



Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación

Estado del Conocimiento 2012 a 2021

Gunther Dietz
Coordinador

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA



Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación

Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación

Estado del Conocimiento
2012 a 2021

Gunther Dietz (coordinador)

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA
CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO.
BIBLIOTECA FRANCISCO XAVIER CLAVIGERO

[LC] LC 1099 M85.2025

[Dewey] 370.117 M85.2025

Multiculturalismo, interculturalidad y educación: estado del conocimiento 2012 a 2021 /
Gunther Dietz (coordinador); [autores] Erica González Apodaca ... [et al.]. — México:
Universidad Iberoamericana, 2025 — Publicación electrónica. — ISBN: 978-607-2644-92-2

1. Educación multicultural. 2. Educación multicultural — Estudio de casos. 3. Educación multicultural — Estudios interculturales. 4. Educación culturalmente relevante. 5. Multiculturalismo. I. Dietz, Gunther. II. González Apodaca, Erica. III. Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación. IV. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

D. R. © 2025 Universidad Iberoamericana, A.C.
Prol. Paseo de la Reforma 880
Col. Lomas de Santa Fe
Ciudad de México
01219
publica@ibero.mx

Primera edición: noviembre 2025

ISBN: 978-607-2644-92-2 Universidad Iberoamericana, A. C.

ISBN: 978-607-7923-66-4 Consejo Mexicano de Investigación Educativa

Cuidado de la edición: Sofía Mora Arce

Formación: Sandra Ferrer

Se reafirma y se advierte que se encuentran reservados todos los derechos de autor y conexos sobre este libro y cualquiera de sus contenidos pertenecientes a Ediciones Ibero. Por lo que queda prohibido cualquier uso, reproducción, extracción, recopilación, procesamiento, transformación y/o explotación, sea total o parcial, ya en el pasado, ya en el presente o en el futuro, con fines de entrenamiento de cualquier clase de inteligencia artificial, minería de datos y textos, y en general, cualquier fin de desarrollo o comercialización de sistemas, herramientas o tecnologías de inteligencia artificial, incluyendo pero no limitado a la generación de obras derivadas o contenidos basados total o parcialmente en este libro y cualquiera de sus partes pertenecientes a Ediciones Ibero. Cualquier acto de los aquí descritos o cualquier otro similar, está sujeto a la celebración de una licencia. Realizar cualquiera de esas conductas sin licencia puede resultar en el ejercicio de acciones jurídicas. Si desea reproducir contenido de la presente obra, escriba a: publica@ibero.mx

Hecho en México.

Índice

Presentación general de los estados del conocimiento 2012-2021

Alberto Ramírez Martinell	17
Proceso de elaboración	21
Descripción general de la colección	25
A manera de cierre	33
Bibliografía	36

Introducción

Gunther Dietz	39
De subsistema educativo a enfoque transversal	39
Consolidación y expansión del área Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación	42
Redes nacionales e internacionales de colaboración	46
Resultados por subáreas	50
Perspectivas	57
Bibliografía	59

Capítulo 1

Enfoques y debates teóricos y epistemológicos sobre interculturalidad y educación intercultural

Gunther Dietz y Erica González Apodaca	61
Introducción	61
Interculturalidad, multiculturalismo y diversidad	63

Nuevos sujetos y objetos del análisis intercultural	77
Diversidad e interculturalidad en la educación, los aprendizajes y la institución escolar	88
A modo de cierre	114
Bibliografía	115

Capítulo 2

Historia de la educación indígena en la configuración del estado nacional y la ciudadanía

Salvador Sigüenza Orozco y Daniela Traffano	147
Presentación	147
Algo de contexto	148
Unas palabras sobre los criterios de inclusión del material	150
Sobre las fuentes	151
Proyectos y políticas educativas	153
Continuidades y rupturas en los sistemas educativos desde el siglo XIX	164
La educación en la posrevolución y las formas locales de enseñanza	172
Algunas conclusiones	183
Bibliografía	185

Capítulo 3

Políticas públicas, Estado-nación y normatividad en Educación Intercultural

Fernando I. Salmerón Castro	191
Introducción	191
Investigación para las políticas públicas	193
Investigación sobre políticas educativas	199
Política educativa relacionada con desigualdad, justicia e inclusión	216
Conclusión general	221
Bibliografía	224

Capítulo 4

Evaluación educativa y diversidad cultural y lingüística

Sylvia Schmelkes y Ana Daniela Ballesteros	233
Introducción	233
Análisis estadístico de la base de datos	235
Los estudios que evalúan estudiantes cultural y lingüísticamente diversos	236
Los estudios que evalúan docentes en relación con la atención a la diversidad cultural y lingüística	253
Estudios que evalúan la infraestructura escolar de las escuelas indígenas	258
Estudios que evalúan instrumentos de evaluación por su atención a la diversidad	259
Evaluación de materiales educativos destinados a pueblos indígenas	262
Evaluación de políticas	264
Consideraciones finales	269
Bibliografía	271

Capítulo 5

De la diversidad y la educación indígena bilingüe, complejos pasajeros de la migración

Rebeca Barriga Villanueva y Tania Santos Cano	279
Preámbulo	279
Dos escenarios históricos 2002-2011 y 2012-2022, semejantes y diferentes	280
Decisiones metodológicas y estrategias de búsqueda	285
La migración, una amplia sombra	287
La diversidad lingüística y los fenómenos que de ella se desprenden	288
Los fenómenos lingüísticos emanados de la diversidad	290
Los fenómenos sociales emanados de la diversidad	293
De la literacidad	298

Alternativas metodológicas para la enseñanza de las lenguas indígenas en México	301
Materiales educativos	310
TIC y TAC	313
¿Se puede concluir? O se sigue por las veredas de caminos andados	317
Bibliografía	321

Capítulo 6

Formación de docentes para la educación intercultural

Ulrike Keyser, María de Lourdes Vargas Garduño y Ana María Méndez Puga	349
Introducción	349
Espacios institucionales y programas	351
Niveles de formación	354
Participantes en las investigaciones	357
Perspectivas teóricas	362
Sugerencias para la formación	365
Metodologías	369
Conclusiones	378
Bibliografía	381

Capítulo 7

Tensiones en torno a la articulación entre prácticas socioculturales indígenas y el *currículum*

Ana Laura Gallardo Gutiérrez	403
Introducción	403
Sobre el objeto de estudio y las herramientas de análisis	405
Sobre la metodología empleada en el estudio	409
Antecedentes y marcas de continuidad para el subcampo	412
Panorama descriptivo de la producción en el subcampo	415
Coordenadas teórico-metodológicas de la producción en estudio	418

La emergencia de las tensiones	424
Cierre y apertura	436
Bibliografía	438

Capítulo 8

Racismo y antirracismo en el sistema educativo nacional

Gisela Carlos Fregoso	453
Introducción	453
Metodología	455
Marco de análisis	458
Contexto: entre el reconocimiento y la criminalización	460
Conversaciones globales/locales y un evento parteaguas a considerar	463
Gramáticas alternativas para hablar de racismo	465
El reconocimiento explícito del racismo	472
Población negra, afroamericana y afrodescendiente y los debates sobre color de piel en la educación	485
La blanquedad como objeto de análisis	487
Educación antirracista	488
Siete de siete: hallazgos y retos	490
Retos: ¿qué hace falta?	492
Bibliografía	495

Capítulo 9

Infancias diversas y escolarización básica en contextos comunitarios, rurales e indígenas

Martha Vergara Fregoso	511
Introducción	511
Antecedentes	512
Investigaciones realizadas sobre infancias diversas y pluralidad entre 2012 y 2021	515
Principales problemas considerados en las investigaciones	518

La política pública e instituciones: un eje predominante	
en los estudios considerados en la década	537
Temas poco estudiados en la década analizada	545
Aportes de las investigaciones	546
Conclusiones: avances, vacíos y futuras líneas de investigación	551
Bibliografía	555

Capítulo 10

Infancias, escolaridad y diversidad en contextos urbanos y migratorios

Alejandro Martínez Canales	561
Introducción	561
Dimensión teórico-referencial	564
Dimensión contextual	569
Dimensión del sujeto y sus circunstancias	576
Una retrospectiva para hoy	583
Cierre	589
Bibliografía	592

Capítulo 11

Una apuesta por la diversidad: Experiencias de Educación Media Superior intercultural y comunitaria en México

Dulce Angélica Gómez Navarro	
y Sergio Iván Navarro Martínez	595
Introducción	595
Antecedentes de la educación media superior comunitaria e intercultural (2000 -2011)	599
Configuración de los modelos educativos y sus actores por tipos de bachillerato	603
Bachillerato Integral Comunitario Integral Ayuujk Polivalente (BICAP)	614
Reflexiones finales	625
Bibliografía	628

Capítulo 12

Educación superior, interculturalidad y diversidad(es):

Campo emergente

Elizabeth Martínez Buenabad y Gabriela Czarny Krischkautzky	631
Repensando el campo de la educación superior convencional	631
Sobre la estrategia metodológica	637
Investigaciones sobre y a partir de los efectos de las acciones afirmativas en IES	639
El programa México Nación Multicultural	644
Estudios sobre IES que cuestionan las estructuras hegemónicas del formato académico, pedagógico y epistémico de las universidades	646
Las lenguas originarias en universidades convencionales	661
Estudios enfocados en el género y en las estudiantes y profesionistas indígenas	663
Egreso y la inserción laboral de los profesionistas indígenas	665
A modo de conclusiones: la indagación en programas universitarios de lo que aún llamamos universidad convencional permite ver diversos procesos	666
Bibliografía	670

Capítulo 13

Universidades Interculturales

Laura Selene Mateos Cortés y Gunther Dietz	689
Introducción y metodología	689
Las UI gubernamentales	693
Modelos alternativos de universidades indígenas o interculturales	698
Carreras y procesos de enseñanza-aprendizaje	702
Diálogos de saberes en las UI	705
Usos de las lenguas originarias en las UI	708
La vinculación comunitaria como señal de identidad de las UI	710

Actores-clave de las UI: docentes, estudiantes y egresados	715
Conclusiones	715
Bibliografía	727

Capítulo 14

Educación comunitaria, autonomía educativa y resistencias indígenas

Stefano Sartorello, Paola Ortelli y Marcela Gómez	761
Introducción general	761
La educación comunitaria oaxaqueña y el horizonte de la comunalidad	765
Chiapas: educación comunitaria y autonomía	787
Experiencias y procesos educativos comunitarios en regiones indígenas de Michoacán, Puebla, Yucatán y Veracruz	799
Procesos de educación comunitaria en Veracruz	809
Reflexiones generales sobre las experiencias de educación comunitaria entre 2011 y 2021	810
Ausencias y emergencias: pistas para futuras investigaciones	817
Bibliografía	822

Capítulo 15

Saberes indígenas y campesinos, epistemologías indígenas y diálogos de saberes en educación intercultural

María Guadalupe Díaz Tepepa y Pedro Antonio Ortiz Báez	831
Introducción	831
Metodología	835
Pedagogías indígenas y métodos interculturales	837
Saberes campesindios sobre el cuidado de sí: salud, corporalidad, medicina	841
Saberes sobre culinaria, sistemas de cultivo y producción alimentaria	843
Filosofías, epistemologías y saberes prácticos de los pueblos originarios	844

Saberes y prácticas en minorías, sectores y grupos	848
Teorías y epistemologías en el diálogo de saberes y la interculturalidad, relacionadas con las prácticas escolares y comunitarias	850
Conclusiones	858
Bibliografía	862

Presentación general de los estados del conocimiento 2012-2021

El Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Asociación Civil (COMIE, A. C), se fundó en septiembre de 1993 con el principal objetivo de “conjuntar acciones e intereses comunes de los investigadores en el área educativa, con el fin de fomentar la investigación de calidad que incida en las prácticas y políticas de la investigación educativa” (COMIE, 2014). Sus trabajos y productos académicos principales son tres: una revista científica, los congresos bianuales y los estados del conocimiento.

La *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (REMIE) publicó su primer número en enero de 1996 y los *Congresos Nacionales de Investigación Educativa* (CNIE) se han organizado de manera bianual desde 1993, aunque tienen como antecedente el primer CNIE, que se llevó a cabo en 1981. Sobre los estados del conocimiento, que implican la revisión del estado del arte de la investigación educativa en el país en un periodo de 10 años, el COMIE ha realizado esta tarea en cuatro ocasiones.

Los estados del conocimiento son, para el COMIE, uno de los proyectos más trascendentales tanto para su membresía, en particular, como para la comunidad de investigadores educativos del país, en lo general. En los estados del conocimiento se revisan diferentes tipos de productos publicados en el decenio en cuestión, tales como artículos de revista, capítulos de libros, libros,

tesis y reportes técnicos, principalmente. Se realizan análisis exhaustivos de la producción académica y científica y se exploran los desafíos y oportunidades que se presentan para cada campo disciplinario. Esto contribuye al avance del conocimiento, a la identificación de tendencias investigativas, vacíos teóricos y metodológicos, así como a la generación de nuevas líneas de investigación y, en su caso, a la extinción de temas que hayan sido agotados. Un estado del conocimiento contribuye a la difusión y divulgación de los avances de un área temática y proporciona una síntesis accesible y comprensible de la investigación realizada en un periodo. Esto facilita el intercambio de información entre investigadores, docentes, estudiantes de posgrado, y hacedores de política, al tiempo que se promueve la colaboración transversal e histórica entre los actores educativos y evita la duplicación de esfuerzos (Ramírez, 2023).

A lo largo de tres décadas, el COMIE ha realizado el análisis de 40 años de la investigación educativa en México. Esto es importante, pues permite tener una visión evolutiva y panorámica de la situación actual del conocimiento del área que su membresía procura. Las cuatro entregas de la colección de los estados del conocimiento del COMIE proporcionan una base sólida para la toma de decisiones en el campo de la investigación, la docencia, la planificación de políticas educativas y para la identificación de áreas que requieren mayor atención.

En la sección de estados del conocimiento ubicado en la liga <https://www.comie.org.mx/v6/estados-conocimiento/> pueden encontrar algunos de los títulos de las colecciones anteriores en formato digital.

La colección Investigación Educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa, 1982-1992, se realizó en 1993, año en que se fundó el COMIE. Para su elaboración se contó con la participación de “más de doscientos investigadores de ochenta instituciones y dependencias” (García Salord y Landesmann, 1993). Las áreas temáticas en las que se organizaba el conocimiento sobre la investigación educativa de la época –aunque difieren de los títulos de la colección– eran: Educación y Sociedad; Evaluación de la cobertura y calidad de la educación; Formación de trabajadores para la educación; Proceso de enseñanza-aprendizaje; Educación informal y no formal; Desarrollo curricular;

La planeación educativa; La tecnología educativa y La investigación de la investigación educativa (Rodríguez-Gómez, 2017). La colección de estados de conocimiento del decenio de 1982 a 1992 fue coordinada por el Dr. Eduardo Weiss, del DIE CINVESTAV, y estuvo compuesta por nueve volúmenes, a saber: Sujetos de la educación y formación docente; Procesos de enseñanza y aprendizaje I; Procesos de enseñanza y aprendizaje II parte 1; Procesos de enseñanza y aprendizaje II parte 2; Procesos curriculares, institucionales y organizacionales; Economía y políticas en la educación; Educación cultura y procesos sociales; Teoría, campo e historia de la educación, y Síntesis y perspectivas de las investigaciones sobre educación en México (1982-1992).

La Investigación Educativa en México (1992-2002) fue el nombre de la segunda entrega de la colección y quedó conformada por 14 áreas temáticas distribuidas en 19 libros. El coordinador general del proyecto fue el Dr. Mario Rueda Beltrán, investigador del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Los títulos de la colección fueron: El Campo de la Investigación Educativa 1993-2001; Acciones, Actores y Prácticas Educativas; Educación, Derechos Sociales y Equidad Tomo I; Educación, Derechos Sociales y Equidad Tomo II; Educación, Derechos Sociales y Equidad Tomo III; Aprendizaje y Desarrollo; La Investigación Curricular en México; Educación, Trabajo Ciencia y Tecnología; Saberes Científicos, Humanísticos y Tecnológicos Tomo I; Saberes Científicos, Humanísticos y Tecnológicos Tomo II; Sujetos, Actores y Procesos de Formación Tomo I; Sujetos, Actores y Procesos de Formación Tomo II; Políticas Educativas; Historiografía de la Educación; Filosofía, Teoría y Campo de la Educación; Corporeidad, Movimiento y Educación Física Tomo I; Corporeidad Movimiento y Educación Física Tomo II; El Campo de la Investigación Educativa 1993-2001, y Acciones, Actores y Prácticas Educativas (Rueda, 2003).

Los estados del conocimiento del 2002 al 2011 recibieron el interés y el apoyo financiero de la ANUIES para su edición y venta. La organización del conocimiento para este decenio fue distinta a las anteriores, pues para esta colección fueron 15 áreas temáticas las que se consideraron para la agrupación de las voces de los investigadores educativos. El coordinador general del proyecto fue el Dr. Carlos Muñoz Izquierdo, de la Universidad Iberoamericana,

y los títulos de la colección fueron: Aprendizaje y desarrollo; Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas; Educación, desigualdad y alternativas de inclusión; Educación y ciencia: políticas y producción del conocimiento; Entornos virtuales de aprendizaje; Estudiantes, maestros y académicos en investigación educativa; Filosofía, teoría y campo de la educación; Historia e historiografía de la educación en México Volumen. I; Historia e historiografía de la educación en México Volumen. II; Investigación sobre la investigación educativa; La investigación curricular en México; La investigación en educación ambiental para la sustentabilidad en México; La investigación en México en el campo educación y valores; Multiculturalismo y educación; Procesos de formación. Volumen I; Procesos de formación. Volumen II, y Una década de investigación educativa en conocimientos disciplinares en México (Rodríguez-Gómez, 2017).

La elaboración de los estados del conocimiento de 2011 a 2021 se dio cuando los coautores del proyecto se encontraban trabajando desde casa para mitigar la propagación de contagio de covid-19. Esto pudo haber afectado los trabajos de los grupos en distintas maneras. Tanto en el formato de las fuentes que se consultaron y las afectaciones socioemocionales del trabajo mediado por plataformas digitales, como en las formas en que se organizaron las tareas para la búsqueda, organización y redacción de los materiales. Lo digital se volvió obligatorio para todos los grupos de trabajo. Aunado a la migración digital forzada, la colección del 2012 al 2021 también enfrentó una complicación financiera, que conminó al COMIE a emprender el proyecto de publicación de los libros, por primera vez en su historia, sin aliados editoriales. La colección de los estados del conocimiento del 2012 al 2021 del COMIE agrupa el trabajo de 34 coordinadores, 570 autoras y autores, 30 dictaminadores, 262 capítulos, alrededor de 10 mil cuartillas escritas y la revisión de más de 16 mil productos académicos. Los títulos que componen esta primera entrega de la colección son: Historia e historiografía de la educación; Investigación de la investigación educativa; Procesos de aprendizaje y educación; Currículo; Educación en campos disciplinares Volumen I; Educación en campos disciplinares Volumen II; Procesos de formación. Volumen I; Procesos de formación. Volumen II; Política

y gestión de la educación; Educación superior y ciencia, tecnología e innovación. Volumen I; Educación superior y ciencia, tecnología e innovación. Volumen II; Evaluación educativa; Educación, desigualdad social e inclusión; Educación y valores; Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas; Multiculturalismo, interculturalidad y educación; Educación ambiental para la sustentabilidad, y Tecnologías de la información y de la comunicación en educación.

Para el COMIE es muy importante acoplar la presentación de avances de los estados del conocimiento con el Congreso Nacional de Investigación Educativa, no sólo porque se haya estipulado en el punto ocho de las características previstas para su organización en la Convocatoria para la Elaboración de los Estados del Conocimiento 2012-2021, sino porque desde la publicación de la primera serie *La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa*, Eduardo Weiss, impulsor de este proyecto, propuso una fórmula que vinculaba las actividades de convocatoria, divulgación, exposición de avances y presentación editorial al conjuntar ambos eventos (Block, D., Civera, A., Dussel, I., Hernández, D. y Dávalos, A., 2019).

Proceso de elaboración

La elaboración de los estados del conocimiento del COMIE correspondiente al decenio de 2012 a 2021 inició de manera formal en junio de 2020 con tres acciones principales. La primera fue la presentación de los lineamientos para la elaboración de los libros al Comité Directivo del consejo del periodo 2020-2021, así como las características y alcances de la colección (COMIE, 2020a). Acto seguido, se invitó a los coordinadores de las áreas temáticas del COMIE a participar en la elaboración de los estados del conocimiento de 2012 a 2021 (COMIE, 2020b), y, asimismo, se lanzó una convocatoria para elegir, vía electrónica, hasta dos representantes de cada área temática para apoyar al coordinador en las tareas editoriales del proyecto.

La conformación de equipos, la búsqueda y sistematización de información, la documentación de hallazgos, dictaminaciones y el proceso de revisión

y formación editorial se dieron entre septiembre de 2020 y noviembre de 2023 con la transición natural de los liderazgos del COMIE.

Este proceso es largo y merece la atención de al menos dos comités directivos. Los trabajos para la elaboración de los estados del conocimiento del 2012 al 2021 iniciaron con el Dr. Germán Álvarez Mendiola, del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, como presidente del COMIE; la Dra. Úrsula Zurita Rivera, de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, como coordinadora de Áreas Temáticas del consejo; el Dr. José Antonio Serrano Castañeda, de la Universidad Pedagógica Nacional, como coordinador de los estados del conocimiento. En enero de 2022, el comité directivo cambió. La Dra. Guadalupe Olivier Téllez, de la Universidad Pedagógica Nacional, asumió la presidencia; la Dra. Martha Vergara Fregoso, de la Universidad de Guadalajara, la vicepresidencia, y un servidor, Dr. Alberto Ramírez Martinell, de la Universidad Veracruzana, fui designado como coordinador de Áreas Temáticas y, en abril de 2023, como coordinador general de los estados del conocimiento de este periodo.

