural y la visión pedagógica de los pueblos, sus estrategias para el aprendizaje, etc. Se presenta la información sistematizada por ejes: la perspectiva étnico-política, de los valores, conocimientos y la áulico-didáctica. Aunque se plantee esta última desde lo didáctico, en lo fundamental son reflexiones basadas en las aportaciones comunitarias, que a pesar de tener una notable relevancia, no suponen aún propuestas concretas sobre la práctica.

Otro texto de la CGEIB, *Políticas y Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México*, corresponde a Ahuja y cols. (2007),[4] quien en aquellos

[4] En 2004 fue la primera edición.

años era Directora de Información y Documentación de la CGEIB. En este libro, participan de igual manera otros actores institucionales de la CGEIB; se analizan los elementos legislativos, políticos y sociales que aportan a fundamentar su acción como institución pública, cuyo objetivo es incidir en la promoción, diseño, implementación y evaluación de propuestas curriculares interculturales en México y contribuir al desarrollo de una sociedad más equitativa y democrática. En este libro se toman en cuenta también la diversidad epistemológica y su incidencia en las formas de aprendizaje de los educandos, como el fomento al diálogo entre los saberes distintos y diversos de los grupos culturales.

Finalmente, por parte de la CGEIB, encontramos dos textos de Gallardo Gutiérrez, quien a la fecha es Directora de Desarrollo del Currículum Intercultural. En el primero, *Acerca del currículum intercultural. Tensión conceptual y metodológica sobre su construcción* (2004), la autora plantea, a partir de las reformas y la creación de la CGEIB, las implicaciones de introducir el enfoque de la Educación Intercultural para Todos, con el fin de construir una concepción de currículo en el que se reconozca y valore la diversidad cultural y lingüística. La autora comprende éste como un proyecto político que refleja un enfoque epistemológico. En consecuencia, plantea que la Educación Intercultural para Todos tendría que transformar el currículo único y homogéneo implementado en la educación mexicana e incidir en su perspectiva occidental del conocimiento a enseñar. De esa manera, habría que retomar saberes diversos y articularlos de manera no folclórica en el currículo. En su segundo artículo, titulado *El papel de los docentes-especialistas en la implementación de una propuesta educativa intercultural* (Gallardo Gutiérrez, 2009), aborda la realización de la asignatura Lengua y Cultura Indígena en educación secundaria y el proceso de diseño curricular intercultural para este tipo de programas de estudio, en el marco de la incorporación de la Educación Intercultural para Todos en la política educativa mexicana con base en el Programa Nacional de Educación 2001-2006.

Por parte de la UPN, hallamos tres tesis de maestría. La primera es de Cruz Bautista (2004), titulada *Diversidad cultural y constitución de la conciencia valoral del niño indígena en la Mixteca Baja de Oaxaca*. En ella, el autor brinda una serie de reflexiones teóricas basadas en el análisis empírico de los saberes y valores comunitarios de la Mixteca Baja a fin de evidenciar las diferencias y contradicciones en que incurre la escuela al ignorar estas particularidades.

La segunda tesis de maestría de la UPN, *Las implicaciones políticas, sociales y educativas de la participación de los padres de familia en la escuela indígena in-*

tercultural, es autoría de Hernández Estudillo (2009), quien plantea que la participación social es uno de los principales saberes comunitarios de los pueblos indígenas; desde allí reflexiona sobre la participación de los padres de familia en la escuela indígena, en un contexto escolar que reconoce como jerárquica y hermética la participación social y, por tanto, escasamente intercultural. En ese sentido, el texto representa una propuesta reflexiva, dirigida hacia la configuración de las políticas educativas interculturales.

La tercera tesis de esta institución, *El aprendizaje cotidiano de las niñas y niños de Yahuitlalpan. Una realidad que se fragmenta al ingresar a la escuela*, corresponde a Hernández Cruz (2011). Su autor proporciona una reflexión para erigir una escuela intercultural, sin la fragmentación que existe entre los saberes cotidianos y escolares de los niños. Se trata de una tesis reflexiva la cual aporta elementos empíricos para comprender las razones teóricas y metodológicas que la escuela necesita tomar en cuenta con miras a transformar su práctica en intercultural.

Lo prescriptivo desde fuera del sistema educativo

Entre los documentos revisados que denotan un peso hacia el *deber hacer* o hacia lo prescriptivo, realizados fuera del sistema educativo, detectamos 19 escritos. Entre ellos figuran cuatro investigaciones de tesis: tres de maestría (CIESAS, UNAM, Universidad Veracruzana) y una doctoral (COLMEX-Sorbonne), además de 14 documentos generados por investigadores adscritos a diferentes instituciones: CIESAS, INAH y Universidad Veracruzana (UV), pero también una publicación de Ediciones Abya Yala, editorial ecuatoriana. Una característica que atraviesa los textos que aquí presentamos es el aspecto de la reflexión crítica de las políticas educativas con relación a la interculturalidad escolar, además del planteamiento de la participación y aportación de los actores educativos y comunitarios como estrategia de inculturalización y replanteamiento del currículo como propuesta política desde abajo.

Entre ellos, contamos con tres publicaciones de Bertely (2006a, 2006b, 2011), editadas en CIESAS y CECYTNL. En los escritos de Bertely destaca el elemento de la participación respecto al currículo escolar. En *La construcción desde debajo de una nueva educación intercultural bilingüe para México* (2006a), la autora plantea la importancia de los procesos participativos para crear políticas educativas, retomando la vinculación a las comunidades de origen, la cual contribuiría a producir

una nueva cultura escolar, basada en normas educativas y planes de estudio construidos desde abajo. En *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela* (2006b), Bertely presenta diez experiencias de investigación educativa en realidades concretas y contextos indígenas; por medio de ellas aborda el nexo entre investigación e indigenismo, políticas educativas y reivindicaciones étnicas, estipulando como un reto de la educación intercultural otorgar la palabra a los mismos actores indígenas. Otros autores que participan en esta compilación son Elsie Rockwell, Engracia Loyo y Cecilia Graves; Patricia Medina Melgarejo, Alexis López Pérez y Gabriela Czarny; Carlos Lenkersdorf, Rossana Podestá Siri y Nuria Torres Latorre. Las reflexiones expuestas en los primeros dos capítulos atienden aspectos históricos de las políticas indigenistas asimilacionistas y los procesos de escolarización. Estas reflexiones buscan incidir en las políticas públicas y la articulación curricular para la escuela intercultural.

En el documento *Interaprendizaje entre indígenas. De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales* (2011), Bertely resume un trabajo de investigación realizado con un equipo nacional (Oaxaca, Puebla, Michoacán y Chiapas), enmarcados en una serie de diplomados coordinados por la autora de 2007 a 2008, con la temática de la "explicitación y sistematización del conocimiento indígena y elaboración de materiales educativos interculturales y bilingües" (Bertely, 2011: 11) y fundamentados en la propuesta teórica de Jorge Gasché. El libro recupera los relatos de los mismos actores en los diplomados: docentes indígenas, pero también como integrantes no indígenas de la UPN, acompañados por asesores indígenas de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM). Resalta los interaprendizajes interculturales construidos entre acompañantes y actores, que incorporan saberes culturales y comunitarios, requiriendo también de la participación de la comunidad. De esta manera, los actores se posicionan ante las políticas públicas implementadas desde arriba, creando una apropiación curricular y una comprensión distinta de la práctica. Bertely plantea la necesidad de reconceptualizar de esta manera lo que se comprende como educación.

Un cuarto documento que cuenta con la participación de la autora, es un libro de coautoría publicado bajo el título *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (Bertely, Gasché y Podestá, 2008). En él, comparte el enfoque de aportar, desde diferentes experiencias educativas, a la reflexión de políticas educativas y los procesos de construcción curricular *desde abajo*. El texto documenta diversas formas de articular

los conocimientos y valores locales con los contenidos escolares convencionales, para lo cual, la lengua juega un papel importante como "contenedor virtual de cosmovisiones" (Bertely y cols., 2008: 10). Se proyecta la innovación desde lo local, partiendo de realidades concretas y su trasfondo histórico múltiple, incorporando las mismas perspectivas de los pueblos originarios en materia educativa, impulsando los procesos de apropiación curricular y un replanteamiento de la formación docente. Estas innovaciones diferenciadas se emprenden en contraste con las dificultades que representa una educación basada en lineamientos y propuestas generalizadas. Basándose en algunos trabajos experimentales, se analiza la relación entre el fracaso escolar y el desconocimiento de contextos concretos en los que se inserta la escuela, donde se hace evidente la carencia del diálogo entre concepciones del mundo y su incorporación desde lo pedagógico, propuesta relevante para contextos indígenas y no indígenas.