Los retos que enfrentaron los autores durante este periodo fueron varios. El más evidente fue, sin duda, el trabajo no presencial de emergencia derivado de la covid-19, que en México inició en marzo de 2020 y se prolongó casi dos años. Esta migración digital forzada impactó directamente en la organización y elaboración de los estados del conocimiento del COMIE en distintas formas y niveles. Primero, la organización y manufactura de los volúmenes de este decenio se hizo a través de plataformas para el trabajo colaborativo en la nube y de videoconferencias de escritorio como Zoom, *Meet*, Jitsi o Teams. Pero no sólo eso, pues como no se dio ningún tipo de contacto físico en los meses del confinamiento, las implicaciones socio-emocionales propias del aislamiento social, las frustraciones por falta de comunicación, malentendidos, fallas técnicas y sobreexposición a las pantallas estuvieron presentes durante el proceso de trabajo.

Otro problema que derivó del confinamiento fue la afectación en el acceso y disposición de materiales impresos, pues con el cierre de las instituciones y sus centros de recursos de información, la consulta de materiales en bibliotecas, librerías, anaqueles, cubículos de académicos o incluso en las imprentas

no se pudo hacer con soltura. La migración digital forzada trajo consigo un incremento –natural– en la revisión de materiales en formato digital. Si bien el trabajo artesanal de los autores de estados del conocimiento realizados en decenios anteriores implicaba la visita a bibliotecas, principalmente de la zona metropolitana, la revisión de fotocopias y hasta las reuniones con profesores para solicitar su obra publicada (Díaz-Barriga, 2023), el empleo de bases de datos especializadas y de productos académicos en soportes electrónicos modificó el proceso de ordenamiento del conocimiento del periodo.

Con la pandemia concluida, las coordinaciones de los volúmenes hicieron la primera entrega de borradores completos. Y después de designar e invitar al menos a dos dictaminadores por área temática, se procedió a la revisión y corrección de los materiales. Los especialistas se tomaron entre cuatro y ocho semanas para la emisión de sus dictámenes. La secretaría técnica del COMIE ordenó los comentarios y procedió a entregarlos a las coordinaciones para una consideración ciega. Las áreas temáticas atendieron en ritmos distintos lo sugerido por los expertos en los campos disciplinarios y para febrero de 2023 se comenzaron a recibir los primeros títulos de la colección.

Cada título de la colección cuenta con dictámenes realizados por expertos ajenos al proceso de redacción de los materiales, visto bueno para su publicación emitido por el comité editorial y versiones digitales de los libros que podrán ser entregados a los sistemas de productividad en los que participan los coautores de esta colección.

Para esta colección, el COMIE no contó con el apoyo editorial de otra institución, como había sucedido en proyectos anteriores, por lo que se procedió de manera independiente. Si bien a finales de 2022 se buscó la edición o coedición con universidades o empresas privadas de la industria editorial, la realidad es que los tiempos y las condiciones no resultaron convenientes para el consejo.

La edición y publicación digital está más desarrollada que hace unos años, y si se siguen los rigores académicos convencionales, éste pareciera ser el camino más viable para las publicaciones educativas, pues las grandes editoriales consideran un proyecto editorial viable cuando garantiza ventas voluminosas, como es el caso de los libros de texto. Por su parte, las editoriales

universitarias tienen lineamientos de publicación estrictos que, si bien tienden a favorecer a sus académicos, al mismo tiempo pueden dejar fuera a autores que no pertenecen a sus comunidades educativas. Esto complica los convenios entre instituciones educativas para la publicación de una colección escrita por casi 500 personas como es el caso de ésta, pues aun cuando los avances digitales del mundo editorial son notorios, los aspectos administrativos y legales de las instituciones siguen una lógica anticuada.

En verano de 2023 se decidió emprender el proceso de formación y corrección de estilo a través del contrato de especialistas en las áreas. El Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México pagó la formación de los libros, la Universidad Pedagógica Nacional gestionó el diseño de portadas, mientras que el COMIE asumió los gastos de lectura de maquetado, corrección ortotipográfica y gestión de registros ante el Instituto Nacional del Derecho de Autor. El Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior de la Universidad Veracruzana se encargó de coordinar las tareas de maquetado en LaTeX, un sistema de composición de textos de licenciamiento abierto y de la coordinación de la corrección de estilo de las más de 10 300 cuartillas que componen el proyecto, tarea que fue realizada por Mario Alberto Medrano González, jefe del Departamento de Control de Publicaciones, de la Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, y su equipo. En otoño de 2023, dos áreas temáticas, la 11 y la 16, obtuvieron apoyos y recursos de la Universidad Autónoma Metropolitana y de la Universidad Iberoamericana, respectivamente, para la edición y publicación de los libros correspondientes, y en febrero de 2024 el IISUE de la UNAM realizó un trabajo de coedición de los materiales de las áreas temáticas 5, 8 y 12. Así se procedió sin que esto afectara la cohesión de la colección.

Descripción general de la colección

Los estados del conocimiento del COMIE del 2012 al 2021 evidencian la manera en la que se ha organizado y avanzado la investigación educativa en México en el decenio analizado. Son 18 áreas temáticas las que agrupan a las investigadoras e investigadores educativos del país adscritos al Consejo. Cada una de las áreas temáticas que participaron en esta colección tiene a su vez entre cinco y 43 capítulos que, de manera más especializada, muestran la ordenanza del área en su interior. La edición de la colección se hizo en dos momentos. El primero siguió los tiempos estipulados en la convocatoria. Fueron 15 áreas temáticas las que publicaron sus materiales entre el último trimestre del 2023 y el primero del 2025. Un segundo momento contempla la entrega las áreas temáticas de Filosofía, teoría y campo de la educación y la de Sujetos de la educación que, para la culminación de sus trabajos, requirieron de un tiempo adicional. También es importante mencionar que, por cuestiones diversas, el libro sobre *Prácticas educativas en espacios escolares* no se integró para este decenio.

En la Tabla 1 se incluye el número y nombre de las Áreas Temáticas del COMIE, los coordinadores de los libros, el número de capítulos que los componen, una aproximación al número de hojas que entregaron las coordinaciones de cada libro en formato .DOCX y la cantidad de referencias que se revisaron (Ref. rev.).

De los números de la tabla podemos decir que la colección de los Estados del conocimiento de 2012 a 2021 del COMIE, agrupa en 17 títulos y más de 10 300 cuartillas, el trabajo de 34 coordinadores de obra y 570 autores que redactaron 262 capítulos dictaminados por una treintena de investigadores educativos ajenos al proceso editorial. En esta colección, se revisaron prácticamente 16 mil productos académicos escritos y publicados en el decenio de 2012 a 2021.

Para acercar al lector de este título al contenido de la obra completa de los estados del conocimiento del COMIE del periodo 2012 a 2021, en esta sección se hace una descripción, de manera sucinta, del contenido de cada uno de los libros que componen la cuarta entrega de análisis de productos académicos

del área de investigación educativa por decenios. Para presentar los libros, se respetó el número de áreas temáticas con que se han identificado recientemente los grupos de trabajo.

Tabla 1. Coordinación y títulos de los libros de la colección

Área temática	Coordinadores	Núm. cap.	Núm. autores	Núm. hojas	Ref. rev.
Filosofía, teoría y campo de la educación	Alicia de Alba, Claudia Pontón y Marcela Gómez-Sollano	7	10	-	-
Historia e historiografía de la educación	Jesús Adolfo Trujillo Holguín	8	28	406	492
Investigación de la investigación educativa	Lya Esther Sañudo Guerra	33	102	808	677
Procesos de aprendizaje y educación	Ángel Alberto Valdés Cuervo	7	26	412	877
Currículo	Ángel Díaz-Barriga Casales	8	22	436	714
Educación en campos disciplinares	Diana Patricia Rodríguez Pineda y Santiago Alonso Palmas Pérez	43	45	1010	1521
Procesos de formación	Patricia Ducoing Watty y María Bertha Fortoul Ollivier	21	60	1230	1246
Sujetos de la educación	Miguel Ángel Casillas	4	5	-	-
Política y gestión de la educación	Sergio Gerardo Malaga Villegas	7	14	571	512
Educación superior y ciencia, tecnología e innovación	Claudia Díaz Pérez, Angélica Buendía Espinosa y Norma Rondero López	22	19	787	1139

Evaluación educativa	Gabriela de la Cruz Flores, Edna Luna Serrano y Rosario Landín Miranda	11	30	599	978
Educación, desigualdad social e inclusión	Dinorah Miller Flores, Diego Juárez Bolaños y José Navarro Cendejas	14	33	612	986
Educación y valores	Ramón Rodrigo López Zavala, Ana Esther Escalante Ferrer y Cecilia Navia Antezana	16	24	656	1,061
Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas	Alfredo José Furlán Malamud, Ma. Teresa Prieto Quezada y Nidia Eli Ochoa Reyes	21	69	868	1577
Multiculturalismo, interculturalidad y educación	Gunther Dietz	15	26	715	1939
Educación ambiental para la sustentabilidad	Miguel Ángel Arias Ortega, Javier Reyes Ruiz y Gloria Elena Cruz Sánchez	15	35	628	660
Tecnologías de la información y la comunicación en educación	Alberto Ramírez Martinell y Alexandro Escudero Nahón	10	23	727	1589
	Valores totales	262	570	10312	15968
	Promedio de los valores	15.4	33.5	687.4	1064

El libro *Historia e historiografía de la educación en México 2012-2021*, del Área Temática 2, coordinado por el Dr. Jesús Adolfo Trujillo Holguín de la Universidad Autónoma de Chihuahua, consta de 11 capítulos con temas relacionados a la Historia e historiografía de la educación; la visión de la producción historiográfica de las instituciones, actores y redes de investigación, así como la educación en la región centro de México. En este título también se abordan los avances del decenio en materia de revistas especializa-

das para el área. Se estudian los movimientos sociales del periodo, el panorama nacional sobre el papel de las mujeres en la historia de la educación y la formación de profesores tanto en escuelas normales como en instituciones de educación superior.

En el libro *Investigación de la investigación educativa*, del área temática 3, coordinado por la Dra. Lya Esther Sañudo Guerra, se abordan cuatro temas principales. La complejidad de un marco pertinente para comprender la investigación educativa; el proceso y diseño para la investigación; las líneas de la investigación educativa en México y las dimensiones de análisis de la investigación educativa en el país. Se discuten y presentan, además, los hallazgos, afirmaciones, tensiones, discusiones, vacíos y sugerencias del área en el periodo estudiado. Asimismo, los 89 coautores de este libro hablan con autoridad sobre la investigación educativa en Guanajuato, Chiapas, Chihuahua, Durango, Ciudad de México, Jalisco, Nuevo León, Puebla, Querétaro, San Luis Potosí, Tamaulipas y Zacatecas.

El libro *Procesos de Aprendizaje y Educación*, del Área Temática 4, coordinado por el Dr. Ángel Alberto Valdés Cuervo del Instituto Tecnológico de Sonora, está organizado en siete capítulos que abordan los procesos cognitivos y socioafectivos asociados al aprendizaje. En el material, los 25 coautores documentan la evolución en el decenio de los factores sociales asociados al aprendizaje y a los estudiantes mexicanos con altas capacidades, así como el panorama y perspectivas de la investigación sobre los procesos de aprendizaje en el país. Además, se abordan los alcances y perspectivas de la acción tutorial, la orientación educativa, la inclusión educativa y la educación inclusiva.

En el libro *La investigación curricular en México*, coordinado por el Dr. Ángel Díaz Barriga, de la Universidad Nacional Autónoma de México, se abordan, en ocho capítulos, temáticas relacionadas con el campo curricular. Esta obra ofrece una exploración exhaustiva de diversos aspectos del currículum, desde la emergencia del estudio de las políticas en el ámbito curricular hasta las tendencias en estudios curriculares en la educación superior mexicana. Los 22 coautores del material estudian con detalle los productos publicados en el decenio sobre los actores involucrados en la configuración del currículo.

lum, la influencia de las Tecnologías Digitales en el campo y la investigación curricular en contextos de educación normal, indígena e intercultural.

La educación en campos disciplinares: Artes, Ciencias, Educación Física, Matemática, Lenguaje, Lenguas Extranjeras 2012-2021, título coordinado por la Dra. Diana Patricia Rodríguez Pineda, de la Universidad Pedagógica Nacional, y el Dr. Santiago Alonso Palmas Pérez, de la Universidad Autónoma Metropolitana, se divide en dos volúmenes. Las temáticas atendidas en la obra son amplias y diversas, de ahí la organización y extensión del trabajo de revisión de literatura y su interpretación. Los libros están compuestos por 43 capítulos, y en ellos se atiende temas sobre campos disciplinares y tendencias de investigación en educación en el país, la investigación en la educación artística, el panorama de la educación artística desde la perspectiva temática del aprendizaje o el diseño curricular en el área, así como el balance y prospectiva de la investigación en ese campo y su relación con las Tecnologías de la Información y de la Comunicación. El material además aborda la investigación educativa en las áreas de ciencias y matemáticas a través de análisis cualitativos y de la visión epistemológica y metodológica en las áreas. Otras temáticas importantes abordadas por los 29 coautores de la obra se relacionan con la educación física, la formación docente en educación física, deporte, recreación y áreas afines; así como las relacionadas con las lenguas extranjeras, tendencias y desafíos en su enseñanza.

El estado del conocimiento de *Procesos de formación*, coordinado por la Dra. Patricia Ducoing Watty, de la Universidad Nacional Autónoma de México, y la Dra. María Bertha Fortoul Ollivier, de la Universidad La Salle, se divide en dos volúmenes compuestos por 19 capítulos en total. En esta obra se incorporan temas referentes a la nueva formación docente, los procesos, tendencias y políticas de formación, la formación y el ejercicio profesional, así como los procesos socio-históricos e institucionales de las universidades, la formación inicial para la educación básica, la tutoría en el acontecer de la educación y la formación de niños, niñas y adultos. En este material, los 59 coautores atienden temas sobre los procesos de formación e identidad con las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, la formación en competencias, la evaluación de la formación, la ética y valores, así

como el análisis de la formación profesional y los procesos socio-históricos e institucionales de las escuelas normales y de la Universidad Pedagógica Nacional.

El libro *Política y políticas educativas. La producción científica a debate*, coordinado por el Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas, de la Universidad Autónoma de Baja California, está organizado en dos secciones y un total de siete capítulos. En la primera sección se analizan las etapas de diseño y planificación de políticas, así como su implementación y evaluación. Además, se hace un análisis bibliométrico de fuentes académicas y se revisa el trabajo de organizaciones como CONEVAL e INEE en el área de la evaluación de políticas educativas. La segunda sección del libro se adentra en cuestiones relacionadas con la política educativa, incluyendo la construcción epistemológica a través de discursos diversos y las interacciones complejas y conflictivas que caracterizan la política en el campo educativo. Los 16 coautores que contribuyen a esta obra proporcionan un análisis exhaustivo de estos temas, ofreciendo una visión completa de la intersección entre política y educación en el periodo de 2012 a 2021.

En el estado del conocimiento *Educación superior, ciencia, tecnología e innovación*, coordinado por la Dra. Claudia Díaz Pérez, la Dra. Angélica Buendía Espinosa y la Dra. Norma Rondero López, de la Universidad Autónoma Metropolitana, se abordan, en dos volúmenes, cuestiones sobre ciencia, tecnología, innovación, políticas públicas y su evaluación en el campo de la Educación Superior. En los 14 capítulos se presentan temas de relevancia para la educación superior sobre análisis de políticas, planeación, financiamiento, transparencia, estudios sobre género y rendición de cuentas, además de las funciones de gobierno universitario, sus modelos y organización. Los 19 coautores de este par de volúmenes también estudian la movilidad estudiantil, la internacionalización de la educación superior, acreditación y *ranking* internacionales, así como el desarrollo de la investigación y el posgrado, la producción científica de académicos y su evaluación, emprendimiento y transferencia de tecnología.

La obra *Evaluación Educativa* fue coordinada por la Dra. Gabriela de la Cruz Flores, de la Universidad Nacional Autónoma de México; la Dra. Edna

Luna Serrano, de la Universidad Autónoma de Baja California, y la Dra. María del Rosario Landín Miranda, de la Universidad Veracruzana. En ella se aborda, en seis capítulos, cuestiones sobre la evaluación de la docencia con distinción del nivel educativo, sea preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior; la evaluación de y para el aprendizaje; evaluación de centros escolares, acreditación de programas y evaluación curricular; la evaluación de directivos y la evaluación de académicos e investigadores derivada de programas como el Sistema Nacional de Investigadores y el Programa para el Desarrollo Profesional Docente.

Los estados del conocimiento del área temática *Educación, desigualdad social e inclusión, trabajo y empleo*, coordinados por la Dra. Dinorah Miller, el Dr. Diego Juárez y el Dr. José Navarro Cendejas, comprenden 12 capítulos que abordan una amplia gama de temas. Estos incluyen el derecho a la educación, las complejas desigualdades interconectadas que se originan en el ámbito social, familiar y educativo, así como la educación rural escolarizada. También se exploran los procesos educativos que afectan a la población jornalera, agrícola y migrante. Además, los 29 coautores que contribuyen a este libro analizan en profundidad el estado de la cuestión en lo que respecta a la educación de personas jóvenes y adultas. Se abordan cuestiones cruciales como la atención a niñas, niños y adolescentes en contextos de migración, las disparidades educativas, el sueño mexicano, la formación para el trabajo, la escolaridad, el seguimiento de egresados y la inserción laboral.

En el estado del conocimiento del área temática *Educación y Valores*, coordinado por el Dr. Rodrigo López Zavala, de la Universidad Autónoma de Sinaloa; la Dra. Ana Esther Escalante Ferrer, de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, y la Dra. Cecilia Navia Antezana, de la Universidad Pedagógica de México, se exploran, en nueve capítulos, diversos aspectos relacionados con la investigación en educación y valores. Estos capítulos abordan temas centrales, como la formación moral, la ética de la investigación y la ética profesional, así como la dimensión ético-política en la formación de la ciudadanía y la agencia. Además, los 16 autores que contribuyen a esta obra abordan cuestiones clave para el campo, como la ética docente, los valores, la identidad de género, la inclusión y la diversidad.

En el estado del conocimiento *Convivencia, Disciplina y Violencia en las Escuelas*, coordinado por el Dr. Alfredo José Furlán Malamud, de la Universidad Nacional Autónoma de México; la Dra. Teresa Prieto Quezada, de la Universidad de Guadalajara, y la Maestra Nidia Eli Ochoa Reyes, de la Universidad Nacional Autónoma de México, se exploran, en 18 capítulos, diversos aspectos relacionados con la convivencia escolar, líneas analíticas, hallazgos y tendencias de la última década. Los 21 coautores del libro analizan problemas de violencia en las escuelas, sus formas de representación desde una perspectiva etnográfica, así como la violencia institucional, simbólica y la ciber-violencia, la disciplina escolar y los actores involucrados en el ámbito educativo. En este material se presentan diversos panoramas relacionados con la convivencia y la violencia en la educación normal, la discapacidad, y la discriminación. Además, se analizaron los estudios sobre la convivencia, la violencia en las escuelas y las teorías en investigaciones sobre la violencia escolar en el decenio estudiado.

En el estado del conocimiento del área temática *Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación*, coordinado por el Dr. Gunther Dietz, de la Universidad Veracruzana, explora en 15 capítulos una amplia gama de temas. Estos incluyen la historia de la educación indígena en la formación del estado nacional y en entornos urbanos, la normatividad en la educación intercultural, enfoques teóricos y epistemológicos, así como prácticas socioculturales indígenas y el currículum educativo. Los 26 coautores que contribuyeron a esta obra también analizan cuestiones relacionadas con el racismo y el antirracismo en el sistema educativo nacional, la infancia, la escolaridad y la diversidad en contextos urbanos y migratorios, así como el papel de las universidades interculturales y los saberes indígenas y campesinos.

En el estado del conocimiento del área temática *Educación ambiental para la sustentabilidad*, el Dr. Miguel Ángel Arias, de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México; el Dr. Javier Reyes, de la Universidad de Guadalajara, y la Dra. Gloria Elena Cruz, de la Universidad Veracruzana, compilan en 13 capítulos temas relacionados con la educación ambiental para la sustentabilidad en los niveles básico, media superior y superior del sistema educativo mexicano. Asimismo, abordan temas sobre la profesionalización

de los educadores ambientales, la interculturalidad y las iniciativas comunitarias tanto en entornos urbanos como en rurales. Los 35 coautores de este libro estudian los movimientos socioambientales y eventos académicos que sucedieron en la década analizada, así como la evolución de la investigación en educación para el cambio climático.

El libro *Tecnologías de la Información y de la Comunicación en educación*, correspondiente, en este decenio, al área temática 18, fue coordinado por el Dr. Alberto Ramírez Martinell, de la Universidad Veracruzana, y el Dr. Alejandro Escudero-Nahón, de la Universidad Autónoma de Querétaro. El material está organizado en diez capítulos en los que los 23 coautores se centraron en el estudio de la relación que los docentes y estudiantes tienen con las Tecnologías de la información y de la comunicación (TIC); el acceso a las TIC, inclusión, equidad y convivencia en entornos digitales. Además, en este libro se revisa la evolución de la educación virtual en la década, las políticas educativas relacionadas con las tecnologías de la información, la cultura digital, la innovación educativa y el caso de la educación y la migración digital forzada que derivó de la pandemia por el covid-19, justo al final del decenio de análisis.