El elemento de lo participativo también trasciende en las tesis analizadas bajo este rubro. En su trabajo de tesis de maestría en Antropología por la UNAM, *La educación indígena en la Sierra Norte de Puebla: un espacio de conflicto*, Antequera (2004) estudia las políticas de educación intercultural bilingüe referidas a las expectativas y necesidades que se proponen en la comunidad para la institución escolar, relación que se articula como conflictiva. El autor profundiza en la vinculación escuela-comunidad las aportaciones recíprocas entre ambos espacios y enfatiza la relevancia de esta reflexión para las políticas públicas.

Núñez (2005), en su tesis de maestría realizada en el CIESAS, aborda el tema de la *Socialización Infantil en dos comunidades Ch'oles. Rupturas y continuidades: escuela oficial y escuela autónoma*, examina la educación en el contexto multicultural a la luz de la socialización cultural local del niño en el ámbito comunitario, por una parte, y escolar, por otra, donde se evidencian los retos de la coyuntura de los saberes y conocimientos locales y los estilos de aprendizaje propios en los espacios áulicos. La autora señala la necesidad de replantear los procesos de construcción de conocimientos partiendo de la participación de los sujetos, lo cual implicaría incidir en ideologías, políticas y en el sistema educativo, para dejar de generar rupturas en los procesos identitarios y culturales de ellos.

Kreisel (2012), en su tesis de maestría de la UV, *La interculturalidad como eje transversal en el currículum de telesecundaria*, estudia cómo se resignifica el eje transversal intercultural de la Reforma de Educación Secundaria 2006 en la práctica de una telesecundaria del estado de Veracruz. Valiéndose de diferentes ejes de análisis y por medio de los niveles de concreción curricular, se aproxima

la forma en que se articula el aspecto del diálogo epistemológico en el discurso institucional, los libros de texto y la práctica áulica.

Respecto a la necesidad de ligar la cultura local y la escuela, Lizama (2008), en *Un panorama del sistema de educación intercultural bilingüe en Yucatán*, constata que la educación ha sidouna vía de dominación de las culturas originarias en México, mediante la transmisión de "conocimientos específicos destinados a transformar la vida y las costumbres, los hábitos y las prácticas cotidianas de la población receptora" (Lizama, 2008: 89). El autor acomete los procesos de socialización y algunos momentos históricos de la educación indígena en México, retomando aspectos de la formación docente, para preguntarse cuál sería una educación intercultural bilingüe efectiva. Detecta una segregación de origen colonial que impide se establezca un vínculo entre los conocimientos mayas comunitarios y un contexto más amplio, de manera que en el ámbito escolar los niños aprenden únicamente cuestiones tan básicas que se reproduce la marginación a la que están sometidos los pueblos. Enfatiza que la educación tendría que basarse en contenidos accesibles para los estudiantes, "a partir de sus propios códigos gnoseológicos aprehendidos en el seno de su misma cultura" (*ibidem*: 119).

Sartorello (2009) analiza en su artículo "Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: el caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas" la propuesta educativa intercultural conformada por una agrupación de docentes y educadores del estado de Chiapas. Plantea el carácter de dicha propuesta como política, social y "contra-hegemónica". Esto conlleva implicaciones epistemológicas y de reivindicación de los saberes indígenas. La propuesta intercultural busca la articulación de los conocimientos indígenas con los conocimientos universales, "tomando en cuenta las asimetrías existentes" (Sartorello, 2009: 85). El autor afirma que "el *curriculum* intercultural se construye a partir del contexto sociocultural comunitario en el que los niños indígenas viven, promoviendo la integración de la escuela a las actividades sociales de las comunidades" (*ibidem*: 85), lo cual implica tomar en cuenta las realidades experimentadas por los estudiantes. Los conocimientos se incorporan a la propuesta educativa por medio de un proceso inductivo en el que inciden los valores de los actores.

Por otra parte, Jiménez Naranjo (2009) trata el aspecto de la relación escuela-comunidad en el libro *Cultura comunitaria y escuela intercultural. Más allá*

de un contenido escolar. Esta investigación se aproxima de manera inductiva a la aplicabilidad del enfoque de educación intercultural bilingüe en el entorno de la educación primaria de la región zapoteca de Oaxaca. Señala la tendencia folclorizante de incorporar al quehacer áulico contenidos culturales desvinculados de las prácticas sociales comunitarias. Al comprender la cultura como un proceso de realización de prácticas concretas, la autora señala que, aunque el concepto guarda relación con los procesos identitarios, no se agota con los *marcadores étnicos* o *emblemas de contraste* y advierte la importancia de distinguir estos procesos para la construcción curricular con enfoque intercultural. Además, detecta la presencia de *espacios clandestinos* en la cotidianidad escolar, donde se incorporan prácticas culturales concretas, emergentes del contexto sociocultural específico, sin que este proceso sea concebido como intercultural por los actores y que redunda en la idea de la relevancia del concepto de cultura como praxis específica para aproximarnos a un currículo intercultural.

En un segundo artículo, *Desafíos conceptuales del currículum intercultural con perspectiva comunitaria* (2012), Jiménez Naranjo, toma como referencia aquellas experiencias escolares que muestran un especial énfasis en lograr articulaciones entre las prácticas culturales del contexto comunitario y las escolares para reflexionar sobre las implicaciones que cierto debate sobre los conceptos de cultura e identidad puede aportar al análisis y práctica curricular con enfoque intercultural.

Algunos de los autores analizados trabajan el tema de la interculturalidad desde una perspectiva de la diversidad más amplia, por ejemplo, Ayala (2003) plantea en el artículo "Aprendizajes en la enseñanza intercultural" la incidencia del enfoque homogeneizador de las políticas educativas del sistema educativo mexicano en la exclusión de una diversidad sociocultural más amplia del escenario escolar. Frente a ello, subraya la necesidad de considerar proyectos educativos propios de los pueblos indígenas para impulsar el diálogo de cosmovisiones y la construcción de conocimientos en un plano de igualdad. En términos epistemológicos, eso implicaría reconocer la validez de los conocimientos que aportan los pueblos originarios y la diversidad de interpretaciones de la realidad. El autor propone una educación intercultural centrada en los saberes y experiencias que poseen los alumnos, la cual incorpore estrategias de aprendizaje propias de las comunidades, además de tomar en cuenta sus necesidades. Sólo de esta manera podría alcanzarse la equidad educativa y social como base de la interculturalidad, para lo cual se requiere, desde el punto de vista del autor, un diseño curricular flexible que pueda incorporar contenidos de cada grupo cultural.

Goethals (2005), con su libro *Educación intercultural bilingüe y realidad escolar: un diagnóstico en tres escuelas primarias de Los Altos de Chiapas 2001-2005*, busca conocer la práctica educativa intercultural en algunas escuelas chiapanecas. La autora distingue entre tipos de escuela: la neutral, que excluye los aspectos relacionados con la diversidad en el escenario escolar, y la plural, la cual valora esta diversidad y acoge las identidades y experiencias múltiples del alumnado. En el análisis de la autora, se vislumbra la diferencia entre los discursos oficiales de educación intercultural bilingüe y la realidad que se vive en los centros escolares; también propone analizar la educación intercultural bilingüe a partir de la atención a la diversidad, lo cual incluye aspectos como edad, género, cultura, lengua, contexto rural y urbano, religión, preferencias sexuales, capacidades, etc. Desde su perspectiva, la educación intercultural ha de vincularse con las realidades multifacéticas de los actores, destacando el papel central de las metodologías participativas, horizontales, así como la comunicación entre escuela y padres de familia.

Algunos trabajos resaltan, desde un ángulo político, el aspecto de la autonomía educativa, relacionada también a las demandas de autonomía de los pueblos originarios. Una tesis doctoral que contribuye en este sentido a la reflexión es de la autoría de Baronnet (2009a): *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de Las Cañadas de la selva Lacandona de Chiapas, México.* Este trabajo etnográfico gira en torno a las propuestas de las escuelas zapatistas en los municipios autónomos del estado de Chiapas, en el marco de la autonomía indígena y frente al conflicto con el Estado. Baronnet esboza la educación como fundamental para la defensa de los territorios y las culturas indígenas. Los proyectos escolares se conciben de manera participativa y constituyen parte de la resistencia indígena a las prácticas de dominación. Conllevan procesos para democratizar la organización escolar, al retomar elementos y valores culturales, además de necesidades concretas del contexto en el que se insertan. Asimismo, acentúa la toma de decisiones endógena, comunitaria, en términos de política educativa, en oposición a imponer y seleccionar los conocimientos que se enseñarán desde las instancias de la Secretaría de Educación Pública (SEP). El autor asume, con las comunidades, una postura crítica frente a la propuesta educativa oficial, las políticas centralistas e integracionistas. Baronnet publicó en 2012 el libro *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*, el cual recupera el trabajo de tesis doctoral y lo

rearticula con algunos ajustes en los capítulos, conservando sus aportaciones a la investigación en educación intercultural.