A manera de cierre

Hay retos que el COMIE enfrentará para las siguientes décadas. El más evidente es quizá la digitalización y publicación de la primera entrega, esto abriría el acceso a la colección completa y al análisis de 40 años de publicaciones en el área de la Investigación Educativa.

Otro reto está en la mejora de los procesos de la elaboración misma de los estados del conocimiento. Esta tarea es compleja y demandante, pues requiere tiempo, dedicación y cuidado editorial para asegurar la excelencia de cada volumen.

Los conflictos al interior de los grupos de trabajo se dan, pues la tensión, la presión de los tiempos de entrega, la diferencia entre puntos de vista y valoraciones de los procesos y contenidos pueden generar situaciones complicadas y de difícil resolución. La cordialidad, la camaradería y el trabajo en equipo

deben imperar, por lo que será el consenso, la comunicación y la colaboración grupal lo que concilie el trabajo. La elaboración de minutas por reunión y la socialización de los acuerdos tomados podrían servir para reducir las tensiones al interior de los grupos de trabajo.

Un cuarto reto está en el uso de *software* para la automatización de búsquedas, la colaboración con otras disciplinas y el préstamo de sus procesos de sistematización de información. El área de Informática, específicamente en su rama de ingeniería de *software*, tiene avances destacados para la revisión sistemática de literatura. Kitchenham y colegas (2015) y Zhang y colegas (2011) proponen metodologías basadas en evidencia para la revisión sistemática de productos académicos y para la identificación de estudios relevantes de un área temática, que bien podrían hacer una diferencia en el campo de la investigación educativa mexicana. El establecimiento de un estándar como el Quasi-Gold (QGS) para la generación de criterios de inclusión y exclusión, la definición y obtención de cadenas de búsqueda, la automatización de las búsquedas y la definición de su sensibilidad y precisión podrían hacer una diferencia importante para una comunidad de investigadores educativos que se enfrentan cada vez con más frecuencia a bases de datos, repositorios y bibliotecas digitales. En 2022 irrumpieron las inteligencias artificiales generativas y los modelos de lenguaje amplio que aun incipientemente en 2023 nos sorprendieron con su capacidad de procesamiento de información y generación sintética de texto. No es improbable pensar que para la elaboración del siguiente estado del conocimiento los investigadores educativos hagan uso de soluciones informáticas que empleen la inteligencia artificial generativa para sus procesos de búsqueda, organización, síntesis y construcción de redes bibliométricas.

Finalmente, vale la pena considerar que la construcción de bases de datos de conocimiento con la información de las fuentes consultadas en la colección sistematizada, que para este caso es de más de 16 mil documentos, sería un recurso valioso para la comunidad de investigadores educativos del país y de habla hispana.

Con los cuatro estados del conocimiento del COME, se consolida un proyecto académico de largo aliento que ha resultado valioso como medio de

divulgación y diseminación de los trabajos de la comunidad de investigadores educativos del país, pero que también ha servido como recurso histórico en el que se sistematiza el conocimiento generado en el periodo de análisis, evidenciando, asimismo, la pertinencia de las investigaciones, los rumbos educativos y las políticas en el campo de la educación. Los estados del conocimiento han servido de inspiración y referencia para la continuación de más investigaciones en las distintas áreas temáticas, para la elaboración de tesis de licenciatura y posgrado y también como insumo para el análisis, la crítica y la reflexión de los trabajos de los investigadores educativos de la nación.

Dr. Alberto Ramírez Martinell, Universidad Veracruzana
Coordinador General de los estados del conocimiento 2012-2021
del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
Febrero de 2025

Bibliografía

- Block, D., Civera, A., Dussel, I., Hernández, D. y Dávalos, A. (2019). Eduardo Weiss. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(81), 343-347.
- COMIE (2014). Currículum COMIE. Recuperado de http://www.comie.org.mx/doc/portal/comie/historia/curriculum_comie_20141127.pdf a través de <https://web.archive.org/>.
- COMIE (2020a). Lineamientos, características generales y alcances de los Estados del Conocimiento 2012-2021 del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
- COMIE (2020b). Convocatoria para la Elaboración de los Estados del Conocimiento 2012-2021.
- Díaz-Barriga, A. (2023). Estados de conocimiento del COMIE. Aciertos, evolución, diferenciación y retos. Dossier “30 años del Consejo Mexicano de Investigación Educativa: Voces, huellas y perspectivas”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (RMIE), 28(99), 1203-1210.
- García Salord, S. y Landesmann, M. (1993). La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa: Estados de conocimiento. *Cuaderno 3*. Editorial del Magisterio, México.
- Kitchenham, B. A., Budgen, D. y Brereton, P. (2015). *Evidence Based Software Engineering and Systematic Reviews*. Chapman and Hall/CRC. doi.org10.1201b19467.
- Ramírez Martinell, A. (2023). Los estados de conocimiento del COMIE: Cuarenta años de investigación educativa. Dossier “30 años del Consejo Mexicano de Investigación Educativa: Voces, huellas y perspectivas”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (RMIE), 28(99), 1211-1220.
- Rodríguez-Gómez, R. (2017). El Congreso Nacional de Investigación Educativa, editorial. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (RMIE). 22 (74). México. Recuperado de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000300679.

- Rueda, M. (2003). Presentación de la colección. En S. Reynaga Obregón *Educación, Trabajo, Ciencia y Tecnología*. Colección La investigación Educativa en México 1992-2002. México, COMIE.
- Zhang, H., Ali, M. B. y Tell, P. (2011). Identifying relevant studies in software engineering. *Information and Software Technology*. doi.org/10.1016/j.infsof.2010.12.010.

Introducción

GUNTHER DIETZ^{1,2}

Interculturalidad y educación conforman un binomio a veces de confluencias y otras veces de divergencias y tensiones, pero se trata de un binomio que desde finales del siglo pasado ha ido cobrando presencia y relevancia en la investigación educativa mexicana y latinoamericana. Como parte del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), el área “Multiculturalismo, interculturalidad y educación” refleja de manera fidedigna esta relevancia creciente, a través de la participación en los Congresos Nacionales de Investigación Educativa del COMIE y en la presentación, por tercera ocasión, de un estado del conocimiento que sintetiza por tres décadas la evolución de los enfoques interculturales en la investigación educativa mexicana.

De subsistema educativo a enfoque transversal

Llama la atención que la clave para esta expansión de la investigación educativa sobre interculturalidad y diversidad no es de naturaleza intra-académica:

¹ Universidad Veracruzana; guntherdietz@gmail.com.

² Agradezco el apoyo que Magda Elideth de Gante Ortiz me brindó en la captura bibliográfica para este estado del conocimiento.

consiste en las reivindicaciones y luchas de los pueblos originarios y de sus organizaciones por una educación cultural y lingüísticamente pertinente que esté arraigada en las realidades locales, regionales y que revierta el etnocidio cometido por la escuela castellanizadora y homogeneizadora. Estos reclamos vienen acompañados por iniciativas autónomas, proyectos-piloto no-gubernamentales, en su mayoría, aunque a veces también desarrollados desde dentro de escuelas públicas —iniciativas y proyectos que a menudo no trascienden la escala local, pero que comienzan a generar redes alternativas y horizontales de colaboración e intercambio junto con actoras y actores académicos y de formación docente que acompañan, analizan y apoyan estos procesos de “micro-interculturalización” educativa—.

A raíz, tanto de las reivindicaciones políticas como de las prácticas pedagógicas locales, la política pública sobre todo de educación básica —en menor medida en la educación media superior y superior— comienza a reaccionar desde inicios del nuevo siglo. Surgen nuevas dependencias federales, tales como la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública, creada en 2001 y hoy “fusionada” con la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en la nueva Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe (DGEIIB), y el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), creado en 2003, y que hoy forma parte de la Secretaría de Cultura federal. De manera paulatina la educación pública con enfoque intercultural y bilingüe —pero de facto cada vez más plurilingüe o multilingüe— comienza a expandirse de su origen en la antes denominada “educación indígena bilingüe y bicultural” que se limitaba a un subsistema específico destinado a comunidades indígenas asentadas en sus regiones rurales de origen y que hoy sigue proporcionando como “educación intercultural bilingüe” (EIB), una alternativa a la escuela castellanizadora en los niveles de educación inicial, preescolar y primaria.

Como el presente estado del conocimiento reporta y detalla, percibimos una expansión en tres sentidos. En primer lugar, los procesos migratorios rural-urbanos obligan —aún de forma demasiado lenta y parcial— a “urbanizar” la EIB para adaptarse a las realidades demográficas del país: el hecho de que casi la mitad de las personas y comunidades que se auto adscriben

como miembros de un pueblo originario ya no viven en sus regiones de origen, sino en cabeceras municipales de mayoría mestiza, en capitales estatales, en las grandes zonas metropolitanas así como en la franja de la frontera septentrional de México.

En segundo lugar, al iniciar un proceso de interculturalización en escuelas urbanas, el enfoque intercultural, históricamente enfocado en la dotación de servicios educativos pertinentes para los pueblos originarios, deja de dirigirse sólo a población escolar hablante de una lengua originaria. La muy reclamada, pero poco practicada “educación intercultural para todos” (Schmelkes, 2004) comienza a dar sus primeros pasos, de nuevo de la mano de niñas, niños y adolescentes indígenas, pero que ahora se aplica en aulas y escuelas que se caracterizan por la convivencia de un cada vez mayor número de lenguas, culturas, religiones y cosmovisiones. Primeros pasos hacia una noción integral y transversal de la educación intercultural se observan y reportan en este estado del conocimiento.

En tercer lugar, la EIB no sólo “migra” del campo a la ciudad, sino que comienza a escalar —de forma aún parcial y precaria— hacia otros niveles educativos más allá de la educación inicial, preescolar y primaria. Como también se reporta a continuación en este estado del conocimiento, surgen iniciativas tanto gubernamentales como no-gubernamentales de incluir un enfoque intercultural o comunitario en escuelas secundarias primero y luego en la educación media superior, a través de nuevas modalidades de bachilleratos concebidos para y desde las realidades rurales y comunitarias de la juventud indígena. El último “eslabón”, que ha obtenido incluso mayores apoyos gubernamentales que la educación media superior, lo conforman las universidades interculturales, indígenas o comunitarias, por un lado, y las escuelas normales bilingües e interculturales, por otro lado.

Consolidación y expansión del área Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación

Estas tres dimensiones emergentes, la ampliación hacia lo urbano, hacia otros sectores no-indígenas de la sociedad mexicana y hacia niveles educativos posteriores a la educación primaria, han desencadenado un importante incremento en la producción académica sobre el binomio de interculturalidad y educación, un binomio que también se ha diversificado de forma conceptual desde lo intercultural hacia lo comunitario y lo decolonial, pero igualmente hacia lo interseccional y lo inclusivo.

Tabla 1. Publicaciones seleccionadas y revisadas en el presente estado del conocimiento

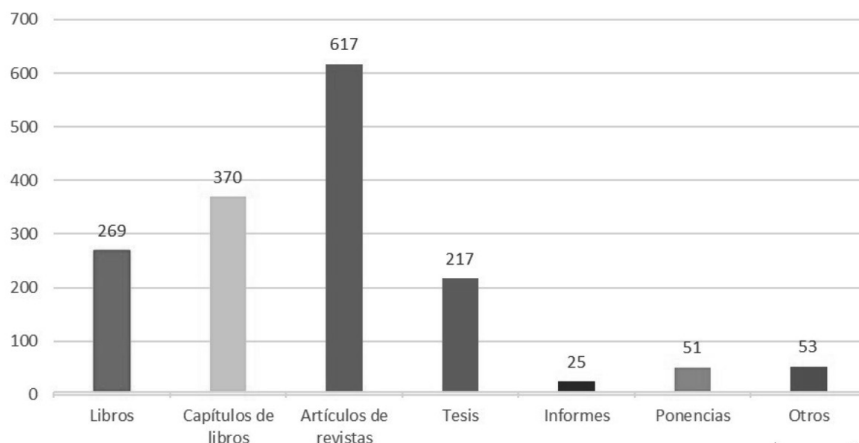
Género	Cantidad	Porcentaje
Libros	269	17%
Capítulos de libros	370	23%
Artículos de revistas	617	38%
Tesis	217	14%
Informes	25	2%
Ponencias	51	3%
Otros (seminarios, reportes, etcétera)	53	3%
Total	1602	100%

Nota. Elaboración propia.

Para este estado del conocimiento, hemos seleccionado un total de 1 602 productos académicos, un corpus diverso que abarca sobre todo artículos en revistas académicas (617 productos), capítulos de libros (370 productos), libros completos (269 productos) y tesis de posgrado (217 productos). La Tabla 1 alista el total de publicaciones seleccionadas y referenciadas en el presente libro, mientras que las Figuras 1 y 2 presentan gráficamente la distribución

de los diferentes géneros/tipos de productos académicos referenciados, por una parte en números absolutos (*cfr.* Figura 1) y por otra parte en porcentajes (*cfr.* Figura 2).

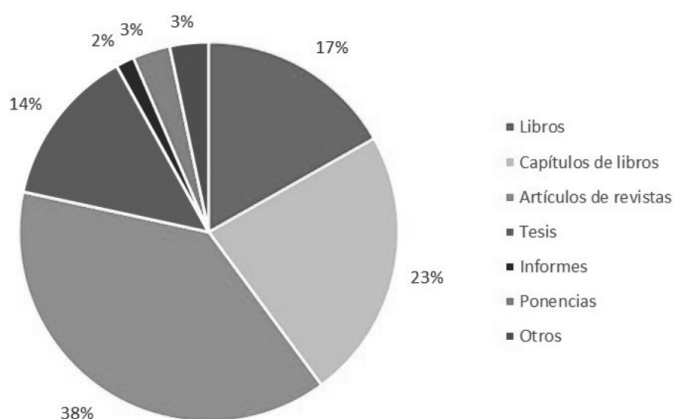
Figura 1. Publicaciones seleccionadas y revisadas, por géneros y en números absolutos



Nota. Elaboración propia.

En comparación con los ejercicios de sistematización de las pasadas décadas, observamos no sólo un constante aumento cuantitativo de la bibliografía revisada desde el primer estado del conocimiento, correspondiente a la década 1992-2001 (Bertely Busquets, 2003), y pasando por el antecesor inmediato del presente libro, el segundo estado del conocimiento sobre la década 2002-2011 (Bertely Busquets *et al.*, 2013), sino que por igual llama la atención cómo las subáreas temáticas se han ido expandiendo y diversificando. Para retomar y actualizar la tabla comparativa que Bertely, Dietz y Díaz Tepepa (2013: 26-27) elaboraron en el estado del conocimiento anterior, la siguiente tabla ilustra cómo se han ido añadiendo, pero también reformulando y consolidando las sub-áreas en las que se dividen los tres estados del conocimiento publicados (*cfr.* Tabla 2).

Gráfica 2. Publicaciones seleccionadas y revisadas, por géneros y en porcentajes



Nota. Elaboración propia.

Tabla 2. Evolución temática del área 16 en los estados del conocimiento del COMIE

1992-2011	2002-2011	2012-2021
• Educación, derechos sociales y equidad, parte 1: Educación y Diversidad Cultural	• Multiculturalismo y Educación	• Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación
• Educación para la diversidad: una mirada al debate latinoamericano	• Debates conceptuales entre educación multicultural e intercultural	• Enfoques y debates teóricos y epistemológicos sobre interculturalidad y educación intercultural
• Etnicidad en la escuela	• Historia de la educación indígena en la configuración del Estado nacional y la ciudadanía en México	• Historia de la educación indígena en la configuración del Estado nacional y la ciudadanía en México
• Los indígenas en la historia de la educación	• Políticas públicas en educación indígena e intercultural	• Políticas públicas, estado-nación y normatividad en educación intercultural

• Sociolingüística educativa	• Formación de maestros para la educación indígena e intercultural	• Evaluación educativa y diversidad cultural y lingüística
• Procesos socioculturales en interacciones educativas	• Lengua, cultura y educación bilingüe	• De la diversidad y la educación indígena bilingüe, complejos pasajeros de la migración
• Las ONG y las redes electrónicas en educación intercultural: prácticas y ámbitos en tensión	• Infancia y juventud indígenas	• Formación de docentes para la educación intercultural
• Formación de docentes en y para la diversidad	• Escolarización indígena en contextos urbanos y de migración	• Tensiones en torno a la articulación entre prácticas socioculturales indígenas y el currículo
	• Escolaridad de la población indígena jornalera agrícola migrante	• Racismo y antirracismo en el Sistema Educativo Nacional
	• Diversidad e interculturalidad en la educación superior convencional	• Infancias diversas y escolarización básica en contextos comunitarios, rurales e indígenas
	• Universidades interculturales en México	• Infancias, escolarización y diversidad en contextos urbanos y migratorios
	• Proyectos locales, autonomía educativa y resistencia indígena	• Una apuesta por la diversidad: experiencias de educación media superior intercultural y comunitaria en México
	• Movimientos decoloniales en América Latina	• Educación superior, interculturalidad y diversidad(es): campo emergente
	• Epistemologías indígenas e integridad Sociedad-naturaleza en educación intercultural	• Universidades interculturales

	• Enseñanzas y aprendizajes socioculturales y su articulación curricular	• Educación comunitaria, autonomía educativa y resistencias indígenas
		• Saberes indígenas y campesinos, epistemologías indígenas y diálogos de saberes en educación intercultural

Redes nacionales e internacionales de colaboración

Aparte de esta expansión, diversificación y profundización de las investigaciones sistematizadas, reportadas y analizadas a lo largo de tres décadas a través de los tres estados del conocimiento mencionadas que se han ido elaborando desde el área de Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación del COMIE, nuestra área de conocimiento se caracteriza y destaca por un proceso de consolidación, colaboración y comunicación interna, un proceso que ha sido impulsado e inspirado por nuestra querida y extrañada María Bertely (q. e. p. d.). Ella ha jugado un papel clave para convocarnos, reunirnos e impulsar el intercambio de saberes no solamente sólo a lo largo de los Congresos Nacionales de Investigación Educativa, sino también gracias a la creación y permanencia del “Seminario Escuela, Indígenas y Etnicidad” (SEIE), creado en 1996 y coordinado desde el CIESAS, a partir del cual se logró mantener un espacio interinstitucional e intergeneracional de intercambio de investigaciones en curso y concluidas de manera reciente.

Estas redes nacionales sobre educación intercultural se complementan y amplían en nuestra área por espacios y redes continentales como el “Foro Latinoamericano de Educación Intercultural, Migración y Vida Escolar”, celebrado en Cuetzalan, Puebla, el cual mantuvo cierta regularidad entre 2003 y 2013, fue iniciativa de las organizaciones de la sociedad civil y fue coordinado por Miguel Ángel Rodríguez y Sandra Aguilera Arriaga (q. e. p. d.). La más reciente es la “Red de Formadores en Educación e Interculturalidad en América Latina” (RedFEIAL), creada en 2013, e impulsada y cobijada por Ma-

ría Bertely y ahora presidida por otro gran protagonista de la educación intercultural a nivel continental: Luis Enrique López.

De las redes mexicanas y latinoamericanas han ido surgiendo balances muy importantes que sirvieron como punto de partida también para el presente estado del conocimiento. Desde la pionera sistematización y revisión crítica que López y Küper (2000) presentaron, el propio Luis Enrique López ha contribuido de forma periódica a generar visiones panorámicas sobre el estado de la EIB a nivel continental y en particular de la educación bilingüe y plurilingüe para y con los pueblos originarios (López, 2009; López, 2019, 2020). Por su parte, la publicación colectiva editada por Cortina (2014) ofrece una gama de revisiones bibliográficas, estudios de caso y balances por países para México, Guatemala, Ecuador, Perú y Bolivia. Un reciente estado del arte acerca de las políticas educativas que se han implementado desde 2015 en torno a la interculturalidad en los sistemas de educación pública latinoamericanos ofrece el trabajo de Corbetta (2021).

A nivel nacional, los trabajos de sistematización y conceptualización de modelos educativos interculturales presentados por Bertely (2013) así como por Calderón Mólgora y Buenabad (2012), Dietz y Mateos Cortés (2013) y Schmelkes (2013) sentaron las bases comparativas para después conformar un grupo de académicas y académicos, convocado por Beatriz Rodríguez Sánchez (SEP-CGEIB) y Stefano Sartorello (Universidad Iberoamericana), que revisó sistemáticamente la situación de las políticas y prácticas de educación intercultural y educación bilingüe/plurilingüe en México, con el objetivo de generar en primer lugar una “Agenda intercultural para la educación nacional” (Martínez Canales *et al.*, 2019; *cfr.* también Sartorello, 2018) que ante el cambio de sexenio gubernamental sirviera de balance y, a la vez, de “hoja de ruta” para identificar problemas, retos y grandes pendientes de la atención educativa a la diversidad cultural y lingüística. A partir de dicho diagnóstico general, se enfatiza la necesidad de implementar una política educativa intercultural para toda la población nacional, para luego detallar campos prioritarios de intervención, que desembocan en una serie de recomendaciones en relación a la participación de actores indígenas en la educación, el fortalecimiento de las lenguas y culturas del país, la necesaria inversión en la EIB

impartida en las regiones de origen de los pueblos originarios así como en la formación de docentes, el reconocimiento de la diversidad de situaciones de vida de los pueblos y la necesaria transversalización del enfoque intercultural, para concluir con la urgencia de incrementar la atención educativa para jóvenes indígenas en la educación superior y para la investigación sobre las lenguas y culturas indígenas. Las y los autores destacan que

México es un país culturalmente diverso, reconocido como tal por el Artículo 2.º de la Constitución. En ello estriba su riqueza. Sin embargo, la educación ha desconocido esta riqueza de la diversidad, y la consecuencia es que no ha logrado combatir prejuicios y estereotipos que han caracterizado a la cultura hegemónica durante cinco siglos. La sociedad mexicana sigue siendo racista, y ello explica por qué las poblaciones indígenas permanecen en condiciones de subordinación y pobreza. La recomendación es convertir a la política educativa que enaltece a los pueblos indígenas en prioridad. Ello supone ofrecer una educación de primera calidad, cultural y lingüísticamente pertinente, a los pueblos indígenas y a los alumnos indígenas en donde sea que éstos se encuentren, y a la vez asegurar una educación intercultural para toda la población y en todos los niveles educativos, que asegure que la riqueza de nuestra diversidad se conozca y se valore (Martínez Canales *et al.*, 2019: 20-21).