Del mismo autor encontramos también dos artículos: "De eso que los zapatistas no llaman educación intercultural" (Baronnet, 2009b) y "La apuesta de las escuelas zapatistas de Chiapas por descolonizar la educación en los pueblos campesinos mayas" (Baronnet, 2011). En ambos textos expone las formas innovadoras de articular los conocimientos indígenas en la educación zapatista, en la cual se impulsa el diálogo del acervo comunitario de saberes con los conocimientos universales y trasciende la atención a las necesidades del entorno. En las propuestas educativas de los municipios autónomos, el aspecto político se presenta como eje relevante para la concepción de las temáticas a abordar, ya que comprende valores y prácticas importantes a nivel comunitario. A partir de la experiencia zapatista, aboga por una concepción de propuestas de una educación verdadera, desde abajo y desde los actores de las comunidades, por medio de procesos de apropiación "de la escuela como espacio comunitario de transmisión de conocimientos que son social, política y étnicamente diferenciados, de acuerdo con la identidad tseltal, campesina y zapatista" (Baronnet, 2009:35). Esto implica legitimar conocimientos indígenas mediante la educación, de la cual en las propuestas oficiales han estado excluidos, por lo que la educación zapatista aporta a una reivindicación de los derechos y la afirmación de las culturas originarias (Baronnet, 2011).

Por otro lado, Maldonado contribuye en dos publicaciones con elementos importantes para reflexionar el aspecto autonómico de la educación intercultural. En *Los indios en las aulas. Dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca* (2003), describe de manera amplia la historia de dominación colonial y política del estado, así como cuáles han sido los procesos de resistencia de los pueblos originarios de Oaxaca, generados también desde el mismo magisterio. Plantea la comunalidad como concepto central para defender las formas de vida propias y luchar por la autonomía. También retoma los saberes de los pueblos indígenas, a partir de la oralidad y la literalidad, como vía para alcanzar la autonomía política. Para ello, mantiene que es indispensable *descolonizar el conocimiento* y las formas de interpretar la realidad, pasar de la diversidad a la pluralidad, a un diálogo horizontal de saberes. Considera que los docentes con este diálogo pueden constituirse como agentes que impulsen procesos autonómicos desde el aula.

En su libro *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca. La nueva educación comunitaria y su contexto* (2011), emprende el estudio de la situación

en la educación comunitaria de Oaxaca, enmarcada en el movimiento social por una educación propia. Desde una perspectiva decolonial, se plantea la centralidad en la recuperación de la vida comunitaria, frente a jerarquías sociales y políticas de carácter hegemónico, para devolver el poder a la asamblea comunitaria. La educación se considera como una ruta para lograr la autonomía de la comunidad, por medio del vínculo entre escuela y ésta. Esta investigación pretende esclarecer las dificultades que comúnmente se enfrentan en la educación y propone caminos hacia una educación liberadora para los pueblos originarios, basada en la incorporación de prácticas culturales comunitarias al aula.

Eje descriptivo (*el ser*)

En este eje incluimos textos que tratan sobre la articulación curricular entre saberes locales comunitarios y saberes escolares desde una dimensión más propositiva y didáctica; es decir, sobre el cómo de la vinculación que nos ocupa. En éste, al igual que en el prescriptivo, incluimos trabajos tanto de actores dentro del sistema educativo como desde fuera. De la misma manera, encontramos propuestas didácticas poco desarrolladas teóricamente y otras que lo hacen con gran trasfondo epistemológico y crítico. En ambos casos, son investigaciones donde se conjuga el análisis empírico con reflexiones teóricas sobre la articulación entre las prácticas culturales locales y escolares, y otros en los que prima la concreción práctica para los procesos áulicos escolares, relacionados con saberes comunitarios específicos, como la música tradicional, matemática indígena, lectoescritura en lengua, historia local, etc. En estos últimos, se trata de estrategias, materiales y procedimientos que pueden o no carecer de un sustento teórico-empírico claro o manifiesto.

Tanto los libros, capítulos de libros, artículos y tesis como materiales didácticos incluidos en el eje descriptivo, son trabajos fundamentados en investigación cualitativa que provienen de iniciativas con tendencia colaborativa o de inclusión de los actores que forman parte de los procesos educativos, ya sean padres de familia, niños o docentes frente a grupo. En su mayoría muestran una fuerte tendencia político-pedagógica que se perfila desde 2004, pero se observa su tránsito al discurso intercultural desde 2006. A partir de esta fecha, se comienza a cuestionar con mayor fuerza la desvinculación entre el currículo y los

saberes locales, entre el sistema educativo y los actores comunitarios, así como la universalización de los conocimientos oficiales.

El mayor número de tesis de maestría y doctorado localizadas pertenecen a la UPN y al CIESAS; los trabajos con mayor peso didáctico pertenecen principalmente a la CGEIB.

Al igual que en el apartado anterior, trabajamos este eje a partir de dos categorías, relacionadas con los autores de las investigaciones encontradas, desde dentro y fuera del sistema educativo.

Lo descriptivo desde dentro del sistema educativo

Los textos escritos por actores que trabajan en el sistema de educación básica son 18, entre los cuales identificamos ocho libros: siete editados por la CGEIB y la SEP, y uno en una coedición de la Universidad Indígena Ayuuk, la Fundación Ford y el Sistema Universitario Jesuita; además, hallamos dos capítulos de libros y un artículo. Revisamos también cinco fascículos que conforman un solo documento y sirven como propuesta curricular para la educación inicial indígena de la DGEI; un informe de experiencia educativa y una antología digital de la CGEIB. También se analizaron cuatro tesis: tres de maestría y una de doctorado. Algunos de estos textos son más analíticos, críticos y propositivos para la reforma del mismo sistema, principalmente los que emanan de la misma CGEIB. Otros, reflexionan desde lo político pedagógico, pero tienden más a las propuestas concretas. Aunque algunas de éstas vayan dirigidas al trabajo en el aula por los docentes, los hemos considerado parte del análisis de este documento porque no son planes o programas a disposición del maestro, sino materiales fruto de investigaciones de actores internos del sistema educativo que se ponen al servicio del docente para propiciar la articulación curricular objeto de estudio.

Dentro de los textos más analíticos cabe mencionar a Rodríguez y cols. (2006), *Llamada al pueblo: desarrollo de la educación intercultural para el fortalecimiento de la lengua e identidad ñuhu. Informe general del proyecto*, en el cual se reflexiona sobre un proyecto creado con apoyo de la CGEIB por los habitantes de tres comunidades del municipio de Ixhuatlán de Madero, en la Huasteca Veracruzana, con el objetivo de contribuir a la participación comunitaria en el desarrollo de la educación intercultural, integrando elementos de la cultura propia en el contexto escolar, con la colaboración de los comuneros y fortaleciendo el víncu-

lo escuela-comunidad. También despunta el capítulo "Las comunidades hablan" de Beatriz Hernández (2010), en el libro *Transformaciones posibles de la educación para la niñez indígena, contextos, alianzas y redes*. El texto pone al centro la voz de los participantes indígenas, partiendo del conocimiento comunitario en esferas como medicinal, artística, construcción, agricultura, etc., y su desarrollo curricular en las distintas asignaturas impartidas en los centros educativos. Se centra en recuperar los saberes sobre conteo, medición y pesas en el sistema educativo indígena para elaborar materiales bibliográficos y audiovisuales que sirvan de apoyo didáctico a los niños de educación primaria.

Otro trabajo que representa un importante ejercicio de reflexión para concretar el currículo es el conformado por cinco fascículos en la propuesta *Marco curricular de la Educación Inicial Indígena* (DGEI, 2010), el cual continúa, de forma práctica, lo planteado anteriormente de manera normativa en el texto de Olvera (2010) con el documento *Marcos curriculares para atender la diversidad étnica*.