Posteriormente, el mismo grupo de académicas y académicos publicó un documento de “Prioridades de Investigación para la Educación Intercultural y Bilingüe” (Martínez Canales *et al.*, 2022). En él revisamos de manera crítica aquellas áreas prioritarias para las políticas públicas de interculturalización educativa que requieren de investigaciones específicas, contrastando avances y hallazgos con importantes lagunas en la investigación educativa intercultural. En términos generales, el equipo resume sus hallazgos de esta manera:

Múltiples estudios muestran las condiciones actuales en que se realiza la educación en las escuelas bilingües y en los contextos urbanos, donde la educación intercultural no pasa de ser una buena intención, en los casos en los

que se tiene conocimiento de ella, aunado a la carencia de profesores hablantes de lenguas indígenas en las escuelas bilingües, y aunado a la presencia de estudiantes monolingües en las escuelas urbanas, donde el ambiente escolar representa un reto mayor. Como punto de partida debemos enfatizar que el desarrollo de relaciones interculturales entre la diversidad de personas que comparten un territorio es la base para la igualdad de condiciones, posibilidades y oportunidades de lograr una vida digna. La escuela por consiguiente debe de contribuir para hacer extensiva dicha mejora a través de una educación específica, intercultural y pertinente. El cambio educativo que se requiere para lograr la interculturalidad, como fue señalado anteriormente, se debe sustentar en conocimientos sólidos aportados por la investigación. Es fundamental conocer sobre los procesos educativos generados en los distintos contextos socioculturales y lingüísticos; conocer la forma en que se procesa la educación para implementar los cambios; conocer las experiencias de educación intercultural generadas por instancias oficiales, así como por las autogestivas de colectivos de docentes y de las propias comunidades, aprender de éstas como generadoras e inspiradoras de cambios para otros que no han dado el paso a la innovación (Martínez Canales *et al.*, 2022: 16).

En relación a las lagunas detectadas en la revisión de la investigación educativa sobre la educación intercultural y plurilingüe, agrupamos los pendientes y las prioridades de investigación en torno a una serie de temáticas específicas (Martínez Canales *et al.*, 2022: 20-21), temáticas que son retomadas en el presente estado del conocimiento:

1. Investigación para la interculturalidad
2. Enfoques teórico-conceptuales sobre interculturalidad y educación intercultural
3. Problemas estructurales: mecanismos de discriminación
4. Políticas educativas
5. Currículo
6. Materiales educativos
7. Docentes de la Educación Intercultural Bilingüe y su formación

académica

8. Conocimiento de procesos vinculados a la educación en la escuela y aula
9. Bilingüismo, multilingüismo y procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas
10. Estudios estadísticos
11. Modelos educativos alternativos
12. Evaluación
13. Situaciones educativas en contextos indígenas y rurales ante la problemática actual de salud
14. Educación intercultural para todas y todos
15. Educación superior intercultural

Para cada una de estas líneas prioritarias de investigación, el documento desglosa, en primer lugar, las temáticas específicas sobre las que hay carencias y lagunas investigativas, para luego, en segundo lugar, alistar el tipo de estudios que se esperan y las metodologías que se sugieren emplear para ello. En síntesis, ambos documentos colectivos, la “Agenda intercultural para la educación nacional” tanto como las “Prioridades de Investigación para la Educación Intercultural y Bilingüe” nos han inspirado y guiado en la elaboración del presente estado del conocimiento 2012-2021 a través de la formulación de las subáreas, la identificación de las temáticas y el análisis críticos de los enfoques y las metodologías que se vienen empleando en la investigación educativa aquí reportada.

Resultados por subáreas

Como anticipaba la Tabla 2, en esta ocasión el equipo de autoras y autores ha identificado quince subáreas, correspondientes a líneas de investigación consolidadas en la pasada década 2012-2021 y que han generado resultados relevantes para la educación intercultural y sus temáticas afines. El equipo de las 19 autoras y los siete autores, procedentes de un amplio abanico de

instituciones de educación superior de Oaxaca, Veracruz, Ciudad de México, Michoacán, Jalisco, Nuevo León, Puebla y Tlaxcala, se ha dedicado desde marzo de 2020 hasta agosto de 2022 —*i. e.*, en plena pandemia, con reuniones periódicas y muchos intercambios virtuales— a recopilar, revisar, analizar, sintetizar e intercambiar (entre subáreas y con otras áreas del COMIE) el material bibliográfico que acabó conformando el corpus de productos académicos aquí presentado. Resumo a continuación algunos de los principales hallazgos que luego se especifican y detallan en los quince capítulos que componen este estado del conocimiento.

En el primer capítulo, “Enfoques y debates teóricos y epistemológicos sobre interculturalidad y educación intercultural”, Gunther Dietz (Universidad Veracruzana) y Érica E. González Apodaca (CIESAS Pacífico Sur) revisan y sistematizan los debates conceptuales, teóricos y epistemológicos que se han desarrollado en la década de 2012 a 2021 en torno a la triada interculturalidad, multiculturalismo y diversidad en la educación mexicana. Constatan un tránsito del multiculturalismo neoliberal y neoindigenista a una definición de una interculturalidad crítica y transformadora que se inspira en el pensamiento decolonial y comunitario, pero que simultáneamente dialoga y discute con las aportaciones de los feminismos interseccionales y de la educación inclusiva. El análisis de la emergencia de nuevas subjetividades interculturales y de sus saberes desde metodologías colaborativas constituye un ámbito novedoso para la educación intercultural en su conjunto.

Salvador Sigüenza Orozco y Daniela Traffano (ambos del CIESAS Pacífico Sur) revisan en el segundo capítulo, “Historia de la educación indígena en la configuración del Estado nacional y la ciudadanía en México”, cómo se conjugan diacrónicamente los procesos de escolarización y de ciudadanización de las y los actores indígenas. En la bibliografía historiográfica analizada, estos procesos evidencian la participación activa de actores indígenas tanto a nivel individual como colectivo, una participación siempre condicionada y limitada por las políticas gubernamentales. La a menudo tensa relación entre escuela y comunidad, el uso instrumental de la lecto-escritura y el desplazamiento lingüístico ocasionado por la escuela castellanizadora son temáticas recurrentes en la historiografía de la pasada década.

El tercer capítulo, “Políticas públicas, estado-nación y normatividad en educación intercultural”, aportado por Fernando Salmerón Castro (CIESAS Ciudad de México), abarca tanto la investigación para las políticas públicas como la investigación sobre estas políticas, incluyendo las prácticas institucionales del estado —y su concreción en políticas presupuestales— al igual que aquellas de otras instancias de la sociedad civil y de la iniciativa privada. El autor identifica políticas que reconocen y atienden la diferencia étnica, lingüística y cultural, que combaten desigualdades sociales y que procuran generar un currículo escolar pertinente y una oficialización y normalización de las lenguas indígenas del país. Como coincidencia con el primer capítulo, queda constatado asimismo un giro nominal y discursivo de las políticas de la interculturalidad a la inclusión.

En el cuarto capítulo, dedicado a “Evaluación educativa y diversidad cultural y lingüística”, Sylvia Schmelkes y Ana Daniela Ballesteros (Universidad Iberoamericana) abarcan aquellas investigaciones que evalúan los conocimientos de estudiantes cultural y lingüísticamente diversos, los docentes que atienden dicha diversidad, los materiales educativos destinados a los pueblos indígenas así como la infraestructura de las escuelas que operan en contextos indígenas del país. Los resultados de estas investigaciones evaluativas documentan las dificultades de aprendizaje que sufre la niñez y juventud indígena al enfrentarse a programas inadecuados, a insumos precarios y a docentes insuficientemente formados para atender la diversidad lingüística y cultural.

Rebeca Barriga Villanueva (El Colegio de México) y Tania Santos Cano (Universidad Veracruzana) analizan en el quinto capítulo, “De la diversidad y la educación indígena bilingüe, complejos pasajeros de la migración”, tanto las investigaciones interdisciplinarias que se han realizado sobre la diversidad lingüística de México como las aplicaciones de estos estudios a la educación denominada intercultural y bilingüe sobre todo en la educación básica pública. Las autoras encuentran una revalorización positiva de la diversidad lingüística y del multilingüismo, que sin embargo contrasta con la persistencia de políticas verticales de bilingüismo cuyos logros de aprendizaje siguen siendo muy pobres. Se observa un creciente interés académico y escolar

por las lenguas y por nuevas literacidades, pero los principales logros se limitan a iniciativas comunitarias y propuestas educativas situadas y localmente arraigadas.

En el sexto capítulo, “Formación de docentes para la educación intercultural”, Ulrike Keyser Ohrt (UPN Zamora), Ma. de Lourdes Vargas Garduño y Ana María Méndez Puga (ambas de la UMSNH) analizan la producción académica sobre la formación inicial y continua de docentes en las escuelas normales y las universidades pedagógicas, sus identidades y trayectorias formativas, así como sus procesos de profesionalización. Las autoras encuentran un incremento en la relevancia de las escuelas normales y mejoras en la formación docente en la interculturalidad, pero constatan que estos cambios aún no se reflejan en una mayor calidad educativa dado que persisten las rupturas sexenales, las formaciones “en cascada” y la tendencia a seguir determinadas “recetas” en los procesos formativos.

Ana Laura Gallardo Gutiérrez (UNAM) en el séptimo capítulo, “Tensiones en torno a la articulación entre prácticas socioculturales indígenas y el currículum”, recupera la producción académica generada sobre el currículo escolar y su relación con las prácticas socioculturales de los pueblos indígenas, resaltando las tensiones que surgen entre la lógica comunitaria y la institucionalidad escolar. La autora resalta intentos de interculturalizar o “indianizar” el currículo, sobre todo a través de proyectos curriculares comunitarios, pero advierte que estos intentos no logran impactar en los referentes hegemónicos del currículum.

El octavo capítulo está dedicado al “Racismo y antirracismo en el Sistema Educativo Nacional”. Allí, Gisela Carlos Fregoso (Universidad de Guadalajara) parte de una revisión crítica de la ideología del mestizaje, interpretándola como una formación racial específica, para analizar tanto contextos educativos de racismo explícito como experiencias de racismo internalizado y de racialización de personas indígenas y negras/afro que demuestran que la blanquedad es un mecanismo de racialización apenas estudiado en las instituciones educativas. Después se identifican y presentan proyectos e iniciativas antirracistas, que incluye efectos antirracistas de determinadas propuestas interculturales e interseccionales.

A estos primeros nueve capítulos les siguen textos que se enfocan en analizar la producción académica sobre la interculturalidad en determinados niveles educativos. En primer lugar, Martha Vergara Fregoso (Universidad de Guadalajara) dedica el noveno capítulo, “Infancias diversas y escolarización básica en contextos comunitarios, rurales e indígenas”, a las investigaciones generadas en torno a la educación preescolar, primaria y secundaria ofrecida para los pueblos indígenas en sus regiones de origen. Sobre todo, para la que oficialmente se ha denominado educación intercultural bilingüe, impartida casi de forma exclusiva en los niveles preescolar y primaria, donde quedan constatadas las deficiencias infraestructurales, de materiales didácticos, de formación de docentes y de didácticas que apenas aprovechan la lengua materna, la cosmovisión comunitaria o la oralidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La autora identifica que en todos los niveles y subsistemas de la educación básica sigue predominando el efecto asimilacionista de la escuela, mientras que los aprendizajes significativos sólo se logran si se establecen vínculos estrechos y explícitos con las prácticas culturales locales.

Por su parte, Alejandro Martínez Canales (CIESAS Noreste) analiza en el décimo capítulo, “Infancias, escolaridad y diversidad en contextos urbanos y migratorios”, el carácter incipiente, precario y descontextualizado que la escolarización adquiere para la niñez y juventud rural indígena (sobre todo) cuando migra junto con sus respectivas familias a las grandes ciudades del país. Lejos de repensar los servicios educativos y la oferta curricular a la diversidad de diversidades que caracteriza a las escuelas urbanas, niñas, niños y adolescentes de origen rural e indígenas, que a menudo compaginan la escuela con trabajos infantiles para apoyar a sus respectivos hogares, son invisibilizados a —a lo sumo— “alterificados”.

La transición de la educación básica a la educación media superior es abordada a partir del capítulo décimo primero, “Una apuesta por la diversidad: experiencias de educación media superior intercultural y comunitaria en México”, por Dulce A. Gómez Navarro (CIESAS Pacífico Sur) y Sergio I. Navarro Martínez (Universidad Veracruzana). El análisis se centra en las investigaciones que en la pasada década se generaron en torno a las iniciativas

que procuran interculturalizar o comunalizar los bachilleratos que atienden a la juventud indígena en sus regiones de origen. Los autores trazan los antecedentes de estas experiencias, que nacen desde proyectos-piloto locales impulsados sobre todo en Puebla, Chiapas y Oaxaca, antes de retratar y sintetizar las investigaciones realizadas sobre los Bachilleratos Integrales Comunitarios de Oaxaca, los Telebachilleratos Comunitarios en Yucatán, Estado de México, Guanajuato, Veracruz, Morelos y Michoacán, los Bachilleratos Interculturales creados en diversos estados del país, así como los Bachilleratos situados de Jalisco, Chiapas y Puebla. El análisis de esta gran diversidad de modelos de educación media superior intercultural indica que estas experiencias son exitosas siempre y cuando partan del territorio concreto, desarrollen aprendizajes colaborativos de tipo vivencial y cotidiano e incluyan en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las y los jóvenes los sistemas productivos y los saberes locales.

En relación a la educación universitaria, el capítulo décimo segundo, aportado por Elizabeth Martínez Buenabad (BUAP) y Gabriela Czarny Krischkautzky (UPN Ajusco), versa sobre “Educación superior, interculturalidad y diversidad(es): campo emergente”. Las autoras identifican importantes antecedentes en procesos de profesionalización indígena universitaria, antes de sintetizar las investigaciones que surgen sobre acciones afirmativas, accesos diferenciados y programas específicos de tutorías y acompañamiento en universidades “convencionales”. Los procesos migratorios rural-urbanos, los usos de la lengua originaria en la universidad, las transformaciones y resignificaciones identitarias de jóvenes indígenas como estudiantes universitarios, la situación de las mujeres indígenas en la educación superior y el sentido que este nuevo tipo de actor universitario le da a la educación superior son temáticas identificadas como recurrentes en las investigaciones analizadas.

El capítulo décimo tercero, “Universidades interculturales”, de Laura Sele-ne Mateos Cortés y Gunther Dietz (ambos de la Universidad Veracruzana), sintetiza el estado del conocimiento sobre la educación superior intercultural, que abarca universidades interculturales gubernamentales, universidades comunitarias no-gubernamentales, así como iniciativas universitarias inter-

culturales impulsadas por universidades autónomas preexistentes. Se revisa la producción académica enfocada a las carreras ofrecidas a la didáctica y al diálogo de saberes impulsado desde estas instituciones, las estrategias para normalizar el uso de las lenguas originarias como medios de comunicación académica, así como la vinculación universidad-comunidad, ambas “señas de identidad” de la educación superior intercultural mexicana. Finalmente se caracterizan los actores-clave de este nuevo subsistema, se analizan las especificidades de estudiantes, egresados y docentes de las universidades interculturales.

Tras presentar los resultados de investigación por niveles educativos, los dos últimos capítulos se centran en investigaciones realizadas en relación a la educación comunitaria y a los saberes indígenas y campesinos. En el capítulo décimo cuarto, titulado “Educación comunitaria, autonomía educativa y resistencias indígenas”, Stefano C. Sartorello, Paola Ortellì y Marcela Gómez Álvarez (Universidad Iberoamericana) parten de una sistematización de las experiencias comunitarias que se desarrollan desde ya hace algunas décadas en Oaxaca bajo el “horizonte de la comunalidad”, para de ahí analizar en Chiapas las experiencias de la educación zapatista tanto como de la educación inductiva intercultural. Por último, se revisa la —mucho más limitada— bibliografía generada sobre educación comunitaria en otros estados del país, que por lo general se limita a estudios de caso locales. Las autoras y el autor concluyen el artículo resaltando las novedosas aportaciones que realizan aquellas investigaciones que llevan a cabo las y los actores indígenas como protagonistas e investigadores de sus propios proyectos comunitarios.

Esta mirada desde los propios saberes de las y los actores es retomada en el capítulo décimo cuarto, “Saberes indígenas y campesinos, epistemologías indígenas y diálogos de saberes en educación intercultural”. En este último capítulo del estado del conocimiento, María Guadalupe Díaz Tepepa (UPN Ajusco) y Pedro Antonio Ortiz Báez (Universidad Autónoma de Tlaxcala) revisan y sistematizan las investigaciones educativas generadas en torno a las epistemologías y a los saberes campesinos e indígenas de México, esto incluye saberes sobre el cuidado de sí, sobre lo culinario, el cultivo y la producción alimentaria, así como sobre filosofías propias de los pueblos y comunidades.

Como resaltan los autores, estos saberes ya han entrado en contacto con los saberes escolares académicos, por lo cual surge la necesidad de establecer diálogos entre diversos tipos de saberes, respetando las especificidades de cada saber en cuanto a sus métodos, principios y mecanismos de transmisión. Se trata de una subárea aún incipiente en la investigación educativa intercultural, que hasta la fecha se caracteriza por propuestas generales que carecen de estudios monográficos acerca de cómo se estructuran, articulan e intercambian saberes de diferente origen.

Perspectivas

En su conjunto, el estado del conocimiento 2012-2021 del área “Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación” del COMIE presenta y sintetiza resultados altamente relevantes, no sólo para la investigación educativa, sino también para la política educativa y la práctica pedagógica con enfoques interculturales, comunitarios, decoloniales, interseccionales e inclusivos. En todas las subáreas se constata un incremento cuantitativo de la producción académica, y en varias subáreas las tesis de posgrado juegan un papel importante en la generación de nuevos resultados de investigación. Constatamos por igual una ampliación y diversificación de las temáticas, las disciplinas y las subáreas, que reflejan, por una parte, el impacto de la paulatina oficialización de los enfoques interculturales y bilingües /plurilingües, pero, por otra parte, también son producto de la relevancia y urgencia de conocer la situación de los procesos educativos que pretenden atender la diversidad cultural, lingüística y étnica del país, como demuestran las reivindicaciones y luchas de los propios actores locales por transformar la educación, volverla más pertinente y significativa para las realidades tan desiguales, asimétricas y excluyentes que persisten al interior de la sociedad mexicana.

También me parece destacable la pluralidad, creatividad e hibridación de enfoques, metodologías y técnicas de investigación que revela la revisión bibliográfica en la totalidad de las subáreas y sus respectivos capítulos. Aunque siguen predominando enfoques cualitativos e interpretativos, se van su-

mando investigaciones de tipo cuantitativo y evaluativo. Los métodos etnográficos se renuevan y dinamizan en su encuentro con metodologías de investigación-acción participativa, de enfoques colaborativos, decoloniales u horizontales. Percibimos que aún faltan investigaciones más longitudinales, así como trabajos explícitamente comparativos.

La diversidad metodológica corresponde con la diversificación de las y los interlocutores de nuestras investigaciones educativas interculturales. Aunque persisten proyectos de investigación “por encargo” de alguna entidad gubernamental, en varios de los capítulos se reportan resultados de investigaciones llevadas a cabo con organizaciones no-gubernamentales, iniciativas de la sociedad civil y sobre todo con organizaciones indígenas y autoridades comunitarias.

Concluyo esta breve introducción expresando mi agradecimiento a todas y todos quiénes hicieron posible la publicación de esta obra. En primer lugar agradezco a mis colegas autoras y autores de los quince capítulos por su entusiasmo y su dedicación, mostrada incluso en momentos personales muy difíciles, ya que la pandemia condicionó buena parte de nuestro trabajo. Varios tuvimos que enfrentar serios problemas de salud e incluso la pérdida de algún ser querido en nuestro entorno familiar y profesional. Hago extensible este agradecimiento a las y los asistentes y becarias/os que nos han estado apoyando durante todo el proceso desde las búsquedas bibliográficas hasta la edición del texto en su conjunto. En especial agradezco a Margarita Alcántara Alemán y a Magda Elideth De Gante Ortiz por su apoyo en el análisis estadístico de la bibliografía consultada, así como en la revisión del manuscrito final. Por último, el conjunto de autoras y autores queremos agradecerles a nuestras instituciones de educación superior los apoyos brindados ante la imposibilidad de contar con una financiación externa de esta extensa e intensa encomienda.

Bibliografía

- Bertely Busquets, María (coord.) (2003). Educación, derechos sociales y equidad: la investigación educativa en México 1992-2002. Tomo I, *Educación y diversidad cultural*. México: COMIE
- Bertely Busquets, María (2013). Debates conceptuales sobre educación multicultural e interculturalidad, en M. Bertely Busquets, G. Dietz y M. G. Díaz Tepepa (coords.), *Multiculturalismo y Educación 2002-2011*, 41-79. México: COMIE-ANUIES.
- Bertely Busquets, María, Gunther Dietz y Guadalupe Díaz Tepepa (coords.) (2013). Introducción en M. Bertely Busquets, G. Dietz y G. Díaz Tepepa (coords.), *Multiculturalismo y educación 2002-2011*, México: COMIE y ANUIES, 21-39.
- Bertely Busquets, María, Gunther Dietz y Guadalupe Díaz Tepepa (coords.) (2013). *Multiculturalismo y educación 2002-2011*, México: COMIE y ANUIES.
- Calderón Mólgora, Marco A. y Elizabeth M. Buenabad (eds.) (2012). *Educación indígena, ciudadanía y estado en México: siglo xx*, Puebla y Zamora: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y El Colegio de Michoacán.
- Corbetta, Silvina (2021). Políticas educativas e Interculturalidad en América Latina: estado del arte (2015-2020), Buenos Aires: UNESCO-IIEP.
- Cortina, Regina (ed.) (2014). *The Education of Indigenous Citizens in Latin America*, Bristol: Multilingual Matters.
- Dietz, Gunther y Laura Selene Mateos Cortés (2013). *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.
- López, Luis Enrique (ed.) (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas*, La Paz: FUNPROEIB & Plural Editores.
- López, Luis Enrique (2019). *Educación desde y para la diversidad cultural y lingüística en América Latina*, Washington, D. C.: Interamerican Development Bank.

- López, Luis Enrique (2020). What is Educación Intercultural Bilingüe in Latin America Nowadays: results and challenges, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, DOI: 10.1080/01434632.2020.1827646.
- López, Luis Enrique y Wolfgang Küper (2000). *La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas*, Documento de Trabajo, Cochabamba: GTZ, *cfr.* http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/lopes_comp1.pdf.
- Martínez Canales, Alejandro, Ana Elena Erape Baltazar, Ana Laura Gallardo Gutiérrez, Beatriz Rodríguez Sánchez, Elizabeth Martínez Buenabad, Fernando Salmerón Castro, Guadalupe Mendoza Zuany, Gunther Dietz, Juan Ignacio Hernández Vásquez, Lourdes Casillas Muñoz, Luz Ma. Moreno Medrano, Lydia Raesfeld, María Bertely Busquets, Marisol Silva Laya, Paola Ortellí, Rebeca Barriga Villanueva, Rosa Elena Durán González, Stefano Sartorello, Sylvia Schmelkes del Valle, Verónica Kugel y Yesid Sierra Soler (2019). *Agenda intercultural para la educación nacional*. México: Universidad Iberoamericana & CGEIB.
- Martínez Canales, Alejandro, Ana Elena Erape Baltazar, Ana Laura Gallardo Gutiérrez, Beatriz Rodríguez Sánchez, Elizabeth Martínez Buenabad, Fernando Salmerón Castro, Guadalupe Mendoza Zuany, Gunther Dietz, Juan Ignacio Hernández Vásquez, Lourdes Casillas Muñoz, Luz Ma. Moreno Medrano, Lydia Raesfeld, María Bertely Busquets, Marisol Silva Laya, Nicanor Rebolledo Recendiz, Paola Ortellí, Rebeca Barriga Villanueva, Rosa Elena Durán González, Stefano Sartorello, Sylvia Schmelkes del Valle, Verónica Kugel y Yesid Sierra Soler (2022). *Prioridades de Investigación para la Educación Intercultural y Bilingüe*. México: SEP, *cfr.* http://dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib_00081.pdf.
- Sartorello, Stefano (2018). Una agenda intercultural para la educación nacional. *Educación Futura*, 16/11/2018, *cfr.* <http://www.educacionfutura.org/una-agenda-intercultural-para-la-educacion-nacional/>.
- Schmelkes, Sylvia (2004). Educación intercultural: reflexiones a la luz de experiencias recientes. *Sinéctica* 23: 26-34.
- Schmelkes, Sylvia (2013) Educación para un México intercultural. *Sinéctica* 40: 1-12.

Enfoques y debates teóricos y epistemológicos sobre interculturalidad y educación intercultural

GUNTHER DIETZ¹

ERICA GONZÁLEZ APODACA²

Introducción

Hace diez años, en su revisión de los principales debates conceptuales sobre educación multicultural e intercultural que se estaban desarrollando desde inicios del milenio en México, Bertely Busquets (2013) constataba un exponencial crecimiento de las publicaciones académicas acerca del multiculturalismo y la interculturalidad en la investigación educativa nacional tanto como internacional. El auge de investigaciones empíricas dedicadas a la diversidad cultural y lingüística en contextos educativos tanto escolares como extraescolares o comunitarios es generalmente explicado en términos de una creciente problematización de la institucionalidad escolar y su legado asimilador, así como de sus cuestionados resultados educativos en situaciones de diversidad y desigualdad. Esta problematización académica viene acompañada de cuestionamientos políticos por parte de actores educativos contrahegemónicos que reivindican una educación alternativa, diversa o propia.

¹ Universidad Veracruzana; guntherdietz@gmail.com.

² Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Unidad Regional Pacífico Sur; ericagonzalez@ciesas.edu.mx.

Diez años después de este balance podemos constatar que la producción académica sobre “multiculturalismo e interculturalidad en la educación”, como en la actualidad se denomina a la correspondiente área temática del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), no sólo ha seguido incrementando, sino que de manera simultánea se está diversificando y bifurcando. Esto refleja los crecientes abismos y desigualdades que ya desde mucho antes de la pandemia por covid-19 caracterizan la atención educativa en México. Ya en los respectivos estados del conocimiento que Rockwell y González Apodaca (2012, 2016) elaboraron sobre la antropología de la educación mexicana desplegada entre 1995 y 2009, y que Tirzo y Rebolledo (2021) actualizó para la posterior década. Ahí se encuentra una divergencia entre los análisis de las políticas educativas nominalmente interculturales implementadas por el Estado, por un lado, y los acompañamientos a las iniciativas locales y regionales que actores educativos no-gubernamentales despliegan en sus respectivos contextos, por otro lado.

Si ampliamos la mirada hacia el panorama global en el que se están discutiendo académica y políticamente las nociones de multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación, nos percatamos de que estas divergencias entre lo gubernamental y lo no-gubernamental, entre políticas educativas pensadas y diseñadas desde el Estado (Buendía Espinosa y Álvarez Mendiola, coords., 2019) frente a proyectos iniciados desde actores escolares y comunitarios, concuerdan con un creciente debate internacional sobre el “fin del multiculturalismo” y sus posibles paradigmas pos-multiculturales o pos-neoliberales (*cf.* los capítulos 3 y 14). Como contra-propuesta a las políticas de identidad del multiculturalismo, el *boom* de la inclusión educativa se expande desde el Norte Global (Köpfer, Powell y Zahnd, eds., 2021) y abarca a las políticas educativas de cada vez más estados latinoamericanos. Por otra parte, desde diversos actores, ubicados no sólo geográfica sino también geopolíticamente en el Sur Global se plantea la necesidad de re-territorializar y de descolonizar la producción teórica y metodológica en la investigación educativa, en general, y en la educación intercultural, en particular. El correspondiente giro hacia las “teorías del sur” o las “teorías meridionales” (Rosa, 2014) y sus respectivas “epistemo-

logías del sur” (Santos, 2018) constituye uno de los principales parteaguas de la década aquí reseñada en sus enfoques tanto teórico-conceptuales como metodológicos.

En lo siguiente, se sintetizarán tres ejes del debate conceptual sobre interculturalidad y educación intercultural: aquellos que giran en torno a la interculturalidad, multiculturalismo y diversidad y que reflejan un tránsito entre las políticas de identidad multicultural hacia interseccionalidades interculturales; aquellos que testifican la emergencia de nuevos sujetos y objetos del análisis intercultural; y aquellos que en específico abarcan la diversidad e interculturalidad en la educación, los aprendizajes y la institución escolar, tanto desde una visión sistémica como desde otra de tipo actuarial.

Interculturalidad, multiculturalismo y diversidad

En primer lugar, se revisarán los grandes giros en la década comprendida entre 2012 y 2021 en relación a los conceptos-clave que subyacen a la investigación educativa sobre diversidad e interculturalidad, antes de centrarnos en específico en el surgimiento de nuevos sujetos, saberes y discursos de atención educativa en contextos de diversidad.

Como mencionábamos arriba, el principal giro que se constata en los debates académicos de nuestra área consiste en el paulatino abandono del multiculturalismo como paradigma de análisis de las políticas y las prácticas de diferenciación educativa. En la investigación educativa internacional este abandono se relaciona con las críticas al neoliberalismo y sus estragos en las poblaciones escolares menos favorecidas (Cruz Rodríguez, 2013), así como con lo que se considera un incremento en la fragmentación y cohesión social debido a una supuesta “política de la diferencia” que profundiza distancias, en vez de generar “puentes” entre los diversos estratos sociales, étnicos o culturales.

Multiculturalismo e interculturalidad

Para el Norte Global, Levrau y Loobuyck (2018) postulan que un nuevo interculturalismo avanza frente al retroceso del multiculturalismo; este interculturalismo es entendido desde los discursos oficiales gubernamentales e intergubernamentales, sobre todo promovidos por el Consejo de Europa, como una política de diálogo que sustituye al multiculturalismo como una política de la diferencia (Grillo, 2017).

Sin embargo, esta distinción tajante entre un multiculturalismo de la diferencia y un interculturalismo del diálogo es atenuada por aquellas propuestas (Dietz; 2012b, Portera, 2020) que procuran combinar, por un lado, una mirada más descriptiva y estática hacia la diversidad cultural —equivalente a una aproximación multicultural— y, por otro lado, con una mirada más dinámica, procesual e interactiva de la diversidad —equiparable a un enfoque intercultural—. Esta complementariedad entre lo multicultural y lo intercultural también la plantean quiénes como Sealy (2018) así como Mansouri y Modood (2021) distinguen entre un enfoque macro del multiculturalismo que debe ir combinándose con un enfoque micro de interculturalismo, según Sealy (2018) para evitar los efectos negativos y segregadores de un multiculturalismo que institucionaliza “vidas paralelas” en vez de cruces interculturales.

Mientras que el multiculturalismo logra deconstruir la suposición eurocéntrica de un estado-nación etnoculturalmente neutro (Kymlicka, 2019), las respuestas de diversificación institucional que propone dicho paradigma no logran abandonar por completo el legado del nacionalismo de cuño europeo. Frente a ello, el interculturalismo es “en primer lugar, profundamente escéptico acerca de la idea de identidad nacional, y en segundo lugar acerca de una forma de política de identidad que, como sostiene, reifica singularidades categóricas frente a multiplicidades empíricas” (Sealy 2018: 695).

A diferencia de estos debates más centrados en las cambiantes constelaciones institucionales del Norte Global (Cruz Rodríguez, 2013), en América Latina y en México la crítica al multiculturalismo no se enfoca tanto a sus efectos supuestamente fragmentadores, sino al contexto político neoliberal

de su implementación “desde arriba” (Zapata Silva, 2019). Mientras que autoras estadounidenses como Nieto (2017) y Sleeter (2018) rechazan esta equiparación entre educación multicultural y “educación multicultural neoliberal”, resaltando las aportaciones de los movimientos sociales a una vertiente crítica de educación multicultural, en América Latina estas vertientes críticas y transformadoras de las institucionalidades educativas prescinden del multiculturalismo y abogan por una interculturalidad que esté relacionada de manera estrecha con movimientos sociales (Métais, 2016; Ruiz Quiroga, 2020), que se nutra de una justa relación conceptual entre educación intercultural y comunicación intercultural (Kramer, 2020) y que ponga un especial énfasis en la interacción, el diálogo y el intercambio con fines de transformación educativa y social (Elias y Mansouri, 2020).

Así, en el debate académico latinoamericano y mexicano se observa un predominio discursivo de una noción crítica y transformadora de interculturalidad educativa. Ello se refleja en aportaciones conceptuales tanto monográficas (Dietz, 2012b, 2014; Dietz y Mateos Cortés, 2013; Reyes Sanabria, 2016; Comboni Salinas y Juárez Núñez, 2020), como comparativas (Novaro *et al.*, 2015; Vergara Fregoso, coord., 2020; Vergara Fregoso, 2021; Villagómez *et al.*, 2021) que distinguen, por un lado, entre esta conceptualización crítica y transformadora de la interculturalidad y, por otro lado, un uso reducido, simplificado y a menudo armonizante de la interculturalidad por parte de determinadas políticas educativas.

Sesgos indigenistas

Un rasgo que sigue distinguiendo el discurso intercultural mexicano y latinoamericano de la producción académica del Norte Global es la estrecha relación que en nuestros contextos escolares se mantiene también entre educación indígena y educación intercultural. La valoración de esta tendencia a equiparar lo indígena con lo intercultural en el ámbito escolar no es homogénea ni monocausal. Por una parte, autoras y autores como Czarny y Salinas (2018), Tinajero Villavicencio y Martínez Zavala (2019), Tirzo (2020), Vergara Fregoso (coord., 2020) y Rebolledo (2021) identifican la construcción

y defensa institucional del subsistema de la así denominada educación indígena como una conquista y un derecho, que en términos de Borrell Velasco (2016) constituye el inicio de una “ciudadanía pluricultural”. El protagonismo adquirido en la historia por el magisterio bilingüe y la pertinencia cultural y lingüística de la educación indígena (Ascencio Franco, 2013, para el caso chiapaneco) son los principales argumentos mencionados a favor de esta equiparación de lo indígena con lo intercultural.

Por otra parte, esta estrecha relación discursiva, programática e institucional entre lo indígena y lo intercultural es criticada como reflejo del indigenismo de Estado (Dietz y Mateos Cortés, 2013) y como continuidades posindigenistas o neoindigenistas que siguen aplicándose desde arriba y desde fuera de las comunidades y de los actores originarios (Montoya-Peláez, 2021), constituyendo así modelos teóricos e ideológicos (Vivar Quiroz, 2014) y *path dependencies* que impiden generar respuestas educativas interculturales que vayan más allá del indigenismo (Sandoval Forero, 2013; Briceño Alcaraz y Salzmán, coord., 2016).

Como consecuencia, la investigación educativa mexicana identifica dos polos o vertientes de la educación intercultural: aquella que es oficializada como educación intercultural bilingüe de calidad y con pertinencia cultural y lingüística para los pueblos indígenas, y aquella otra educación intercultural para toda la población, sea esta indígena o no indígena (Schmelkes, 2013; *cfr.* el capítulo 3). Mientras que la implementación de esta noción transversalizadora e incluyente de educación intercultural para toda la población es rudimentaria y por ello apenas ha generado publicaciones académicas, la educación intercultural bilingüe indígena sigue centrando la principal atención tanto de la política educativa diferenciada como de la respectiva investigación educativa.

Varias autoras resaltan la necesidad de contar con información más detallada y desglosada sobre el subsistema de educación indígena, además de promover la participación de los pueblos indígenas en el diseño educativo (Schmelkes, 2013). Bertely Busquets (2015) aporta un análisis multifactorial de la escolarización indígena en contextos rurales y disidentes en relación a las reformas educativas imperantes. Igualmente, se analiza el impacto que

tienen las políticas educativas neoliberales en los territorios indígenas (Bertely Busquets, 2016) y se insiste en la necesidad de desarrollar y evaluar una educación indígena a partir de procesos de consulta previa, libre e informada (Schmelkes, 2018).

Estudios interculturales

En la última década se ha ido consolidando a nivel internacional y continental un campo inter y transdisciplinario que surge, en primer lugar, de lo que se plantea como un excesivo énfasis de lo indígena en la educación intercultural y que, en segundo lugar, pretende ampliar el análisis intercultural más allá de lo educativo-escolar. Los Estudios interculturales (Dietz, 2012b, 2017), emparentados pero diferenciados de los así denominados *cross-cultural studies* anglosajones (Sánchez-Bayón 2013), aportan análisis sincrónicos, pero también diacrónicos acerca de diversas constelaciones de una gran “diversidad de diversidades” más allá de la educación indígena, incluyendo relaciones interétnicas, sistemas de género y cosmovisiones (Krainer y Guerra, coords., 2012; Garcés y Bravo, coords., 2019; Arribas Lozano, 2021) así como movimientos sociales y sus “cosmopolíticas” (Briones, 2020) y procesos de ciudadanías interculturales y multilingües (López, Guarayo Morales y Condori Chiri, 2021).

Los Estudios interculturales se caracterizan por una explícita orientación comparativa en sus investigaciones (Antolínez Domínguez 2011, 2013; Ferreira do Nascimento y Jiménez Lobatos, 2019; Comboni Salinas y Juárez Núñez, 2020; Hernández Aguirre, coord., 2020) y procuran convertir la interculturalidad en una herramienta analítica y crítica que permite distinguir entre usos descriptivos versus prescriptivos de la diversidad (Dietz, 2017; Huerta Morales y Canto Valdés, 2017a, 2017b) para generar una teoría crítica tanto de la sociedad contemporánea como de su institucionalidad educativa (Durán González, Raesfeld y Alfaro Ponce, 2019).

Estas investigaciones procuran desarrollar no sólo una conceptualización teórica intercultural, sino también una metodología explicitada como intercultural (Dietz, 2012b; Sartorello, 2014, 2016a). Sus respectivas innova-

ciones metódicas, que reseñaremos más abajo, implican ampliar la mirada analítica hacia otras escalas, a menudo mediante enfoques de “etnografía multiescalar” (Márquez Escamilla y Rodríguez Domínguez, 2021). En los últimos años constatamos un estrecho diálogo entre los estudios interculturales y las propuestas decoloniales, planteadas como “pedagogías del Sur” (Medina Melgarejo, coord., 2019), que son aquellas que reconocen explícitamente los lugares propios de producción conceptual frente al pensamiento dominante y hegemónico que se autorrepresenta como “universal”, pero que constituye un “localismo globalizado” (Santos, 2018).

Junto a las propuestas decoloniales, en cada vez más publicaciones de los últimos años el enfoque intercultural entra en un diálogo fructífero con otros enfoques que resulten “homologables”, aunque provengan de otras tradiciones académicas. Así, destacamos estudios interculturales sobre ciudadanía y democratización (Martínez Buenabad, 2015; Levinson, 2019), sobre cultura de paz o paces (Moreno Uribe y Dietz, 2019; Vargas Garduño, López Herrera y Lara González, 2021; Sandoval Forero, 2018), así como sobre sustentabilidad (Desidério *et al.*, coord., 2019; Dietz, 2016).

Estas confluencias inter y transdisciplinarias han aportado particularmente al estudio de epistemologías alternativas o no hegemónicas, a menudo en estrecha relación con los procesos de interculturalización académica que están ocurriendo en la educación superior contemporánea y que se caracterizan por tensiones y conflictos “interactorales” (Rojas Cortés y González Apodaca, 2016). En este sentido, Segura Jiménez (2017) identifica “huellas discursivas” de interculturalidad a nivel internacional, nacional y estatal en la educación superior oaxaqueña, para la cual Lebrato (2016) analiza una gran diversidad de posiciones epistemológicas y un emergente diálogo entre diversas formas de organizar el conocimiento. Mientras que Gutiérrez Espinoza (2016) para el Estado de México; Durán González, Raesfeld y Alfaro Ponce (2019) para Hidalgo; Navarro Martínez (2020) así como Tipa (2017) para Chiapas, y Rosado May (2012) para Quintana Roo, estudian procesos de diversificación epistémica en la respectiva educación superior regional (*cfr.* el capítulo 13).

Interculturalidad funcional, crítica, transformadora, descolonizadora

A lo largo de la década, la distinción conceptual que más ha influido en las investigaciones del área consiste, por una parte, en aquella propuesta por Tubino (2005) y por Walsh (2012) de distinguir entre una “interculturalidad funcional” que reconoce diversidades culturales y promueve diálogos horizontales, pero que no tematiza ni cuestiona jerarquías de origen colonial, y entre una “interculturalidad crítica”; por otra parte, están las investigaciones que analizan las relaciones intergrupales desde una óptica de la colonialidad del ser, del poder y del saber, en la terminología de Quijano (2005). Una definición clásicamente funcional es la que maneja la propia UNESCO, la cual entiende por interculturalidad “la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo” (UNESCO, 2006: 17). Al postular la existencia de una “interacción equitativa” entre culturas, esta definición armonizante, también oficializada por el Consejo de Europa, confunde los órdenes prescriptivo y descriptivo e invisibiliza las relaciones conflictivas de forma inherente a lo impuesto por la expansión europea (Dietz, 2017). Por ello, como señala Aman (2017, 2018) en sus comparaciones entre usos europeos versus latinoamericanos de la interculturalidad y del diálogo intercultural, el propio discurso de una educación intercultural requiere ser descolonizado.

La interculturalidad crítica, en cambio, es entendida tanto de manera necesaria como conflictiva, como aquella herramienta que permite analizar procesos históricos de origen colonial/moderno tanto como constelaciones desiguales contemporáneas como resultados de imposiciones y despojos exógenos que persisten y limitan posibilidades de “intercambio equitativo” entre “dos grupos muy asimétricos: los que no pueden olvidar y los que no quieren recordar. Los primeros sólo en apariencia son seniles y los segundos sólo en apariencia son infantiles” (Santos, 2017: s. p.).