Entre los trabajos pertenecientes a la dimensión de mayor peso analítico dentro de la característica descriptiva, dos son de Schmelkes, uno de ellos, el artículo "Educación intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes" (2004) aborda el tema de la educación intercultural y educación de calidad, retomando sus experiencias en su campo laboral y relacionado con la propuesta del enfoque de la Educación Intercultural para Todos en el currículo del sistema educativo mexicano. Profundiza en el concepto *interculturalidad* y sus implicaciones para enlazar los programas y la práctica educativa en el contexto mexicano y latinoamericano. Como objetivos, plantea ofrecer una educación de calidad con un grado de bilingüismo fluido en contextos indígenas y la necesidad del conocimiento y valoración de la cultura propia. En este marco, propone que en la formación docente y la labor en los centros educativos "hay que realizar en el terreno de lo cultural un trabajo participativo de desarrollo curricular" (Schmelkes, 2004: 29), que conlleve la implementación de métodos pedagógicos acordes a los estilos de aprendizaje y enseñanza propios de la cultura de los alumnos. La autora analiza una serie de saltos epistemológicos necesarios para la formación, que pasan de conocer y valorar los conocimientos de las culturas que conviven en un territorio a reconocer el enriquecimiento que representan. Para el docente es fundamental tomar en cuenta "lo que los alumnos traen consigo en conocimientos y saberes, experiencias, valores" (ibídem: 33), aprovecharlo en el aula y como base de aprendizajes posteriores. Señala que en este marco es central también el vínculo escuela-comunidad y así atender

"la demanda de las comunidades para que la escuela contribuya a reproducir, fortalecer y enriquecer la cultura comunitaria" (*ibidem*: 33). El otro texto (2006) es el libro *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*, en el cual aporta tanto elementos conceptuales como didácticos para comprender la implementación del enfoque intercultural. El libro intenta construir los procesos de acompañamiento, apoyo y asesoría para llevar a cabo la educación intercultural y bilingüe en México, desde el ámbito institucional de la CGEIB. Es un documento que estudia la lógica interna del material para la comprensión de los docentes, así como las diversas formas en las que pueden utilizarlo tanto ellos como directores, actores comunitarios y otros profesionales de la educación. En un primer apartado analiza algunos referentes conceptuales: cultura, identidad, lengua, multiculturalidad, interculturalidad. En la segunda, se presentan algunas orientaciones pedagógicas para tener en cuenta al implementar el enfoque intercultural bilingüe, particularmente la importancia de la flexibilidad curricular como estrategia para incorporar estos enfoques en el ámbito educativo. Se plantean también algunas consideraciones con el propósito de organizar el trabajo en la escuela y el aula, a partir del conocimiento, reconocimiento y valoración de la diversidad sociocultural y lingüística. Estos dos últimos textos no reflejan su sustento empírico, aun cuando responden a marcos analíticos y teóricos de gran relevancia cuando hablan del *hacer* en torno a los conocimientos escolares y extraescolares.

Otro autor que estudia en esta línea más analítica las propuestas didácticas con un fin empoderador es Maldonado (2005). En su libro *Desde la pertenencia al mundo comunal. Propuestas de investigación y uso de experiencias y saberes comunitarios en el aula indígena intercultural de Oaxaca*, el autor sugiere, a partir de la investigación docente y el uso de experiencias y saberes comunitarios para el aula indígena, una serie de temáticas a incluir en el trabajo de fortalecimiento de la identidad indígena en el aula.

Hemos encontrado otros textos que tienen un corte notoriamente didáctico, como el de Rodríguez y González (2008), *Explorando nuestros materiales de primaria para la educación intercultural*, donde sobresalen ejemplos para trabajar los diferentes materiales que la SEP y la CGEIB ofrecen a las escuelas a fin de que los docentes puedan apreciar la diversidad desde las perspectivas culturales que estos materiales contienen. Las propuestas didácticas son muy específicas en cuanto a temáticas. El texto de De los Santos, Ramírez y Lara (2009), recopilación titulada *Antología digital de textos sobre educación intercultural y bilingüe* que, como

material digital de apoyo a los docentes, da a conocer una serie de documentos y libros recopilados de la producción que existe a nivel nacional sobre educación intercultural. Un primer CD incluye libros y documentos con fundamentos teórico-metodológicos relacionados con la diversidad cultural y lingüística, publicados tanto por instituciones nacionales como internacionales. El segundo CD incluye textos de experiencias de innovación educativa y libros para niños, escritos en español y en algunas lenguas indígenas nacionales.

Los docentes e investigadores en formación, Lezama (2007), Caballero Caballero (2010) y Reyes (2010), proponen en sus tesis (maestría y doctorado) formas de inclusión didáctica para el trabajo concreto en aula, relacionadas con la fiesta del medio rural, la historia zapoteca y la música mixe, respectivamente. Lezama por su parte, con la tesis de maestría *La fiesta como proyecto educativo en el jardín de niños. Un medio de acercamiento a la interculturalidad*, propone "la fiesta" comunitaria de una población rural como proyecto educativo para el currículo de preescolar, con ese propósito realiza una etnografía de la fiesta principal del pueblo, la cual permite rescatar los conocimientos y experiencias que propicia para conocer y respetar otras formas de ver el mundo. La idea principal es rescatar una práctica educativa que ocurre fuera de la escuela, pero que la involucra. La autora analiza la relación de la educación intercultural y el currículo preescolar y cómo se traba esta relación. Propone la transversalidad curricular de las nociones de interculturalidad. El estudio se realizó en una escuela rural no indígena, sin embargo, lo hemos incluido porque la temática es representativa de los saberes tradicionales de las comunidades rurales e indígenas y su relación con las dinámicas escolares. Caballero Caballero, con la tesis de maestría *La enseñanza de la historia local a partir de los elementos culturales zapotecos. Un enfoque hermenéutico*, critica la negación de la historia local por parte del sistema educativo y propone una manera de aprendizaje intercultural de la historia en la que el niño comprenda y pueda construir su identidad para una escuela primaria indígena en San Pedro el Alto, en Zimatlán, Oaxaca. Su metodología es el conjunto de narraciones elaboradas por los niños y acompañadas por la familia, mezclando la historia personal, familiar y social. Reyes, con su tesis de doctorado *El valor de la música en el contexto cultural Mixe. Hacia la confección de una propuesta didáctica para la escuela primaria a partir de los saberes locales*, plantea un problema similar, también para Oaxaca, poniendo énfasis en la falta de reconocimiento y espacios dentro del sistema educativo para las expresiones culturales locales, donde la falta de puentes impide el diálogo entre el contexto cultural

y escolar. El estudio se sitúa en el poblado de Santa María Tepantlali, una de las poblaciones más aisladas de la región Ayuuk. El autor explica la importancia de la música en la cosmovisión del pueblo mixe, en la recuperación de valores comunitarios, para fortalecer los elementos vivos del contexto cultural, ya que sostiene que la mayoría de los géneros musicales de la región mixe están cargados de importantes contenidos y simbolismos de su contexto cultural.

Dentro del sistema encontramos también libros que recopilan prácticas llamadas innovadoras, principalmente por la búsqueda de estrategias o metodologías para lograr la articulación curricular entre saberes locales y escolares, un ejemplo son los textos de Rodríguez (2004), *Foro latinoamericano de políticas públicas en educación. Educación y ciudadanía e interculturalidad. Memoria del Primer Foro Latinoamericano de políticas públicas en educación* y el de Lara, De los Santos y Cantú (2005), *Memoria. Concurso nacional de innovaciones educativas* SEP, UNESCO, donde se valora la diversidad en la escuela. En ambos encontramos propuestas que, a diferentes niveles de profundización, aportan una mirada analítica-reflexiva de la relación de saberes locales y escolares, pero a la vez trabajan con propuestas concretas para articularlos.

En este mismo sentido, detectamos la tesis de maestría de Hernández Cruz (2003) *Construcción de una historia local para la comunidad triki nichrón (la Laguna de Guadalupe) y sus usos en la escuela desde una perspectiva intercultural*. En ella, el autor realiza una práctica de recuperación de la historia en una comunidad triqui, incluyendo la tradición oral y el nexo de ésta con la historia nacional. A partir de esta experiencia se forman cronistas locales en dicha comunidad y otras aledañas con la finalidad de incluir los contenidos de historia y geografía locales en el currículo oficial. Hernández propone una metodología de recuperación de historias.

En esta misma categoría de prácticas educativas, algunos autores dan lugar y voz a los docentes desde sus contextos y circunstancias. A pesar que no todas son prácticas emanadas de una investigación sistemática formal, aportan a la consideración de caminos no formales de construcción de conocimiento por parte de los actores educativos. Este es el caso del libro de Crispín (2004), editado por la CGEIB, *Experiencias innovadoras en educación intercultural*, que compila diversas experiencias educativas indígenas con los objetivos explícitos de marcar una vía para la calidad educativa y el fortalecimiento de las culturas originarias del país, sus conocimientos y lenguas. Muestra experiencias, como el llamado tequio pedagógico, con la idea de recuperar el trabajo colectivo comunitario

oaxaqueño para el bien común, utilizado en el contexto escolar. También recupera una experiencia de telesecundaria rural vinculada a la comunidad, la cual se desarrolla en la Sierra Norte de Puebla, lugar en el que se trabaja por medio de la reflexión y aplicación de los conocimientos académicos, productivos, ciudadanos e interculturales con los contenidos del programa. Encontramos también otros autores, como Acevedo (2005), quien presenta el proyecto de la Escuela Primaria General Mtro. Rafael Ramírez en Ayotzinapan, Sierra Norte de Puebla, basado en la lengua materna, el fomento del desarrollo cultural, formación en los derechos humanos y atención a las familias de los estudiantes. Así como Cantú y colaboradores (2006), quien recopila en un segundo volumen de experiencias de innovación educativa, coordinado por la CGEIB, nueve proyectos, uno de ellos de Chiapas, el cual promueve la educación comunitaria indígena autónoma del pueblo tseltal. En ella se intenta integrar la formación de los niños, la cosmovisión, las formas organizativas, los derechos, la historia, la identidad, etc. Otro texto del libro es la experiencia en San Andrés Yahuitlalpan, Puebla, propuesta que surge de la necesidad detectada de adecuar la formación de los alumnos a sus características socioculturales, a partir de la importancia de tomar en cuenta los saberes previos con los que cuentan los niños. Para esto, se reorientaron los contenidos educativos, integrando la sabiduría del pueblo a los planes y programas, a fin de alcanzar una mayor calidad en la educación.