En gran parte de los análisis de las políticas educativas interculturales encontramos esta distinción —ciertamente binaria y dicotómica— entre in-

terculturalidad funcional versus interculturalidad crítica, a menudo en correlación con la identificación de propuestas educativas formuladas “desde arriba” versus otras planteadas o reivindicadas “desde abajo”, como en el análisis de un programa académico que ofrece Montalvo Martínez (2017) para el caso de la Universidad Indígena Intercultural de Michoacán (UIIM). Y en términos más generales, Bermúdez Urbina (2015) identifica la dicotomía “arriba/abajo” en una serie de investigaciones educativas desarrolladas desde diferentes “comunidades epistémicas”. Reyes Sanabria (2016), por su parte, procura evitar esta dualización distinguiendo cinco tipos de enunciados: “a) la etapa del diálogo cultural, b) la aparición de propuestas desde abajo, c) la interculturalidad de gestión, d) la interculturalidad conflictiva y e) la de facto” (Reyes Sanabria 2016: 51).

Sin embargo, también aquí predomina de nuevo una interculturalidad definida en relación con lo indígena. En México, al igual que en otros contextos regionales latinoamericanos, la interculturalidad se encuentra “atravesada” por el pasado y presente de Abya-Yala; la persistencia de identidades, cosmovisiones y saberes propios de los pueblos originarios (Paz-Frayre, 2019) se refleja con mayor claridad en una interculturalidad que expresa las “asimetrías epistémicas entre los conocimientos indígenas y los conocimientos de la escuela” (Quilaqueo Rapimpan y Sartorello, 2018: 47). Por ello, la relación intercultural planteada es, a la vez, una relación inter-epistémica, dado que conjuga interculturalmente sistemas de conocimiento científico e indígena. Al analizar elementos de posibles diálogos interculturales, Pérez Ruiz (2016) identifica “tres modelos de interacción entre los sistemas de conocimiento científico e indígena contenidos en la noción de interculturalidad: la perspectiva etnocéntrica y colonizadora, la perspectiva intercultural integradora, y la perspectiva intercultural autónoma, colaborativa y descolonizadora” (Pérez Ruiz, 2016: 15).

Más allá de la dicotomía entre interculturalidad funcional y crítica, existen en las publicaciones revisadas propuestas que son prescriptivas como el desarrollo de una ética propia en el caso de la hermenéutica analógica (Beuchot Puente, 2020) y la aplicación de un modelo deductivo y específico de “análisis político del discurso educativo” (Buenfil Burgos, 2003), aplicado por

Málaga Villegas (2012, 2018, 2019) al análisis de las políticas “interculturales” en la educación básica mexicana.

Por último, hay autoras y autores que explicitan que una noción analítica y crítica de interculturalidad es por necesidad transformadora y potencialmente descolonizadora en su aplicación pedagógica (Pech Salvador y Rizo García, 2014; Medina Melgarejo, coord., 2015; Dietz, 2017). Para ello, Walsh (2017) postula que existe una relación estrecha entre la interculturalidad crítica y el “enlace pedagógico decolonial” que proviene de la tradición de Freire y Fanon. Legados y resignificaciones similares postulan Montoya-Peláez, Mateos Cortés y Dietz (2021) cuando trazan “huellas” de la educación popular y la pedagogía crítica freirianas en las prácticas formativas de dos universidades interculturales. Mientras que Mota Díaz y Sandoval Forero (2020) equiparan la interculturalidad crítica con la mera existencia de instituciones educativas “independientes”, Mateos Cortés y Dietz (2015, 2017) así como Morales Valenzuela, Reyes Cruz y Contreras de la Cruz (2019) estudian de manera empírica las diversas y a menudo yuxtapuestas nociones de interculturalidad que manejan determinados actores-clave como, por ejemplo, las y los propios docentes y formadores de docentes en educación intercultural. De forma similar se estudian significados, apropiaciones étnicas y re-significaciones identitarias para el caso de jóvenes egresados de la educación media superior ayuuk (González Apodaca, 2013, 2017a), así como de la educación superior intercultural veracruzana (Mateos Cortés, 2017; Dietz, Mateos Cortés y Budar, eds., 2020; *cfr.* los capítulos 11 y 13).

Poderes de definición

Cultura e identidad persisten como conceptos-clave en las investigaciones acerca de la educación intercultural, en particular, y de las diversidades, en general. Como desarrollan y ejemplifican empíricamente Giménez y Gutiérrez Chong (eds., 2019), el concepto antropológico de cultura, que hace énfasis en su carácter relacional y no sustancial, procesual e histórico y no esencial y primordial, sigue siendo indispensable para estudiar las diversidades contemporáneas, pero requiere de una delimitación constante con el

concepto de identidad para evitar culturalizaciones, esencializaciones y simplificaciones. En el mismo sentido, Saldívar (2018) advierte acerca del carácter problemático del concepto de cultura cuando éste se conjuga con un excesivo énfasis en las —supuestas— diferencias, generando así un uso acrítico de las diferencias étnicas y culturales, como ha sido el caso tanto en la noción oficializada de mestizaje como en las políticas multiculturalistas que procuran invisibilizar jerarquías para no alterarlas. Para evitar dichas culturalizaciones esencializadoras se requiere de una deconstrucción crítica de las jerarquías escondidas bajo conceptos como mestizaje y cultura (Wade, 2017).

Si entendemos por cultura una praxis intragrupal habituada a formas de organización e interacción que se transmiten intergeneracionalmente, la identidad, en particular la etnicidad, sería entendida como el complemento discursivo, explicitado del sentimiento de pertenencia a dicha cultura y al grupo que la práctica y transmite. Para evitar el peligro que también enfrenta el concepto de identidad de ser malinterpretado como algo esencial e inmutable, observamos una tendencia a sustituir la noción de identidad por la de pertenencia (Bello, 2016; Chin, 2019) o por la de identificaciones (Restrepo, 2015), que hacen énfasis en el carácter relacional, procesual y performativo de aquello con lo que un determinado grupo se identifica en una constelación intergrupal específica y cambiante.

En la investigación educativa en contextos de diversidad y en especial la antropología de la educación mexicana, la etnicidad juega un papel muy relevante sobre todo como un conjunto de procesos etnogenéticos de recreación de identidades y pautas de organización por las comunidades y los pueblos de origen mesoamericano. Como ya resumieron Rockwell y González Apodaca (2012) en su correspondiente estado del arte, las etnografías educativas han identificado una estrecha relación entre etnicidad y etnogénesis, así como la escolaridad y la escolarización. En especial en las etapas de apropiación escolar por parte de actores juveniles indígenas que están inmersos en procesos de etnogénesis y movilización colectiva más amplia, ya que han sido etnografiados y analizados como parte de la creación de instituciones ayuuk percibidas como “propias” (González Apodaca, 2013, 2016).

Junto con las investigaciones de González Apodaca en Tlahuitoltepec Mixe, la monografía de Bertely Busquets (2019) sobre la comunidad zapoteca de Villa Hidalgo, Yalalag, Oaxaca, se avanza de manera sustancial en el estudio de la relación entre escolarización y etnogénesis; dejando atrás visiones que pretenden crear esencias de las identidades y etnicidades. La autora logra “explicar cómo lo aprendido en la escuela se pone al servicio de la manipulación, actualización, refuncionalización y transformación estratégica de referentes y emblemas étnicos en el marco de las políticas gubernamentales” (Bertely Busquets, 2019: 557). Así, la escuela juega un papel clave en la relación entre pueblos originarios y el Estado-nación. Como demuestra su investigación etnohistórica y etnográfica en la comunidad zapoteca, los pueblos originarios participan activa y creativamente en la construcción local y regional del Estado-nación desde su “protagonismo étnico o autonomía de facto” (Bertely Busquets, 2019: 558), convirtiéndose, a partir de procesos de escolarización, literacidad y etnogénesis, en “agentes de gobierno”, en co-constructores imaginarios del Estado.

Hasta aquí hemos identificado cultura, identidad, pertinencia, identificación y etnicidad como conceptos-clave de la investigación educativa intercultural que acompañan las conceptualizaciones sobre interculturalidad y que despliegan un “poder de definición” que ejerce tanto la academia como la política pública, al crear realidades a partir de estos conceptos. En los últimos años estas nociones comienzan a ser complementadas y relacionadas con la noción de raza, un concepto que había sido descartado desde finales del siglo XIX por la crítica antropológica a la falacia de la existencia de diferentes razas como cuasi-especies humanas. Sin embargo, el concepto de raza es retomado porque a nivel *emic* sigue funcionando como persistencia del racismo biologizante, pero también de racializaciones de tipo culturalista o etnicista (*cfr.* el capítulo 8).

En su combinación con las nociones de etnia y nación, raza forma parte de lo que Hall (2019) denomina un “triángulo funesto” de identificaciones externas desde posiciones supremacistas eurocéntricas de la blanquitud. En el contexto educativo mexicano el silencio acerca de lo racial se interpreta como una estrategia de “encubrimiento” y “olvido” de la afrodescendencia

en la educación (López García, 2020). Por otro lado, también se relaciona esta ausencia discursiva con la persistencia del mito del mestizaje como mecanismo de homogeneización posrevolucionaria; en este sentido, Moreno Figueroa y Saldívar Tanaka (2016) advierten que el mestizaje sigue funcionando como una ideología que en apariencia es post-racial y que encubre jerarquizaciones que combinan diferencias fenotípicas culturales y lingüísticas con exclusiones socioeconómicas y políticas.

Diversidad de diversidades e interseccionalidades

Las diferentes definiciones de lo que la investigación educativa entiende por interculturalidad no sólo vislumbran distinciones entre lo prescriptivo y lo descriptivo, o entre lo funcional, lo crítico y lo transformador, sino que también percibimos un proceso de redefinición que procura abandonar nociones demasiado estáticas, sustantivas y singulares de “la interculturalidad” a favor de nociones más plurales. Éstas comienzan a ser concebidas como interculturalidades pluralizadas, tal como se reflejan en las publicaciones de Medina Melgarejo (coord., 2015) y de De Souza Lima, dos Santos Carvalho y Lins Ribeiro (orgs., 2018), o como interculturalizaciones, noción que hace mayor énfasis en el carácter procesual y dinámico de las interacciones que estudia, como en el caso de Muñoz Cruz (ed., 2017).

El proceso de pluralización y des-esencialización parece conllevar a una paulatina ampliación o sustitución de la idea de interculturalidad por la de diversidad. Estaríamos identificando así una “tercera generación” de conceptos (Dietz, 2012b), después de la primera centrada desde los años ochenta del siglo pasado en el multiculturalismo y una segunda centrada en la interculturalidad desde los años noventa del siglo pasado que ahora desemboca en una noción de diversidad de diversidades. La ventaja consiste en poder visibilizar fuentes de identidad/alteridad y de interacciones intergrupales que no sólo son subsumibles bajo un “paraguas” de cultura, de lengua o de etnicidad, sino que de manera necesaria incluyen diversidades de género, de identidad sexual, de religión o cosmovisión, de clase social y estratificación

económica, de nacionalidad y condición migratoria, de capacidades diferenciadas, etcétera.

Al analizar esta creciente diversidad de diversidades, sin embargo, nos encontramos en distintas situaciones y contextos de desigualdades de poder con fuentes de diversidad que son sobre-visibilizadas y otras que son invisibilizadas. Estrategias particulares de “otricación” (Restrepo, 2015), que convierten a determinados sujetos y sujetas en “lo otro” para impermeabilizar la identidad supuestamente homogénea e inalterable de “lo propio”, requieren por tanto de un análisis crítico de los discursos tanto académicos como políticos sobre diversidad, para con ello poder revelar sesgos discursivos hacia determinadas constelaciones intergrupales o hacia determinadas “minorías” étnicas, culturales y religiosas (Aberg, 2020). El análisis empírico de la constelación específica de una determinada diversidad de diversidades puede contribuir por tanto a revelar una “gramática de la diversidad” (Dietz, 2017), un sistema de percepciones y estructuraciones que a modo de una sintaxis subyacente visibiliza e invisibiliza, posibilita e imposibilita prácticas interactivas que enlazan y “enredan” a ciertas sujetas y sujetos.

Es sobre todo en el ámbito de los estudios migratorios y de la investigación educativa con comunidades migrantes donde se ha venido estudiando esta diversidad de diversidades. En el Norte Global la noción de superdiversidad, acuñada por Vertovec (2019), procura expresar que al interior de barrios, comunidades y escuelas surge una diversidad multiplicada de identidades, culturas, lenguas y religiones que ya no permite distinguir lo intercultural de lo intracultural, dado que la diversidad se ha convertido en un rasgo también intrapersonal. Sin embargo, en el contexto mexicano se comienza a aplicar la noción de la diversidad de diversidades no como parte de procesos migratorios internacionales, sino como reconocimiento de las crecientes diversificaciones internas entre lo rural y lo urbano, lo indígena, lo mestizo y lo afro, entre lenguas, culturas, etnicidades, generaciones y edades en contacto e intercambio cada vez más estrecho (Dietz y Mateos Cortés, 2013; Rockwell y Briseño-Roa, 2020; López, 2021).

Por ejemplo, en el ámbito lingüístico la percepción de la diversidad obliga a cada vez más autoras y autores a cuestionarse modelos educativos basa-

dos en un modelo nominalmente bilingüe que queda por completo desfasado y superado por realidades interlingües y translingües. Así, Rockwell y Briseño-Roa admiten que

en muchos contextos escolares, la diversidad no se constriñe a dos lenguas. Por ejemplo, hay escuelas que atienden estudiantes de diferentes localidades que durante el periodo escolar viven en un albergue, situación que además puede ampliarse con la política educativa actual de cerrar las escuelas pequeñas multigrado y llevar a los niños y niñas a escuelas completas en centros regionales (política neoindigenista). También hay regiones con mucha migración agrícola jornalera indígena diversa que ya se ha establecido en lugares lejanos de sus tierras de origen, como el caso de San Quintín, Tijuana y Ensenada. A esto se suma que a muchas localidades de Michoacán, Puebla, Jalisco, están llegando niños/as y jóvenes de padres indígenas que crecieron en EUA y que ahora con las políticas migratorias de EUA están siendo deportados o regresan para evitar serlo. Muchos de estos niños/as y jóvenes hablan inglés como primera lengua, y se insertan en escuelas que además de tener una cultura escolar diferente, usan el español como lengua de enseñanza y algunos de sus compañeros hablan otra lengua indígena. A esta diversidad se le suma las personas de otros países, notablemente de Centroamérica, Venezuela y Haití, que están pidiendo asilo en territorio mexicano debido a las políticas migratorias de EUA y de México (Rockwell y Briseño-Roa, 2020: 36).

Estas realidades emergentes y cambiantes cuestionan conceptos teóricos demasiado dicotómicos, estáticos y sustantivizados. El enfoque intercultural requiere, por tanto, de una profundización y expansión a partir de las aportaciones que los feminismos han generado a través de la noción de interseccionalidad (Hill Collins y Bilge, 2016; Viveros Vigoya, 2016; Mezzadra, 2021). Cultura, etnicidad, raza, género y clase social no son fuentes de “diferencia” discreta, sino que se refuerzan y solapan, visibilizan e invisibilizan en contextos de jerarquizaciones y asimetrías de poder entre grupos. La concate nación y profundización mutua de procesos de otrerización, exclusión o discriminación desde desigualdades de género, de raza-etnicidad y de clase

social, requiere de una mirada que no se limita a una fuente de identidad o de discriminación, sino que analiza de manera relacional y situacional la constelación concreta que discrimina a un determinado actor o actora, contra el o la cual ejerce violencia.

La incorporación de ambas miradas, por un lado, una interculturalidad centrada en la diversidad de diversidades y, por otro lado, la interseccionalidad como el análisis de dichos procesos de refuerzo mutuo, es relevante en el ámbito educativo y escolar (Tefera, Powers y Fischman, 2018), pues se convierte en un ámbito donde las jerarquías institucionalizadas reproducen de manera continua “normalizaciones” y “anormalizaciones” destinadas a homogeneizar hacia dentro lo deseable e incluíble, y a la vez, heterogeneizan hacia fuera lo indeseable y excluible. Como resultado, las instituciones educativas escolarizadas generan procesos de “inclusión excluyente” (Terigi, 2009) que simultáneamente capacitan y discapacitan (Maldonado Ramírez, 2019).

Nuevos sujetos y objetos del análisis intercultural

Una vez analizada la evolución de las principales orientaciones teóricas y de sus respectivos conceptos-clave que hemos observado en los pasados diez años de producción académica sobre educación intercultural, enfocaremos ahora nuestro análisis en aquellos “sujetos y objetos” que han ido emergiendo en esta década y que auguramos ofrezcan pistas relevantes para complementar nuestra mirada retrospectiva con otra más prospectiva. Se trata del novedoso diálogo que percibimos que se está estableciendo entre la educación intercultural y la educación inclusiva, pero también del “re-descubrimiento” de las desigualdades estructurales y sus efectos educativos, así como de la identificación del papel protagónico que pueden jugar los saberes propios de los distintos actores educativos en estrategias educativas de diálogos de saberes que, por último, desembocan en una conjugación de proyectos educativos comunitarios con proyectos de transformación societal más amplios.

Inclusión e interculturalidad

Constatamos en esta década revisada un *boom* del concepto de inclusión y de la propuesta de educación inclusiva. En un principio, la educación inclusiva surge como una evolución y transformación de la tradición de educación especial, de la que se critica su excesivo énfasis en las así denominadas “necesidades educativas especiales” (NEE) y de la correspondiente sobrevisibilización y problematización del alumnado que presenta una “condición” o “situación de discapacidad”, sobrevisibilización que a la par invisibiliza el hecho de que son las propias instituciones escolares y sus ficciones de “normalidad” las que generan la incapacidad de atender de manera adecuada a un estudiantado diverso en sus respectivas capacidades funcionales, motrices o cognitivas (Zacarías Gutiérrez, Cárdenas Aguilar y Luna Denicia, coord., 2019).

Con la desaparición “oficial” de las NEE, la educación inclusiva plantea una ruptura con la educación especial y su trayectoria de respuestas de atención pormenorizada al estudiantado con discapacidad, atención que no transforma ni afecta ni cuestiona la normalidad de la institucionalidad escolar para la población supuestamente no discapacitada (Romero Contreras y García Cediño, 2013). Llama la atención que esta crítica que desde la educación inclusiva se realiza a la educación especial resulta muy similar y de alguna manera homóloga a la crítica arriba mencionada que en la misma década se articula desde una educación intercultural transversalizadora a la tradición de la educación intercultural bilingüe que sólo se dirige a la población escolar indígena residente en sus comunidades de origen. Tanto la educación especial como la educación indígena se caracterizan por generar respuestas pedagógicas y curriculares aisladas y sectorizadas que no aspiran ni logran transformar e interculturalizar el conjunto de los sistemas educativos.

El denominado *Index for Inclusion*, diseñado por Booth y Ainscow (2015) y traducido como *Guía para la Educación Inclusiva*, ha sido decisivo para este proceso de pasar de una visión aislante, segregante y fuertemente sectorializada de la atención educativa para niñas, niños y adolescentes que presentan alguna condición de discapacidad, a una visión crítica de la propia institucio-

nalidad que contribuye a discapacitar al estudiantado. Esta mirada más amplia logra institucionalizarse en los últimos años, convirtiéndose en el discurso oficial de la educación inclusiva. Frente a ello, la investigación educativa estudia empíricamente tanto los efectos que según son incluyentes como los efectos persistentes excluyentes que caracterizan al propio sistema educativo (Ramos Calderón, 2014). Para ello, resultan relevantes las contribuciones realizadas desde los estudios críticos de discapacidad, que ponen énfasis en la necesidad de una inclusión social y no se enfocan sólo en la instrumental y escolarizante (Pérez Castro y Campos, coords., 2021).

Las aportaciones de Booth y Ainscow y los estudios críticos de discapacidades-capacidades adquieren influencia en el debate latinoamericano y mexicano sobre inclusión y diversidad; ejemplo de ello es el estudio realizado por Ramírez Ruiz y García Sánchez (2019), donde diseñan “una propuesta de índice de inclusión basados en los ambientes inclusivos atendiendo a la diversidad”, los cuales se desarrollaron en específico para un jardín de niños en el Estado de México. Además, desde algunas posiciones “puristas” de la educación indígena convencional se plantea el temor de un “encontronazo” de la inclusión con la interculturalidad, es decir, de una posible subsunción de un paradigma por otro; para ello, en su análisis del empleo deficiente y reduccionista que de la inclusión hacen las políticas educativas actuales, Mendoza Zuany (2020) percibe el riesgo de desaparición de la educación indígena y de sus especificidades frente a una supuesta imposición del paradigma de la inclusión (*cfr.* el capítulo 3).

Otras investigaciones, sin embargo, generan enfoques de análisis más integrales e integradores de la educación inclusiva y la educación intercultural que constatan que en su confluencia ambas propuestas educativas cuestionan los cimientos de la “normalidad” escolar, de su ficción de “neutralidad” frente a la diversidad tanto lingüística y cultural como funcional y cognitiva (Figueredo, Pérez y Sánchez, 2017; Hernández y De la Paz, 2019; Becerra Sepúlveda, 2020). De la misma manera, en su aplicación práctica al interior del sistema educativo nacional, la educación inclusiva enfrenta retos muy similares a los que viene arrastrando desde hace décadas la educación indígena: al ser aplicada de forma superficial y parcial, se corre el peligro de reprodu-

cir enfoques asimilacionistas de educación compensatoria o enfoques integracionistas del tipo del multiculturalismo que limitan las potencialidades transformadoras de una inclusión diversificada, como la plantea el interculturalismo educativo (Cárdenas-Rodríguez y Terrón-Caro, 2021).