Lo descriptivo desde fuera del sistema educativo

Consideramos trabajos que fuera del sistema educativo responden a esta dimensión más práctica y propositiva *del hacer*. Se trata de cuatro libros, tres del CIESAS y uno en coedición con El Colegio de Tlaxcala (COLTLAX) y la Fundación Heinrich Böll. Así como un artículo de la revista *Educación y cultura* y un material didáctico editado por un colectivo de organizaciones.[5] Por otra parte, encontramos seis tesis, cuatro de maestría y dos de doctorado, todas del CIESAS.

En un primer conjunto, identificamos textos más analíticos, como el artículo de Bertely (2005), "Ética, ciudadanía y diversidad cultural. Implicaciones en

[5] Formado por la Unión de Maestros de la Nueva Educación y Educadores Independientes (UNEM/EI), Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo (ECIDEA), CIESAS, Instituto de Investigaciones de la Amazonia Peruana (IIAP),Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

torno al proceso de escolarización y sus autores". Donde la autora aborda el tema de la ética del reconocimiento de la diversidad cultural en términos de igualdad y lo relaciona con la acción comunitaria para la autoría de proyectos escolares que atiendan a esta diversidad. Plantea que en los países latinoamericanos las lenguas y los conocimientos de los pueblos originarios han sido excluidos de la escuela; además, cuestiona la posibilidad de convertir los conocimientos de las culturas indígenas en una materia escolar, bajo la autoría de agentes externos. Enfatiza la importancia de la coautoría indígena como factor de ética. Esto, considerando a los "educadores, comuneros y niños indígenas como portadores auténticos del conocimiento cultural" (Bertely, 2005: 23), quienes han de construir el enlace de sus saberes con los contenidos universales. Esto implicaría dar un *sentido vivencial* a los materiales didácticos, en un proceso colaborativo. La autora considera que los debates en torno a la autoría, elaboración y comercialización de materiales educativos evidencian la relación controversial entre educación y poder, asociada con la legitimación de los conocimientos a enseñar. De esta misma autora (Bertely, 2006b), hallamos el libro *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades*, anteriormente citado en el apartado prescriptivo, debido a que en sus dos primeros capítulos muestra una revisión histórica de los procesos de alfabetización y escolarización en comunidades étnicas, desde el punto de vista de las políticas educativas de acceso a la educación y análisis estructural. Para este eje descriptivo, nos interesa el tercer apartado del libro, "Hacia pedagogías interculturales", ya que describe dos experiencias concretas de los indígenas tseltales y tojolabales de Chiapas, así como los niños nahuas del estado de Puebla, experiencias relacionadas con la integración de la lengua, la cultura y las representaciones sociales, trabajos empíricos de los que surgen importantes reflexiones teóricas. Éstos corren a cargo de Carlos Lenkersdorf, Rossana Podestá Siri y Nuria Torres Latorre.

Otros textos agrupados en este bloque son tesis de egresados del CIESAS, como la de Rojas (2006) *Entre la banca, la casa y la banqueta. Socialización y matemática entre los niños otomíes que viven en la ZMG*, tesis de doctorado más cercana a la didáctica de la matemática, pero sin llegar a una propuesta y en la que retoma, a partir de una experiencia de etnociencia, reflexiones en torno a la inclusión de las nociones matemáticas de los niños otomíes. También encontramos la tesis de maestría *Entre hortalizas, salones y fogones: Keremetik Xchiuc Tsebetik, en el albergue de San Pablo Chalchihuitán*, donde la autora, Gelover (2008), delibera sobre la socialización infantil indígena, por medio de percep-

ciones infantiles recuperadas en un albergue chiapaneco; analizando las habilidades y capacidades mostradas por los niños en espacios no formales, muestra las posibilidades de desarrollo de competencias académicas, cuestionando qué pasaría si estos saberes se integraran en el proceso educativo formal. López E. (2008) por su parte, en su tesis de maestría, *Etnografía del aula en las escuelas primarias del municipio de Oxchuj´k*, observa las prácticas educativas de tres escuelas primarias indígenas de Chiapas, centrándose en las interacciones y adecuaciones que llevan a cabo los docentes con los contenidos del currículo oficial en los contextos socioculturales.

Por otro lado, localizamos dos textos sobre el nivel medio, dos investigaciones en bachillerato. Una de ellas es el libro *Interculturalidad, saberes campesinos y educación* de Díaz Tepepa, Ortiz y Núñez (2004), allí se discurre sobre la vinculación de los saberes campesinos y su recuperación dentro del Bachillerato Tecnológico Agropecuario, bajo una perspectiva intercultural, estudio realizado en el Altiplano Central de México. Uno de los primeros hallazgos de la investigación pone en tela de juicio lo que ha sostenido la teoría agronómica dominante en torno a saberes productivos, por lo estático de sus prácticas y lo desvinculado de los saberes campesinos. La investigación pretende lograr un conocimiento de las culturas locales en el currículo escolar, que permita revisar no sólo los contenidos sino la metodología empleada. La otra investigación en este ámbito del bachillerato es la tesis de maestría de Varela (2011) *Educación y apropiación cultural: la experiencia del bachillerato Fray Bartolomé de las Casas en una comunidad tseltal*. Esta tesis en recursos naturales y desarrollo rural del ECOSUR, presenta la experiencia de un bachillerato técnico bivalente de la comunidad tseltal de Guaquitepec, Chilón, Chiapas, la cual busca incorporar conocimientos locales, al mismo tiempo de brindar aportaciones al desarrollo de la comunidad. Las estrategias recuperadas se basan en la armonía, colectividad y conservación de la naturaleza, llevando a un proceso de apropiación por parte de los actores del mismo proyecto educativo, impulsándose prácticas organizativas por asamblea y mediación para la resolución constructiva de conflictos.

Dentro de los textos desde fuera del sistema, pero de corte más didáctico, descubrimos el artículo de Sandoval (2003) "Factores que animan u obstaculizan mi práctica escolar bilingüe indígena", el cual recupera la experiencia directa de un maestro indígena triqui, que en el contexto temporal y local de la experiencia se convierte en una propuesta didáctica sin precedentes. Notamos también dos textos de Bertely, uno de 2004, un material didáctico llamado *Tarjetas de au-*

toaprendizaje, producto del trabajo colaborativo con los maestros de la UNEM en Chiapas y que en los últimos años se ha implementado en otras regiones del país, junto con docentes de otras instituciones educativas. Otro escrito de la autora, *Modelo de educación intercultural bilingüe*, de 2009, resulta un texto más complejo y crítico, fundamentado en principios políticos y epistemológicos. Es uno de los pocos casos en los que los niveles conceptuales y didácticos se acoplan de forma muy equilibrada. Bertely rescata desde la experiencia concreta de los docentes indígenas una propuesta reflexiva que abre la vía para un posterior y profuso trabajo colaborativo en esta región.

También revisamos la tesis de doctorado del CIESAS de Gómez (2007), *Propuesta de intervención pedagógica para las clases de historia*, que presenta una metodología para la recuperación de las historias personales, individuales y familiares de los niños de primaria y su integración como parte importante del conocimiento sociocultural en las clases de Historia, principalmente la narración de la historia personal.

En cuanto a las prácticas educativas desde fuera del sistema, destacamos el libro de Caballero (2003), *Educación y Cultura. Formación comunitaria en Tlazoyaltepec y Huitepec, Oaxaca*, en el que el autor realiza un análisis acerca de la incongruencia entre institución escolar y entorno sociocultural mixteco. Revisa la formación docente comunitaria y su occidentalización como parte de los elementos que fragmentan el mundo de la vida cotidiana y la experiencia escolar. También está la propuesta de Cruz Aguilar (2006), quien relata en su tesis de maestría *Relaciones entre escuela y comunidad ¿una contribución a la formación ciudadana? El caso de una comunidad agrícola habitada por inmigrantes mexicanos en California rural* la experiencia colaborativa escolar con población mexicana inmigrante en Estados Unidos. Es una propuesta rica en análisis basada en una experiencia muy concreta de trabajo con padres de familia de una escuela en la frontera norteamericana.

Otro documento es el de Ballinas (2008), tesis de magíster (Universidad de Chile) sobre *Los saberes matemáticos de la cultura maya tseltal y sus significados en el proceso escolar. Estudio exploratorio en comunidades educativas del estado de Chiapas, México*. Se trata de un trabajo etnográfico que buscó conocer "el significado que tienen los saberes matemáticos en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la vida comunitaria y escolar, del grupo indígena maya tseltal" (Ballinas, 2008: 7), recurriendo a las percepciones de profesores y ancianos de la comunidad. Partió de reconocer la importancia de los saberes matemáticos comunitarios, re-

lacionados con los conocimientos indígenas, la lengua y las prácticas culturales cotidianas, y su posible relevancia para el aprendizaje escolar. La autora presenta una propuesta concreta de cómo "incorporar en el currículo escolar elementos y significados actuales en el grupo étnico de los tseltales" (*ibidem*: 94).

Por último, Morales (2012), en la tesis doctoral *Hacia una comunidad de práctica con enfoque intercultural: la escuela telesecundaria Tetsijtsilin en Tzinacapan, Cuetzalan, Puebla* describe los logros del proyecto alternativo de educación de una telesecundaria, para el cual colaboran actores externos y escolares, comuneros y padres de familia. A partir de una revisión crítica de los programas oficiales, en esta escuela se comenzó a buscar una formación pertinente por medio de comunidades de práctica, conformadas por los actores mencionados y poniendo en el centro el vínculo escuela-comunidad. En lo pedagógico, se buscó el aprendizaje situado con un enfoque intercultural, donde se partió de los conocimientos previos y de las necesidades formativas reales de los estudiantes y se procuró "acceder al conocimiento universal desde la valoración de los conocimientos y prácticas de una cultura diferente a la mayoritaria" (Morales, 2012: 28), así como de los saberes empíricos comunitarios, para así fomentar los aprendizajes socialmente relevantes. La concepción del currículo en este contexto se articula como flexible y de construcción colaborativa.

A manera de conclusiones

La articulación entre prácticas socioculturales comunitarias y procesos curriculares escolares bajo el paraguas temático de la educación intercultural, multicultural, comunitaria o indígena es un campo donde aterrizan gran parte de los debates de política pública, teóricos, políticos y pedagógicos, en torno a este tipo de educación. La revisión llevada a cabo en los documentos publicados o realizados entre 2002 y 2012 que plantean esta articulación denota una primera distinción entre el carácter prescriptivo (o enfocados al *deber hacer*) de algunos de ellos frente al carácter más descriptivo de otros (encaminados al *hacer*). La distinción, aunque porosa, es recurrente en el campo que nos ocupa y resulta relevante en tanto refleja los debates intrínsecos a la articulación de conocimientos y prácticas comunitarias en el escenario escolar. Del análisis realizado, se observa cierto equilibrio entre una y otra dimensión, aunque los productos de inves-

tigaciones de posgrado (fundamentalmente tesis de maestría) elevan apenas los documentos que abonan al debate desde una dimensión más didáctica.

¿Sobre qué hablan estos escritos? Desde la dimensión que hemos denominado descriptiva (o del *deber hacer*), resaltan temáticas diversas. En conjunto, exponen los pilares normativos, sociales, teóricos y, para otros, políticos que cimentan la necesidad de establecer curricularmente esta articulación. Unos los fundamentan al amparo de las reformas educativas recientes y de la legislación actual sobre los derechos de los pueblos indígenas en torno al conocimiento de sus lenguas y culturas en el espacio educativo. De tal manera, hay documentos, aun cuando sus fronteras son permeables, en los cuales sus actores realizan esta fundamentación desde un orden normativo. Pero hay otros que lo llevan a cabo con una dimensión más crítica y estructural en cuanto a la relación de los pueblos indígenas y el Estado, con demandas de autonomía educativa inscritas en procesos de autonomía política. Y los hay también más teóricos y pedagógicos, que denuncian la fragmentación entre los saberes cotidianos de los niños y los saberes escolares, aportando elementos empíricos para la comprensión teórica y metodológica, necesaria a fin de llevar a cabo dicha articulación. En una línea paralela, encontramos escritos que son producto de foros de consulta, donde se recopilan y sistematizan los conocimientos de los pueblos indígenas, sin conseguir aún propuestas específicas, pero con la participación directa de sus conocedores y expertos, que abonan toda una línea colaborativa muy importante, la cual se desarrolla con mayor amplitud en la siguiente dimensión, la descriptiva o la *del hacer*.

Desde la dimensión que hemos denominado descriptiva o *del hacer*, hemos encontrado investigaciones que conjugan el análisis empírico y didáctico con reflexiones teóricas sobre la articulación entre prácticas culturales locales y escolares, y otras en las que prima la concreción práctica para los procesos áulicos, vinculados a saberes comunitarios específicos, como música tradicional, matemáticas y medicina indígena, lectoescritura de sus lenguas, historia local, agricultura, conservación del medio ambiente, etc. Se trata, generalmente, de estrategias, materiales y procedimientos que pueden carecer o no de un sustento teórico-empírico claro o manifiesto. En otros casos, se aporta a la comprensión didáctica de la implementación del enfoque intercultural con procesos de acompañamiento, apoyo y asesoría, análisis teórico y conceptual, pero también procedimental, que nutren el desarrollo de la flexibilidad curricular, así como de la organización del trabajo a desarrollar, partiendo del conocimiento y reconocimiento de la diversidad sociocultural y lingüística, más que del desarrollo de temáticas específicas. Sobresale

una línea de trabajo colaborativa con los conocedores y expertos culturales comunitarios en la construcción de este vínculo entre escuela y comunidad.

Los textos que hemos incluido en esta dimensión son fundamentalmente escritos con enfoque didáctico y contemplan propuestas específicas alrededor de temáticas delineadas de igual manera. En muchos casos, no acompañan este desarrollo con un posicionamiento pedagógico y una fundamentación empírica sistematizada; sin embargo, también hay textos en los cuales el nivel conceptual, empírico y didáctico se relaciona de forma muy equilibrada.

En el análisis de estas dimensiones (prescriptiva y descriptiva) observamos que nos hallamos ante un campo en el cual los actores responden a la necesidad de la articulación de los saberes socioculturales en el currículo con argumentos de diferente peso político, teórico, normativo y pedagógico. Y esto apunta justamente a una singular dimensión actoral que emerge en el análisis de los textos abordados. ¿Quiénes escriben estos documentos? y ¿a qué instituciones pertenecen? ha resultado una línea de análisis muy singular, relacionada precisamente con los niveles yuxtapuestos en el orden político, teórico, normativo y pedagógico, de los cuales este campo hace eco.

Hemos detectado actores que producen textos dentro del sistema educativo. Se trata de funcionarios de la DGEI, la CGEIB o de otras dependencias educativas estatales, de docentes en servicio y en formación en posgrados en la UPN. Por otra parte, los actores que publican o escriben desde fuera del sistema educativo son investigadores adscritos a diferentes centros de investigaciones e investigadores en proceso de formación en posgrados, por lo regular de esos mismos centros.

En la revisión realizada, se observa que el campo del cual es objeto este trabajo es atendido por un número muy similar de actores que trabajan desde el interior y el exterior del sistema de educación básica. Esto es trascendente, pues entendemos que se produce y mantiene tanto por actores externos como internos y que los funcionarios de estas instancias, así como los docentes en servicio o en formación son actores con relevancia en este campo.

Es significativo que los actores que escriben desde dentro y los que lo hacen desde fuera, atienden cuestiones de orden prescriptivo y descriptivo, y que todos ellos también aborden temáticas pedagógicas-didácticas y otras más teóricas y políticas. Sin embargo, se ha observado que los actores que escriben dentro del sistema educativo establecen la necesidad de esta articulación más con base en el desarrollo de la normatividad vigente que con relación a cuestiones de orden teórico-conceptual o político. Sin embargo, es relevante señalar que también hay actores que, escribiendo

desde dentro, denotan en algunos casos visiones muy críticas, teóricas y posicionadas políticamente en torno a la relación de los pueblos indígenas y el Estado.

Tampoco es casualidad que los documentos más pedagógicos-didácticos sean escritos en su mayoría por investigadores o docentes en formación, cuyos productos son tesis de maestría y de doctorado, principalmente los de la UPN, o por funcionarios de las dos instituciones encargadas de normar la educación intercultural en el país: CGEIB y DGEI, con excepción del trabajo desarrollado por Bertely en el CIESAS y algunos autores de tesis de la misma institución. Aun cuando los hay, ha sido escaso encontrar trabajos que articulen propuestas concretas o que ahonden en *el hacer*, que denotan un cuerpo articulado entre conocimiento empírico y pedagógico, un desarrollo teórico y posicionamiento sociopolítico explícito.