Desigualdades, exclusiones y discriminaciones

Un segundo ámbito emergente o re-emergente del campo de la educación intercultural lo representa el estudio de las desigualdades, exclusiones y violencias educativas en relación a lo que, en su análisis de procesos de exclusión en el neoliberalismo global, Bastos Amigo (2019: 30) ha descrito como una “reentización de las desigualdades”. En la investigación educativa reciente destacan estudios sociológicos sobre desigualdades estructurales que impactan en las oportunidades educativas en general (Blanco, 2021), así como sobre la falta de movilidad social y socioeconómica de tipo intergeneracional, causada por “barreras estructurales” (Solís, 2018).

Igualmente, surgen estudios específicos sobre las desigualdades que se expresan y reflejan de forma particular en las escuelas rurales del país y del continente (Juárez Bolaños y Rodríguez Solera, 2016; Juárez Bolaños, 2020; Juárez Bolaños, Olmos y Ríos-Osorio, eds., 2020), éstas incluyen disparidades y abismos en las dotaciones infraestructurales y en la cobertura escolar, pero también reflejan una persistente falta de inclusión de los saberes rurales en el currículo oficial.

Dichas inadecuaciones curriculares perpetúan los sesgos urbano-céntricos y clasemedieros de los planes y programas, así como de los materiales de enseñanza-aprendizaje (*cfr.* el capítulo 7). Para relacionar de forma más directa en la investigación educativa intercultural estos sesgos clasistas y coloniales con la imposición de una monocultura “mestizofílica” (Basave Benítez, 2011) del saber académico oficializado, se hace indispensable volver a reintegrar el paradigma de la diversidad —heterogeneidades de tipo más horizontal— con el de la desigualdad, que estudia las heterogeneidades socioeconómicas, sexogenéricas y racializadas de tipo vertical (Dietz, 2012b, 2017), lo cual también implica complementar el estudio de las competencias interculturales con una

mirada empírica de las “competencias intersociales” (Santaolalla Rueda, 2019) que despliegan los actores educativos dentro y fuera del aula.

Como consecuencia de estos análisis se plantea la necesidad de recuperar la “justicia educativa” como eje de un análisis crítico de las políticas educativas hegemónicas en México (Moreno Medrano, 2020), para denunciar y cuestionar la continuidad de una injusticia educativa que forma parte de una “injusticia epistémica” (Lupin Townsend y Townsend, 2020).

Por último, presenciamos al interior de la investigación educativa intercultural el surgimiento de un campo específico de estudios empíricos del racismo y de las discriminaciones racistas que se reflejan con una gran continuidad histórica al interior del ámbito educativo y escolar mexicano. Contamos con aproximaciones generales que logran visibilizar la omnipresencia y persistencia de ideologías racistas al interior de la sociedad y de la institución educativa (Velasco Cruz, 2016; Velasco Cruz y Baronnet, 2016). Estas contribuciones se están diversificando ahora gracias a estudios empíricos sobre cómo se expresa el racismo en lo curricular, en las reformas a la educación básica y media superior (Gallardo Gutiérrez, 2013, 2015), así como en general en los contenidos de las políticas públicas (Baronnet y Morales-González, 2018; *cfr.* los capítulos 7 y 8).

Saberes y diálogos de saberes en la investigación sobre educación intercultural

Uno de los rasgos característicos de la producción académica sobre educación intercultural consiste en la renovada centralidad de los saberes propios de los actores educativos y comunitarios. Al retomar tradiciones conceptuales y metodológicas de las etnociencias antropológicas elaboradas en los años setenta y ochenta del siglo xx para estudiar los códigos culturalmente específicos de las epistemologías de pueblos no occidentales, de sus formas de percibir y clasificar plantas y animales (etnobotánica y etnozología), el medio ambiente (etnoecología), etcétera —siempre *From the native's point of view*, como se titulaba el famoso manifiesto de Geertz (1974) que da inicio a la antropología interpretativa—, el nuevo interés por los saberes de los

pueblos, de las comunidades y de los sujetos subalternos o subalternizados procura romper, sin embargo, con esta mirada colonial y extractivista de la antropología occidental hegemónica de la época, una mirada que depositaba en “el antropólogo” —casi siempre androcéntrico— el monopolio de la interpretación del “otro nativo”.

El nuevo interés por los saberes locales o indígenas se inserta en un giro más amplio que realizan las ciencias sociales, educativas e historiográficas en su énfasis por el papel que juegan saberes y conocimientos de los propios actores. Por ello, Östling, Heidenblad y Hammar (eds., 2020) resaltan en el carácter cambiante, procesual y construido de todo conocimiento humano y en especial del conocimiento escolar y académicamente codificado o canonizado. En el ámbito de la investigación educativa, este giro acaba confluyendo con una tradición previa de estudios comparativos sobre el desarrollo y la cooperación internacional, desde la cual se analiza la centralidad de los “saberes locales”, del local *knowledge* frente a conocimientos-expertos externos, a menudo impuestos desde arriba y por ello descontextualizados (Brush y Stabinsky, eds., 1996).

Surge así el concepto particular del *indigenous knowledge* (conocimientos o saberes indígenas), una noción que se acaba aplicando a los estudios de biodiversidad y sustentabilidad (Mustonen *et al.*, 2021). En el ámbito más específico de la educación ambiental, Terrón Amigón, Sánchez Cortés y López López (2020) lo aplican a las posibles aportaciones de los saberes propios de actores campesinos e indígenas frente al cambio climático. Con ello, desde inicios del siglo *xxi* hasta la fecha, la noción del conocimiento indígena se convierte paulatinamente en una categoría jurídica propia, tal como lo refleja la especie de “manual” de conocimiento indígena que elaboran —con una clara impronta neozelandesa y maori— Hameed, El-Kafafi y Waretini Karena (eds., 2019).

En el contexto de Abya-Yala, en general, y de Mesoamérica, en particular, la propuesta conceptual de los conocimientos indígenas coincide y confluye con una larga tradición endógena de reconstrucción de las filosofías, epistemologías y los saberes de los pueblos originarios, de su “palabra florida” (Montes Miranda y Avendaño Porras, coords., 2020). Una mirada crítica a es-

tas aportaciones las realizan Aparicio y Blaser (2015) cuando analizan los conocimientos de los pueblos originarios como parte de estructuras epistémicas desiguales, constituyendo un conjunto de “saberes subyugados” que como tales reflejan el régimen dominante de saber/poder; estos autores conjugan en su análisis histórico y político nociones del pensamiento genealógico de Foucault con las aportaciones de la escuela de modernidad-colonialidad (López Nájera, coord., 2018).

En el ámbito de la educación intercultural, los saberes indígenas no sólo se estudian como contenidos, sino como proveedores de métodos y formas de aprendizaje alternativos (Rosado May, 2017; *cfr.* los capítulos 14 y 15). Al aplicar metodologías provenientes de los saberes propios de los pueblos a contextos educativos interculturales, se procura generar puentes entre la educación intercultural escolarizada y la educación comunal o la educación propia, dando lugar a nuevas “pedagogías indígenas” o “pedagogías campesinas” encauzadas hacia una “innovación intercultural” (García Cruz, 2014) que aproveche un conjunto amplio de aprendizajes “extraescolares” y socio-culturales (Díaz Tepepa, coord., 2019).

Autoras y autores, por ejemplo Rivas Flores, Márquez García y Leite Méndez (2021), insisten en que una condición básica para que se pueda dar este tipo de innovación educativa es la profundización de la relación —históricamente antagonica— entre comunidad y escuela (Jiménez Naranjo y Sánchez Antonio, 2020) o —en un sentido más amplio— entre la escuela y el territorio concreto en el que ésta se inserta (Sales y Moliner, eds., 2020). Para ello, cabe relacionar de forma más estrecha y creativa lo que Jiménez Naranjo (2012) denomina “prácticas culturales del contexto comunitario” y “prácticas escolares”. El resultado sería una sustantiva re-territorialización de las instituciones educativas que requiere como corolario pedagógico de una “alfabetización territorial” (Bertely Busquets, 2014) para lograr una articulación entre el conocimiento escolar y el comunitario.

Desde un enfoque intercultural, el énfasis en los saberes se traduce en propuestas metodológicas en torno a lo que varias/os autoras/es denominan “diálogos de saberes”, “diálogos interculturales”, “diálogos inter-civilizatorios” o “diálogos inter-epistémico” (*cfr.* el capítulo 15). En varias de estas pro-

puestas, la noción de diálogo se emplea desde una visión muy macro, filosófica y a menudo prescriptiva —incluso como un “diálogo mundial de saberes” (Sánchez-Antonio, 2019)—, pero también surgen visiones más micro, más pedagógicas áulicas, como propuestas didácticas o metodológicas. La compilación de Sartorello (coord., 2019) ofrece un rico abanico de posiciones, siempre concibiendo el diálogo no como algo armonizante, sino como algo estrechamente relacionado con los conflictos interculturales.

En esta misma línea de investigación, Quilaqueo Rapimán, Sartorello y Torres Cuevas (coord., 2020) generan un trabajo comparativo entre Chile y México; para ello aportan diversas experiencias dialógicas educativas en educación básica y formación docente, e incorporan saberes escolares y socioculturales de las comunidades indígenas. Una contribución similar es la propuesta dialógica que Rosa (2021) elabora para la educación básica y que es aplicable tanto en educación indígena en contextos rurales de origen como en propuestas educativas con población migrante en contextos urbanos (*cfr.* los capítulos 9 y 10). La emergente educación superior intercultural también propone concebir métodos pedagógicos y académicos a partir de procesos dialógicos de tipo inter-epistémico, tal como lo estudia Ortiz Rodríguez (2016) para la Universidad Intercultural del Estado de Puebla y lo analizan Villegas y Dietz (2016) para el caso de la Universidad Veracruzana Intercultural (*cfr.* el capítulo 13).

Estos autores desarrollan y proponen un enfoque explícitamente dialógico-intercultural que retoma experiencias empíricas de la traducción tanto lingüística como cultural y las aplican a procesos interculturales e interreligiosos, como refleja de forma monográfica su estudio de la traducción bíblica-litúrgica plurilingüe (Villegas y Dietz, 2019) y de manera comparativa y didáctica su “vocabulario interdisciplinar” (Villegas, Dietz y Figueroa Saavedra, coords., 2019).

Giros decoloniales y comunalidad en la educación intercultural

Otra novedad que presenta la investigación educativa intercultural mexicana y latinoamericana en la pasada década es la identificación de la persisten-

te colonialidad de las estructuras tanto societales como educativas del Estado-nación de cuño europeo (Dietz, 2012). Mientras que este legado colonial es analizado y debatido en los contextos de influencia anglosajona, sudasiática y africana bajo el lema del poscolonialismo (Spivak, 2017), en nuestro continente predomina el debate sobre la descolonización y lo que se ha dado en denominar la “de(s)colonialidad” del ser, del poder y del saber (Walsh, 2012).

La mirada genealógica de López Nájera (coord., 2018) identifica cómo la emergencia de feminismos decoloniales latinoamericanos expresa un proceso de descolonización cognitiva y política que se caracteriza por una fuerte “voz indígena y comunal”. Segato (2013) profundiza el análisis de la colonialidad del poder, propuesta por Quijano, con una visión desde las teorías críticas de género, a través de las cuales discierne el paso histórico del “patriarcado comunitario de baja intensidad” al “patriarcado colonial moderno de alta intensidad”.

Sobre todo, desde la crítica que Rivera Cusicanqui (2018) formula a los sesgos academicistas de Mignolo —en lo particular— y a las teorizaciones emanadas de la escuela modernidad-colonialidad ubicada en el Norte Global —en lo general—, el “giro decolonial” y el pensamiento descolonizador latinoamericano insisten en la necesidad de superar las dicotomías y los dualismos de origen occidental a través de “terceros espacios” de tipo pos-binario. Por ello, la noción de *ch'ixi*, el gris jaspeado, inspira a Rivera Cusicanqui a postular una epistemología otra, tercera, que no consiste en fusionar o hibridizar los opuestos, como se suele resolver en el pensamiento binario: “La epistemología *ch'ixi* consistiría en abrir y en ensanchar ese tercer espacio, entretejiendo a los dos mundos opuestos en una trama dinámica y contenciosa, en la que ambos se interpenetran sin fusionarse ni hibridizarse nunca” (Rivera Cusicanqui, 2013: 5).

Como consecuencia, las correspondientes propuestas educativas formuladas como decoloniales —más cercanas a la escuela modernidad-colonialidad de Mignolo— o como descoloniales, o explícitamente anticoloniales —en la postura de Rivera Cusicanqui—, coinciden en la necesidad de generar posiciones epistemológicas y metodológicas propias, alternativas, que Santos agrupa genéricamente como “epistemologías del sur” (Santos, 2018) y que

coinciden en la necesidad de desencadenar una descolonización cognitiva, a partir de metodologías no-extractivistas que visibilicen el carácter reduccionista del pensamiento hegemónico de origen occidental, un pensamiento que es deconstruido por Santos como resultado de una razón indolente. Una razón que es metonímica y proléptica, a la vez: como razón metonímica impone siempre prototipos cognitivos importados del Norte Global, mientras que como razón proléptica supone de forma acrítica que los particularismos formulados en el Norte Global son en teoría universalismos generalizables también para el Sur Global.

Diversos autores y autoras identifican estas epistemologías “otras” como punto de partida para el quehacer educativo. Tanto en la educación básica como en la superior se propone recuperar y reconstruir epistemologías y conocimientos de los propios pueblos originarios (Lebrato, 2017-2018), y buscar diálogos entre “epistemologías locales” y conceptualizaciones supuestamente universales o universalizadas (Rosa, 2019).

Walsh es quien más ha fertilizado este pensamiento decolonial con propuestas pedagógicas alternativas. En *Entretejiendo lo pedagógico y lo colonial* (Walsh, 2017), la autora parte de las ya clásicas aportaciones político-pedagógicas de Freire y Fanon, a las cuales pone en diálogo con el pensamiento afrocolombiano de Manuel Zapata Olivella, para así desarrollar una pedagogía contrahegemónica a partir de “gritos, grietas y siembras de vida”.

Bajo su influencia teórica surgen “pedagogías decoloniales” (Ortiz Ocaña, Arias y Pedrozo Conedo, 2018) o “pedagogías del sur” (Medina Melgarejo, coord., 2019) que de forma novedosa y creativa sistematizan experiencias en curso que se generan desde los espacios educativos comunitarios o no-formales (Giner Espín *et al.*, 2018), desde metodologías descolonizadoras y no extractivistas, desde propuestas y prácticas de investigación militante, pero igualmente desde programas de formación docente alternativos que surgen en estrecho diálogo con actores silenciados hasta ahora, como en el caso de las infancias y las juventudes (*cfr.* el capítulo 6).

Uno de los ámbitos específicos en los que se analiza y debate el giro decolonial en la investigación educativa mexicana lo constituye la comunalidad,

un concepto propio, acuñado por autores ayuuk y zapotecos de Oaxaca para designar espacios y procesos organizativos, sociales, económicos y políticos que parten de la esfera comunitaria para desde ahí relacionarse con el mundo extra-comunitario (Nava Morales, 2020). Sánchez-Antonio (2021) aporta un análisis exhaustivo de este concepto de comunidad y formula consecuencias epistemológicas para un pensamiento comunal de tipo dialógico inter-civilizatorio.

Aunque por su origen se trata de una noción específicamente oaxaqueña, en los últimos años se observa un transitar hacia una importante complementariedad que se genera entre la comunidad oaxaqueña y un debate latinoamericano más general: el debate sobre lo comunal en el sentido de lo común y la “producción de lo común” (Gutiérrez Aguilar, coord., 2018). Es así como se identifican itinerarios de la reproducción material y simbólica de lo común, de la vida colectiva y de los cuidados en diversos actores locales tanto rurales como urbanos.

Estas sinergias entre un concepto propio de un determinado contexto regional y una búsqueda político-pedagógica más amplia sobre la reconstrucción de espacios comunales se materializan a través de una serie de experiencias de educación comunal o educación comunitaria (*cfr.* el capítulo 14). Por ejemplo, en el proyecto de *Milpas educativas para el buen vivir* (Sartorello, 2021) se elaboran mapas vivos como recursos y estrategias didácticas que sirven para analizar críticamente el territorio en las comunidades indígenas participantes, lo cual genera aprendizajes interpretados como “entramados sicionaturales comunitarios” (283).

De forma similar, González Apodaca y Soto Sánchez (2019) acompañan y analizan una práctica de formación docente en Oaxaca que promueve una “pedagogía inductiva intercultural”, una propuesta basada en el Método Inductivo Intercultural originalmente desarrollado por Gasché y Bertely y difundido a partir de la Red de Educación Inductiva Intercultural (Bertely Busquets, Sartorello y Arcos Vázquez, 2015; Sartorello, 2016b). Se trata de procedimientos inductivos y localmente impulsados que permiten conjugar procesos de defensa de la autonomía comunitaria y del control territorial con iniciativas de aprendizajes basados en la pertinencia educativa. Esta meto-

dología también la sistematizan Moreno Medrano y Corral Guillé (2019) desde la mirada de una pedagogía decolonial.

En términos más generales, la comunalidad inspira experiencias educativas en las que se establecen lazos estrechos entre pedagogías y prácticas comunales o decoloniales, y también diversos tipos de movimientos sociales contrahegemónicos, como en el caso de las “pedagogías clandestinas” desplegadas en el Istmo de Tehuantepec (Vega Torres, 2020), asimismo en otros contextos de resistencias político-pedagógicas de nuestro continente, en los cuales los movimientos sociales generan y experimentan con sus “pedagogías propias” (Pinheiro Barbosa, 2016).

Por último, observamos que en la educación superior intercultural también están surgiendo “puentes” teóricos y prácticos novedosos entre interculturalidad y comunalidad (*cfr.* el capítulo 13). Tanto en algunas universidades interculturales estatales como en las universidades comunitarias independientes o no-gubernamentales se perciben tensiones y cruces entre pedagogías formuladas “desde arriba” y otras generadas “desde abajo”, como constatan Mato (coord., 2019) a nivel latinoamericano, pero también Bermúdez Urbina (2015), González Apodaca (2017), Dietz (2019), Dietz y Mateos Cortés (2019) a nivel mexicano; estudios de caso específicos al respecto los aportan Barquín Cendejas (2015) sobre el Estado de México, Navarro Martínez (2020) sobre Chiapas, Dietz y Mateos Cortés (2020) sobre Veracruz y Huerta Morales (2021) sobre Puebla.

Diversidad e interculturalidad en la educación, los aprendizajes y la institución escolar

En consonancia con las tendencias teóricas y conceptuales observadas, la investigación de la década sobre interculturalidad en los procesos educativos y escolares se orienta claramente hacia la diversidad. La irrupción de esta categoría en el campo educativo tiende a complejizar o incluso a desplazar el concepto de interculturalidad, cuya polisemia ya se revelaba problemática. Sin embargo, encontramos que a menudo este concepto opera como

una suerte de paraguas semántico, que devela y posibilita describir las formas de la diversidad en los procesos educativos áulicos, escolares y comunitarios, las relaciones de tensión y asimetría que se establecen entre sujetos, lenguas y conocimientos situados en la historia y la cultura, así como las adaptaciones y continuas reconfiguraciones de la educación en contextos heterogéneos y desiguales.

Los trabajos se enfocan en analizar las dimensiones culturales, lingüísticas, epistémicas y pedagógicas de la diversidad en procesos de educación, escolarización y aprendizaje. Se abordan varias fuentes de diversidad y se recuperan las perspectivas y prácticas educativas de sus sujetos clásicos y emergentes. Se analizan las políticas de gestión de la diversidad adoptadas por las instituciones del Estado, sus influencias teóricas y las migraciones discursivas de las que abrevan. Se le inscribe en los debates del multiculturalismo y la interculturalidad, la inclusión social y educativa, la desigualdad e interseccionalidad contemporáneas, la ciudadanía política, cultural y ambiental, entre otros debates en curso.

El lugar preponderante en la investigación lo ocupa la diversidad étnica que aportan los pueblos y sujetos indígenas, analizada desde las categorías de cultura, conocimiento, lengua e identidad. Su centralidad responde a la configuración histórica del campo académico y político de la educación intercultural en México, que como sabemos surge influenciado por el indigenismo y dos veces atravesado por las políticas multiculturales y las demandas educativas de los movimientos etnopolíticos indígenas. En contraste, otros sujetos de diversidad históricamente excluidos de derechos educativos y sociales son apenas perfilados en la investigación: es el caso de los pueblos afrodescendientes, las poblaciones migrantes y las ruralidades no indígenas, entre otros, cuyas identidades no fueron definidas como otredades lingüísticas y culturales por el Estado.

Aun bajo ese sesgo, observamos que un número creciente de trabajos hacen énfasis en la profunda diversidad de “lo indígena” y problematizan la estandarización y la escencialización de las identidades étnicas en el sistema educativo diferencial y en las políticas afirmativas para indígenas. Asimismo, en la última década se comienzan a producir investigaciones cualitati-

vas que analizan la diversidad de capacidades, de condición nacional o migratoria y la diversidad sexual en las políticas e instituciones de educación básica y, en menor medida, en la educación superior.