Finalmente, quisiéramos llamar la atención sobre dos aspectos que nos han parecido relevantes: un examen diacrónico de los documentos y la emergencia de procesos catalogados como innovadores y colaborativos. En primer término, observamos que los documentos producidos sobre la articulación de los conocimientos socioculturales comunitarios con los escolares se intensifican a partir de 2004. Lo cual tiene lugar, a nuestro parecer, al calor de diferentes reformas educativas e iniciativas alrededor de la educación intercultural, en las cuales la articulación de conocimientos socioculturales y escolares adquiere un mayor grado de institucionalización. Por otro lado, se observa una línea temporal en algunos autores desde lo prescriptivo hacia lo propositivo o práctico, como resultado de ofrecer concreción a los principios pedagógicos, normativos y sociopolíticos que ellos mismos enuncian a principios de este siglo.

A partir de 2004 aparecen también trabajos que documentan esta relación como prácticas educativas de innovación, con propuestas colaborativas y *desde abajo*. Estos textos aportan experiencias en las que está presente el vínculo entre conocimientos socioculturales y escolares, que se autoadscriben como innovadoras y rescatan prácticas educativas; a la luz de ellas se otorga voz a los docentes y a los contextos que las impulsan para fortalecerlas, reconocer su carácter innovador y potenciar su desarrollo en otros contextos. Por otro lado, estos textos revelan, a nuestro juicio, que son aún escasas las experiencias exitosas que logran esta articulación (por ello la necesidad de visualizarlas) y muestran que el desarrollo normativo, pedagógico y práctico considera este nexo como una innovación hacia el sistema educativo. Junto a ello, se observa que algunos actores desde dentro del sistema educativo comienzan a señalar el valor de estas innovaciones

locales para conjuntar saberes y prácticas, lo cual en términos de política educativa resulta de interés. Paralelo a este proceso, es visible, aunque aún incipiente, la relevancia que adquieren las propuestas participativas y colaborativas, ya que la articulación de las prácticas socioculturales comunitarias y las escolares en el contexto de la educación intercultural finalmente evidencian la necesidad de este diálogo bajo supuestos participativos y colaborativos.

Nos parece notable que desde la UPN, principal aunque no únicamente, se genere un número considerable de tesis que incorporan en sus temáticas la articulación de prácticas comunitarias en el contexto escolar y en la práctica pedagógica. Nos resulta significativo, en función de una creciente transversalidad de la perspectiva intercultural en el sistema educativo, fruto tanto de la importancia que esto adquiere en las últimas reformas educativas como de la presencia de los directores de tesis, muchos de los cuales efectúan producción científica en este campo que reflejan en las tesis de posgrado que dirigen.

Lo que observamos bajo una mirada prospectiva es que la articulación de conocimientos de la que es objeto este capítulo irá progresivamente tornándose más sobresaliente, al hacer eco de los debates teóricos, epistemológicos, pedagógicos y políticos que tienen lugar en el campo de la educación multicultural, intercultural o indígena. En este sentido, consideramos que los trabajos irán madurando hacia una mayor integralidad, la cual recoja aspectos fundamentados empíricamente, pero con un sustento teórico-epistemológico y un marco de referencia societal más amplio. Se espera que este subcampo vaya madurando hacia una investigación educativa en la cual la relevancia de los aspectos normativos o meramente didácticos den paso a trabajos más integrales, donde las prácticas educativas se tornen objeto de conocimiento y análisis para seguir profundizando en el vínculo entre prácticas socioculturales y escolares, en un marco intercultural y político ampliado, bajo experiencias dialógicas y participativas con los conocedores y expertos de ambos tipos de saberes.

Bibliografía

Acevedo, Beatriz (2005). *Innovación educativa intercultural bilingüe en la Sierra Norte de Puebla*. México: SEP, CGEIB.

Ahuja, Raquel y cols. (2007). *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*. México, D.F.: CGEIB, SEP.

Antequera, Nelson (2004). "La educación indígena en la Sierra Norte de Puebla: un espacio de conflicto". Tesis de Maestría en Antropología Social. UNAM.

Ayala, Laura (2003). "Aprendizajes en la enseñanza intercultural", en *Identidades. Revista de expresiones culturales*, año 3, núm. 13-14. Nuevo León, México: Consejo de la Cultura y Las Artes de Nuevo León, s/p.

Ballinas, María Elena (2008). "Los saberes matemáticos de la cultura maya tseltal y sus significados en el proceso escolar. Estudio exploratorio en comunidades educativas del estado de Chiapas, México". Tesis de Magíster en Educación, mención Currículo y Comunidad Educativa. Chile: Universidad de Chile.

Baronnet, Bruno. 2009a. "Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de Las Cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México". Tesis de Doctorado en Sociología. París y México: Colegio de México y Universidad de Paris III Sorbonne.

Baronnet, Bruno (2009b). "De eso que los zapatistas no llaman educación intercultural", en *Decisio*, núm. 24, septiembre-diciembre. México: CREFAL, pp. 31-36.

Baronnet, Bruno (2011). "La apuesta de las escuelas zapatistas de Chiapas por descolonizar la educación en los pueblos campesinos maya", en *Decisio*, septiembre-diciembre. México: CREFAL, pp. 39-43.

Baronnet, Bruno (2012). *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas, México.* Quito: Ediciones Abya Yala

Bertely, María (2004). *Tarjetas de autoaprendizaje*. México: SEP, CGEIB, OEI, LINEM, Las Abejas.

Bertely, María (2005). "Ética, ciudadanía y diversidad cultural. Implicaciones en torno al proceso de escolarización y sus autores", en *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, julio-diciembre, año/vol. 7, núm. 2. México, D.F.: Universidad Intercontinental, pp. 9-26.

Bertely, María (2006a). "La construcción desde debajo de una nueva educación intercultural bilingüe para México", en Todd, Luis Eugenio y Arredondo, Víctor (coords.). *La educación que México necesita. Visión de expertos*. México: Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica, proyecto administrado por el Colegio de estudios Científicos y Tecnológicos del estado de Nuevo León, pp. 29-43.

Bertely, María (2006b). *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*. México: CIESAS.

Bertely, María (2009). *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe*. México: UNEM, ECIDEA, CIESAS, IIAP, OEI.

Bertely, María (2011). *Interaprendizajes entre indígenas. De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*. México:

CIESAS, UPN, Instituto de Investigaciones de la Amazonia Peruana (IIAP), Unión de Maestros de la Nueva Educación y Educadores Independientes (UNEM), Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN).

Bertely, María, Rossana Podestá y Jorge Gasché (coords.) (2008). *Educando en la diversidad: investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito: Abya Yala, CIESAS, UPN, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Caballero Caballero, Marcela (2010). "La enseñanza de la historia local a partir de los elementos culturales zapotecas. Un enfoque hermenéutico". Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo. México: UPN.

Caballero, Juan Julián (2003). *Educación y cultura. Formación comunitaria en Tlazoyaltepec y Huitepec, Oaxaca*. México: CIESAS Oaxaca.

Cantú, Mónica Elizabeth, et al., 2006. [Comp]. *Experiencias innovadoras en educación intercultural* volumen 2. México: SEP, CGEIB.

Crispín, María Luisa (coord.) (2004). *Experiencias innovadoras en educación intercultural*, vol. 1. México: SEP, CGEIB.

Cruz Aguilar, Alfonso (2006). "Relaciones entre escuela y comunidad: ¿una contribución a la formación ciudadana? El caso de una comunidad agrícola habitada por inmigrantes mexicanos en California rural". Tesis de Maestría en Antropología Social. México: CIESAS.

Cruz Bautista, Marco Abraham (2004). "Diversidad cultural y constitución de la conciencia valoral del niño indígena en la mixteca baja de Oaxaca". Tesis de Maestría en Pedagogía. México: UPN.

De los Santos, Amelia Rebeca, Jorge Ramírez y Francisco Lara (2009). *Antología digital de textos sobre educación intercultural y bilingüe*. México: Dirección de Información y Documentación, CGEIB, SEP.

Díaz Tepepa, María Guadalupe, Pedro Ortiz e Ismael Núñez (2004). *Interculturalidad, saberes campesinos y educación*. Tlaxcala, México: El Colegio de Tlaxcala, Fundación Heinrich Böll, SEFOA.

DGEI/SEP (2008). *Lengua indígena. Parámetros curriculares. Educación básica. Primaria indígena*. México: DGEI, SEP.

DGEI/SEP 2010. *Marco curricular de le Educación Inicial Indígena. Un campo de la diversidad*. Fascículos I-V. México: DGEI, SEP.

Gallardo, Ana Laura (2004). "Acerca del currículum intercultural. Tensión conceptual y metodológica sobre su construcción", en *Educación 2001*, núm. 104. México, pp. 48-53.

Gallardo, Ana Laura (2009) "El papel de los docentes-especialistas en la implementación de una propuesta educativa intercultural", en *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*, núm. 24. México: CREFAL, pp. 73-78.

Gelover, Zulema (2008). "Entre hortalizas, salones y fogones: Keremetik Xchiuc Tsebetik en el albergue de San Pablo Chalchihuitán". Tesis de Maestría en Antropología Social, México: CIESAS.

Goethals, Sarah (2005). *Educación intercultural bilingüe y realidad escolar: un diagnóstico en tres escuelas primarias de Los Altos de Chiapas*. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas: Fondo de Apoyo a la Educación Intercultural Bilingüe.

Gómez, Claudia Mireya (2007). "Propuesta de intervención pedagógica para las clases de historia". Tesis de Doctorado en Antropología Social. México: CIESAS.

Hernández Beatriz, Marcelino (2010). "Las comunidades hablan", en Jiménez Cabrera Edgar y Morales Rosalinda (coords.). *Transformación posible de la educación para la niñez indígena: contextos, alianzas y redes*. México: SEP, SEB, pp. 429-454.

Hernández Cruz, Pablo (2003). "Construcción de una historia local para la comunidad Triki Nichrón (la Laguna de Guadalupe) y sus usos en la escuela desde una perspectiva intercultural". Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo. Línea Diversidad Sociocultural y Lingüística. México: UPN.

Hernández Cruz, José (2011). "El aprendizaje cotidiano de las niñas y los niños de Yahuitlalpan. Una realidad que se fragmenta al ingresar a la escuela". Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo. México: UPN.

Hernández Estudillo Raúl (2009). "Las implicaciones políticas, sociales y educativas de la participación de los padres de familia en la escuela indígena intercultural". Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo. México: UPN.

Hernández Lorenzo, Faustino y cols. (2004). "La marcha de las identidades étnicas para una educación bilingüe intercultural", en Meyer, Lois *et al.* (coords.). *Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias educativas del Oaxaca indígena actual*. Oaxaca, México: Fondo Editorial, IEEPO.

Jiménez Naranjo, Yolanda (2009). *Cultura comunitaria y escuela intercultural. Más allá de un contenido escolar*. México: CGEIB.

Jiménez Naranjo, Yolanda (2012). "Desafíos conceptuales del currículum intercultural con perspectiva comunitaria", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 17, núm. 52. México: COMIE, pp. 167-189.

Kreisel, Maike (2012). La interculturalidad como eje transversal en el currículum de telesecundaria. Tesis de Maestría. México: Universidad Veracruzana.

Lara, José Francisco, Amelia Rebeca de los Santos y Mónica Elizabeth Cantú (comps.) (2005). *Memoria. Concurso Nacional de Innovaciones Educativas SEP-UNESCO. Valorando la diversidad en la escuela*. México: UNESCO, SEP.

Lezama, Haydée (2007). "La fiesta como proyecto educativo en el jardín de niños. Un medio de acercamiento a la interculturalidad". Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo. México: UPN.

Lizama, Jesús (2008). "Un panorama del sistema de educación intercultural bilingüe en Yucatán", en Lizama Jesús (coord.). *Escuela y proceso cultural. Ensayos sobre el sistema de educación formal dirigido a los mayas*. México: CIESAS, Colección Peninsular, pp. 89-124.

Loncón, Elisa (2006a). *Memoria. Foro de Consulta sobre los conocimientos y valores del pueblo nahua. Hacia la construcción de una educación intercultural*. México: CGEIB, SEP.

Loncón, Elisa (2006b). *Memoria. Foro de Consulta sobre los conocimientos y valores de los pueblos originarios de Michoacán. Hacia la construcción de una educación intercultural*. México: CGEIB, SEP.

Loncón, Elisa (2006c). *Memoria. Foro de Consulta sobre los conocimientos y valores de los pueblos originarios de Chihuahua, Sonora y Sinaloa. Hacia la construcción de una educación intercultural*. México: CGEIB, SEP.

Loncón, Elisa (2006d). *Memoria. Foro de consulta sobre los conocimientos y valores de los pueblos originarios del sur de Veracruz, hacia la construcción de una educación intercultural*. México: CGEIB, SEP.

López, Emiliano (2008). "Etnografía del aula en las escuelas primarias del municipio de Oxchujk'". Tesis de Maestría en Antropología Social. San Cristóbal, Chiapas. México: CIESAS.

López, David y Rubén Viveros (2002). "Educación intercultural y pueblos indígenas en México. Elementos para analizar nuevas metáforas del siglo XXI", en *Revista Ágora digital*, núm. 4. España: Universidad de Huelva, Grupo de Investigación Ágora, pp.1-7.

Maldonado, Benjamín (2003). *Los indios en las aulas. Dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*. México: INAH Oaxaca.

Maldonado, Benjamín (2005). *Desde la pertenencia al mundo comunal: propuestas de investigación y uso de las experiencias y saberes comunitarios en el aula indígena intercultural de Oaxaca*. México: Centro de Estudios Ayuuk, Universidad Indígena Ayuuk, Sistema Universitario Jesuita, Fundación Ford.

Maldonado, Benjamín (2011). *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca. La nueva educación comunitaria y su contexto*. México: CSEIIO, CEDELIO, CEEESCI, IEEPO.

Martínez, Artemio (2003). "Proyecto para el desarrollo de una educación indígena bilingüe e intercultural del estado de Oaxaca", en IEEPO. *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*. Oaxaca: Fondo Editorial del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, pp. 391-401.

Maurer, Eugenio (2006). Diplomado en Lengua y Cultura Tseltal, y Lengua y Cultura Nacional (primera parte). México: CGEIB.

Morales, María del Coral (2012). "Hacia una comunidad de práctica con enfoque intercultural: la escuela telesecundaria Tetsijtsilin en Tzinacapan, Cuetzalan, Puebla", en *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, núm. 14, enero-julio. México: Universidad Veracruzana, pp. 18-43.

Núñez, Kathia (2005). "Socialización infantil en dos comunidades Choles. Rupturas y continuidades". Tesis de Maestría en Antropología Social. México: CIESAS.

Olarte, Eleuterio (coord.) (2003). "La incorporación de los contenidos culturales y lingüísticos a los programas de educación indígena", en IEEPO. *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*. Oaxaca: Fondo Editorial del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, pp. 117-129.

Olvera, Xóchitl (2010). "Marcos curriculares para atender la diversidad étnica", en Jiménez Cabrera Edgar y Morales Rosalinda (coords.). *Transformación posible de la educación para la niñez indígena*. México: DGEI, SEP, SEB, pp. 219-260.

Reyes, Jehu (2010). "El valor de la música en el contexto cultural mixe. Hacía la confección de una propuesta didáctica para la escuela primaria a partir de los saberes locales". Tesis de Doctorado en Educación. México: UPN.

Rodríguez, Beatriz *et al.* (2006). *Llamada al pueblo, desarrollo de la educación intercultural para el fortalecimiento de la lengua e identidad ñuhu: informe general del proyecto*. México D.F.: SEP, CGEIB.

Rodríguez, Beatriz, González Ivonne (2008). *Explorando nuestros materiales de primaria para la educación intercultural*. México: SEP, CGEIB.

Rodríguez, Miguel Ángel (comp.) (2004). *Foro Latinoamericano de Políticas Públicas en Educación. Ciudadanía e Interculturalidad. Memoria del Primer Foro Latinoamericano de Políticas Públicas en Educación*. México: SEP, CGEIB, Observatorio de la Educación.

Rojas, Angélica (2006). "Entre la banca, la casa y la banqueta. Socialización y matemá-

tica entre los niños otomíes que viven en la ZMG". Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. México: CIESAS.

Sandoval, Fausto (2003). "Factores que animan u obstaculizan mi práctica escolar bilingüe indígena", en *Identidades. Revista de expresiones culturales*, año 3, núm. 11-12. Nuevo León, México: Consejo para la Cultura y las Artes de Nuevo León, s/p.

Sartorello, Stefano (2009). "Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: el caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas", en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 3, núm. 2. Chile: Universidad Central. pp. 77-90.

Schmelkes, Sylvia (2004). "Educación intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes", en *Revista Electrónica SINÉCTICA*, núm. 23, agosto-enero. Tlaquepaque, México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, pp. 26-34.

Schmelkes, Sylvia (2006). *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria.* México: SEP, CGEIB.

Valera, César (2011). "Educación y apropiación cultural: la experiencia del bachillerato Fray Bartolomé de las Casas en una comunidad tseltal". Tesis de Maestría en Ciencias en Recursos Naturales y Desarrollo Rural. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas: El Colegio de la Frontera Sur.

MULTICULTURALISMO
Y EDUCACIÓN
2002 - 2011

se terminó de imprimir en
Grupo H impresores
4ª Cerrada de Hidalgo núm. 5
Col. Barrio de San Miguel
Iztapalapa, México D.F.
en el mes de noviembre de 2013
el tiraje fue de 1000 ejemplares.

Impreso sobre papel cultural
de 90 g y couché de 250 g.
La composición tipográfica
se realizó con tipografía Minion Pro
diseñada por Robert Slimbach en 1992.

Multiculturalismo.indd 512 11/11/13 2:28 PM