Con el “lente” de la diversidad o la superdiversidad como eje analítico, se estudian ámbitos y procesos educativos poco conocidos, como la escuela rural y el aula rural multigrado, las aulas y escuelas urbanas y periurbanas de ciudades grandes e intermedias, las trayectorias académicas dentro y más allá de las fronteras nacionales, la educación superior sin marcas étnicas, la preparación de formadores indígenas o los espacios multilingües conformados por la migración (*cf.* los capítulos 5, 6 y 10). Asimismo, se apunta la necesidad de investigar los procesos educativos y de diversidad en distintos márgenes y en sus imbricaciones con la desigualdad social, la interseccionalidad y la defensa de los territorios. Al perfilar esta agenda, pocos trabajos se preguntan por los sentidos de la educación y el papel de los actores educativos en contextos sociales atravesados por distintas formas de violencia. Los escenarios problemáticos plantean nuevas líneas de investigación y contemplan nuevos retos teórico-metodológicos, que son confluyentes con lo reportado por la investigación educativa en contextos latinoamericanos (Novaro *et al.* 2015).

No es fortuito que sea así: la implosión de la diversidad y la agudización de las desigualdades en los contextos sociales y políticos que marcan el decenio impacta con fuerza en la educación. Es necesario considerar con seriedad los efectos dramáticos de tres décadas de políticas neoliberales en la merma del ingreso y el deterioro del nivel de vida de las familias y su repercusión en el aumento de las desigualdades educativas, ancladas a los antiguos problemas de cobertura, concentración y estratificación del sistema en su conjunto y su persistente falta de pertinencia y equidad. A ello se agregan el incremento exponencial de las violencias, los desplazamientos poblacionales masivos gestados en la geopolítica de la desigualdad y la profunda crisis ambiental y ecológica, contextos a los que habría de sumarse, en esta década, el escenario pandémico del covid-19.

Tanto las problemáticas local-globales como las respuestas sociales y resistencias colectivas —tanto las organizadas desde lo político como las que

no lo están— imprimen a los procesos educativos y escolares una importante complejidad, imbricada con sus particulares entramados históricos, sociales y políticos. Actores educativos, concebidos en la investigación como sujetos con agencia social (entre otros: niñeces, jóvenes-estudiantes, familias, maestros, organizaciones civiles, sindicales, comunitarias, movimientos sociales e indígenas), instituyen significados diversos de la educación, el saber escolar y los aprendizajes que pueden contestar o transformar los sentidos establecidos y dominantes. Los diversos significados y prácticas instituyentes alimentan la construcción de identidades y subjetividades, combinan aprendizajes familiares, comunitarios y escolares y configuran culturas escolares heterogéneas.

En diversas tradiciones étnicas y de organización política comunitaria, la apropiación del conocimiento universitario, la identidad profesional y la lengua escrita fortalece los procesos de autonomía comunitaria, de defensa del territorio o de reivindicación de la identidad lingüística y cultural en las ciudades. En casos documentados el saber profesional ha sido un insumo clave para impulsar iniciativas pedagógicas o literacidades digitales alternativas, que postulan lenguajes y saberes otros, en un horizonte decolonial. En otros contextos, los usos y apropiaciones de la educación y la escolarización cuestionan ideologías sexo-genéricas y destinos de género o soportan la formación de sujetos políticos y subjetividades interculturales; se disputan las políticas educativas y se reconfiguran los sentidos de lo público bajo la impronta neoliberal (*cfr.* los capítulos 3 y 14).

Contrastando con esta diversidad y complejidad, la investigación muestra la prevalencia del sello monocultural y eurocéntrico del sistema educativo nacional, junto con las políticas “funcionales” de gestión de la diversidad. Análisis desarrollados en diversas regiones muestran el avance de formas precarizadas de gobernanza educativa, mientras se soslaya la transformación estructural de un sistema que no responde a la condición de la diversidad como base de la vida social y fuente de derechos.

Afirmar la polisemia de lo intercultural en este campo es ya un lugar común. Sin embargo, en la producción del periodo avanzan de forma evidente las nociones críticas que la sitúan como relación social y pedagógica basada

en la diversidad y sujeta a estructuras de poder que reproducen jerarquías sociales, raciales y epistémicas, relaciones de desigualdad y exclusión. Los enfoques descriptivos y —en menor medida— la perspectiva histórica, producen abordajes desde lo intercultural que enfatizan las relaciones, tensiones y asimetrías que atraviesan y cualifican los contextos educativos contemporáneos y del pasado reciente.

Estos trabajos buscan comprender cómo opera la construcción hegemónica de las diferencias mediante procesos de identificación y otrificación que parten del ideal del sujeto urbano, blanco y culturalmente neutro, así como del saber escolar y la lengua escrita; se preguntan por las prácticas que (re)producen subjetividades colonizadas y racistas en los espacios educativos y analizan el campo contencioso y sus luchas por los significados. En este sentido la producción avanza hacia posiciones críticas y reflexivas, comprometidas con la diversidad, la ecología de saberes y —en ciertos casos con la visión crítica y decolonial hacia las propias metodologías de investigación social.

Las investigaciones elaboradas en el periodo adoptan perspectivas multi e interdisciplinarias y enfoques diacrónicos, sincrónicos y comparativos sobre la interculturalidad y la diversidad en educación. Entre sus asideros teóricos sobresalen los estudios decoloniales (Walsh, 2008, 2009; Castro-Gómez, 2007) y las epistemologías del sur (Santos, 2010); ocupan un lugar destacado la interculturalidad crítica (Walsh, 2014) y la colonialidad del saber (Grossfogel, 2007) como categorías para interpretar las relaciones y cruces conflictivos y asimétricos entre actores, saberes, lenguas, cuerpos, identidades y representaciones diversas en los procesos educativos.

Más allá de este marco, los trabajos observan cierto eclecticismo teórico y metodológico. Se incorporan los estudios sobre subjetividad, las nuevas literacidades (Hernández Zamora, 2019, el multilingüismo y la multivocalidad (Blommaert *et al.*, 2005; Mannheim y Tedlock 1995). De igual forma los estudios sobre racismo, las ontologías del territorio y el enfoque interseccional interpelan el campo, con fructíferos debates ya en proceso (*cfr.* el capítulo 8).

A nivel metodológico se debaten la horizontalidad y la pluralidad epistémica como principios del diálogo de saberes (Pérez y Argueta, 2011), la etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos educativos intercultural-

les (Dietz y Mateos Cortés 2015), el aprendizaje colaborativo (De la Hidalga, 2018; Ayora y Medina, 2016) y el interaprendizaje en la formación intercultural (Bertely Busquets 2013; Keyser, 2013) entre otros aportes e “innovaciones interculturales” (García Cruz, 2014). Un aspecto notable es la proporción creciente de la investigación que es desarrollada por investigadores adscritos a pueblos indígenas (Paladino y Zapata, 2018) desde metodologías comunales y descolonizadoras (Tuhiwai, 1999; *cfr.* el capítulo 15).

Visiones sistémicas

Las investigaciones con perspectiva sistémica analizan la diversidad en el sistema educativo nacional y las políticas educativas. En su mayoría los trabajos se enfocan en las políticas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para el nivel básico y la educación superior y en el currículo nacional de educación básica; también se reportan trabajos sobre instituciones y prácticas escolares (*cfr.* el capítulo 3).

Uno de los primeros aspectos que destacan es el contraste entre la dimensión normativa de la EIB y la amplia diversidad de contextos, actores y relaciones que arroja la descripción de los espacios de implementación de la política en la práctica. Trabajos como el coordinado por Comboni y Juárez (2020) que toman el sistema educativo nacional como unidad de análisis, ilustran las grandes diferencias socioculturales, lingüísticas, geográficas y de género que atraviesan el SEN y cuestionan si en realidad esa diversidad se asume como ventaja pedagógica y desde una perspectiva de derechos, o bien si, como parece, prevalece la perspectiva de la diversidad como un problema por resolver. Cabe decir que estos trabajos siguen focalizando la diversidad principalmente en las identidades étnicas indígenas.

La diversidad que atraviesa el sistema educativo nacional parece redescubrirse, si bien su origen remite cuando menos a la consolidación del naciente estado nacional, la construcción de la identidad nacional mestiza y el surgimiento de las políticas educativas indigenistas como respuesta institucional a la diversidad cultural y lingüística del país (Dietz, 2019; *cfr.* el capítulo 2). Con las demandas de reconocimiento de la diversidad empujadas por el mul-

ticulturalismo y la influencia del interculturalismo latinoamericano (Pérez Ruiz, 2009), las políticas de EIB se enuncian como la vía para proporcionar educación de calidad con pertinencia cultural y lingüística a los pueblos indígenas en todos los niveles educativos, así como para promover la educación intercultural para toda la población (Schmelkes, 2013).

Sin embargo, análisis críticos de la EIB en México señalan su continuidad histórica con el indigenismo, tanto en la educación indígena básica como en las políticas de educación superior intercultural (Vivar, 2014; Dietz, 2014) y su escaso impacto en el logro de la equidad educativa en el país (Ascencio, coord., 2013). La evaluación cualitativa de las políticas de educación indígena en cinco estados, desarrollada por Jiménez Naranjo y Mendoza Zuany, subraya la necesidad de “dinamizar procesos que acorten la distancia entre el diseño de las políticas, la realidad de los contextos, las necesidades de los sujetos y el reconocimiento de las propuestas educativas situadas y contextualizadas local y regionalmente” (2016: 69; *cfr.* los capítulos 2 y 4).

Lo anterior se confirma en la escala regional con trabajos que focalizan las políticas sectoriales de educación intercultural bilingüe en los sistemas educativos estatales, y documentan sus contextos de implementación (*cfr.* el capítulo 3). Se reportan, por ejemplo: la precarización de las políticas de EIB como una forma de gubernamentalidad regulatoria de la diversidad en el contexto urbano de Monterrey (Martínez Canales, 2019); los distintos alcances de las políticas de educación bilingüe indígena en comunidades nahuas del Estado de México y comunidades mayas zapatistas en Chiapas en relación con la mayor o menor participación comunitaria en la gestión educativa y la enseñanza de las lenguas (Baronnet, 2013) o las mediaciones y transformaciones de las políticas de la DGEI —marcos curriculares y parámetros curriculares— en contextos de disidencia política y educativa como Oaxaca (González Apodaca y Cornelio, 2011).

Sobre las políticas de educación superior intercultural, diversos trabajos críticos reseñados en este volumen ponderan los alcances, límites y retos pendientes de las universidades interculturales a casi dos décadas de su creación (Mateos y Dietz, 2016, Galán y Navarro 2016, Hernández Loeza 2016). Se aprecian tensiones y contradicciones estructurales que limitan la pertinencia cul-

tural y lingüística de la formación o reproducen perspectivas esencialistas que estandarizan de la diversidad que aportan los sujetos educativos y los diversos nichos socioambientales y culturales donde las IES se insertan. Tanto en las instituciones de educación superior interculturales como en los programas “de base étnica” de universidades convencionales, una contradicción sistémica está en la diversificación de las experiencias existenciales y cognitivas de los estudiantes de pueblos indígenas, sin alterar “la estructura del saber disciplinario y profesionalizante” como saber hegemónico y parámetro de éxito académico (Didou, 2014; *cfr.* los capítulos 12 y 13).

Los estudios comparativos con enfoque diacrónico o sincrónico, analizan los procesos de inclusión y exclusión de colectivos minorizados entre distintos sistemas nacionales (Antolínez, 2013) o entre distintos tipos de diversidad en contextos geográficos y culturalmente lejanos, como pueden ser comunidades rurales indígenas de México y poblados alemanes compuestos por migración urbana (Briceño y Salzmänn, 2016). Un aspecto importante de estos trabajos es que, junto a los previsibles contrastes, muestran también puntos de convergencia que contribuyen a deconstruir representaciones dicotómicas de la diversidad “tradicional” versus la diversidad “globalizada”, que a menudo son incentivadas desde el campo académico, contribuyendo a su estandarización. En general, estos trabajos confirman la diversidad como condición transversal a contextos diametralmente distintos y abogan por un tránsito de los programas político-normativos de educación intercultural a propuestas no estandarizadas, flexibles y contextualmente adaptables a diagnósticos específicos de diversidad y desigualdad (Dietz, 2018; Briceño y Salzmänn, 2016; Mendoza Zuany, Jiménez y Dietz, 2020).

Además de los debates sobre las políticas de EIB, observamos el posicionamiento de la diversidad de capacidades en la educación mexicana como un objeto de estudio emergente. Trazando sus coordenadas principales, Romero y García (2013-2014) aportan una genealogía de las políticas de educación especial en México, que transitan del enfoque de integración educativa en los años noventa hacia las propuestas de educación inclusiva; en opinión de las autoras, este proceso implica un cambio de concepción de un enfoque diferencial minorizado a una perspectiva incluyente de la diversidad.

En un aporte similar pero referenciado a México, Brasil y España, el trabajo coordinado por Pérez-Castro y López Campos (coord., 2021) reúne autores que analizan la discapacidad como factor crítico de exclusión educativa y restricción de derechos. Sobre el enfoque de la diversidad como derecho, se presentan algunos debates sobre la definición y el marco jurídico internacional de la discapacidad, los principales modelos de atención y varias experiencias de inclusión educativa, sobre todo en educación superior y media-superior. En conjunto, la obra coloca definiciones y tensiones que definen el campo académico y político de la educación especial y la educación inclusiva en contextos diversos.

La producción con enfoque sistémico incorpora un diálogo emergente con los estudios sobre racismo en México (Velasco Cruz, 2016, Velasco, Tipa y Nuño, coords., 2020; *cfr.* el capítulo 8) y América Latina (Mato, 2020). Un importante debate en curso problematiza la interculturalidad neoliberal “celebratoria” de la diversidad cultural, como constitutiva de procesos de racialización que son el trasfondo de la política del mestizaje prototípica de la identidad nacional mexicana (Saldívar, 2018). Algunos autores afirman el efecto “anestésico” de la categoría intercultural en la invisibilización de la desigualdad racial, económica y genérica de la sociedad mexicana (Bermúdez Urbina, 2015).

Este debate introduce el racismo como un sistema de exclusión no explícito, subsumido en el constructo del mestizaje, que opera estructuralmente mediante esencialismos y reificaciones culturales, legitimando la discriminación e institucionalizando prácticas racistas en las escuelas y las políticas públicas (Baronnet y Morales González; 2018, Baronnet, Carlos Fregoso y Domínguez, 2018). Recién, estos debates generan investigaciones sobre el *currículum* nacional, que analizan la impronta colonialista y racista en las reformas de la educación básica y media superior (Gallardo Gutiérrez, 2013) y alertan sobre la articulación de la educación intercultural funcional con el racismo institucional. Otros trabajos en esta línea analizan la invisibilidad de los sujetos afrodescendientes en el currículo oficial y abogan por una perspectiva de justicia curricular que impulse la construcción de un currículo crítico para visibilizar el racismo y la exclusión (Zárate, 2017; *cfr.* los capítulos 7 y 8).

Tensión entre lo global y lo local

Haciendo eco del largo debate de la antropología de la educación, la cultura escolar como una forma institucionalizada a escala global se contrapone a la idea de la prevalencia de culturas escolares diversas y localmente desde lo local están configuradas por mundos de significado culturalmente específicos (Viñao Frago, 2002, Anderson-Levitt, 2003). La producción del periodo revela una tensión entre la influencia de discursos globales que proponen modelos prescriptivos de gestión pedagógica de la diversidad (Dietz y Mateos, 2013; Mateos Cortés, 2011) y, por otro lado, la multiplicidad de sentidos y prácticas educativas locales en/desde la diversidad, arraigados en la historia y la cultura.

Algunos trabajos abordan las influencias discursivas, su “nacionalización”, territorialización y transformación como procesos que conectan las tendencias globales con las políticas nacionales y regionales de educación en contextos de diversidad (Mateos y Dietz, 2014). El trabajo de Mateos Cortés (2011) estudia el conjunto de migraciones discursivas globales de las tradiciones anglosajona, europea y latinoamericana, que hibridan con las políticas nacionales de educación intercultural reconfigurándose como discursos “translocales”. Dietz se refiere a las multilateralidades interculturales que permean las políticas nacionales y los programas educativos con pertinencia cultural y lingüística; desde este análisis sitúa a las instituciones de educación superior interculturales —en particular a las universidades interculturales— como instituciones híbridas innovadoras; si bien con alcances limitados al estar sujetas a ciertos patrones de gestión de la diversidad cercanos al indigenismo (Dietz, 2019).

Análisis comparativos entre distintas Universidades Interculturales del país, como el realizado por Dietz y Mateos (2019), relativizan la noción de “modelo” bajo la cual nacen dichas instituciones de educación superior intercultural (IESI), ya que si bien encuentran confluencias discursivas entre el multiculturalismo neoliberal anglosajón y las “innovaciones pedagógicas” inspiradas por la interculturalidad crítica y los estudios decoloniales, su configuración de lenguas, saberes y actores se diversifica en lo local. El trabajo de Ortiz (2016) en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla

(UIEP) coincide porque reporta la diversificación del “modelo” en la práctica y sus intersecciones discursivas local-global.

La diversidad y “localización” de sentidos se constata también al interior de una misma IESI; en el caso de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), el análisis de la orientación curricular y pedagógica de varias sedes regionales muestra diversos significados, según los actores sociales y políticos que participan. Se identifican, por ejemplo, la formación en saberes de paz, gestión de bienestar y resolución de conflictos (Moreno y Dietz, 2019), y en otra sede, la orientación a la gestión con pertinencia cultural y el empoderamiento “pragmático” de los estudiantes de cara a un mercado laboral incierto y poco sensible a la diversidad (Jiménez, 2017).

Las confluencias e hibridaciones discursivas global-locales que impactan los sistemas educativos formales y las propuestas pedagógicas alternativas, involucran influencias teóricas gestadas más allá del campo educativo intercultural. Se establecen diálogos emergentes con los enfoques teóricos del feminismo, la decolonialidad, la territorialidad y la sustentabilidad; al explorar las convergencias teóricas y metodológicas para con la educación intercultural se comprenden realidades educativas complejas (Dietz, 2016).

En esta línea, Terrón, Sánchez y López (2020) exploran el triple vértice teórico de la educación para la interculturalidad, la sustentabilidad y el pensamiento decolonial en el ámbito de la profesionalización docente en educación básica, frente a los imperativos pedagógicos que plantea la crisis socio-ambiental y el cambio climático. Métais (2016) analiza proyectos educativos con denominación comunitaria en Oaxaca, que son reconocidos por el marco jurídico estatal y tejen vinculaciones con redes académicas, organismos civiles y cooperación multilateral; la autora interpreta estos procesos como una expresión local del multiculturalismo y las autonomías de los pueblos indígenas, en un contexto “contradictorio” en tanto pionero en el reconocimiento de derechos y con mayores índices de pobreza y marginación.

Lo público vs. lo privado

En la perspectiva del tránsito del anterior Estado educador al actual Estado neoliberal y sus estrategias de gobierno a distancia (Martell Contreras, 2017)

que impactan la institucionalidad educativa conocida, la reconfiguración de las formas y representaciones de lo público y lo privado en la educación se perfila como un eje analítico central en los estudios sobre diversidad en contextos educativos. Así parecen posicionarlo trabajos colectivos que indagan en estas transformaciones y su impacto en la gestión de la diversidad.

En diálogo con la antropología del Estado y sus enfoques constructivistas, Martell Contreras (2017) apunta que el tránsito del Estado supone un cambio radical de un proyecto que al inicio estaba orientado a uniformar las diferencias bajo una construcción cultural y racial (la nación mestiza) y una construcción política (la ciudadanía liberal). A partir de los años setenta este proyecto de uniformidad se reorienta hacia la producción de diferencias, mediante categorías y clasificaciones que las nombran e instituyen, con ello, un acceso selectivo a derechos y lógicas de inclusión y exclusión de los sujetos a las políticas del Estado (2017:11).

Las políticas selectivas surgen “en el contexto de las reformas políticas y económicas del Estado neoliberal que no han resuelto las diferencias e inequidades de clase, sino al contrario, las han exacerbado como parte de los nuevos modos de acumulación global del capital” (Martell Contreras, 2017: 13). Asimismo, sobresalen nuevos actores —de la sociedad civil, el mercado, la cooperación multilateral, la empresa privada— que intermediarán la atención de las necesidades que el Estado ha dejado de atender, entre ellas claramente las educativas.

En esta lógica selectiva las diversidades excluidas de derechos educativos, así como aquellas que son incluidas de forma condicionada o bajo una representación esencializada y racista —los “indios permitidos” del multiculturalismo neoliberal (Hale, 2018)— integran un universo amplio y heterogéneo que a más de dos décadas de uso de esta categoría analítica, aún es poco abordado por la investigación.

Un grupo un poco menor de trabajos aborda directa o indirectamente la tensión que desdibuja los límites de lo público y lo privado en la educación con sujetos de diversidad y problematizan la definición de lo público en el marco de la educación neoliberal, que reduce de forma sustantiva su esfera de intervención (Aboites, 2012). En este sentido, se documenta que el adelga-

zamiento del Estado ha favorecido el avance de formas veladas y explícitas de privatización y mercantilización de la educación pública, que atentan contra la equidad, profundizan la desigualdad, la segmentación y el racismo institucional que caracteriza los sistemas educativos latinoamericanos (Verger *et al.*, 2017). Rockwell analiza la reforma educativa del 2013 como una reforma de gran calado gestada por el neoliberalismo, orientada a la destrucción de los sistemas públicos y su reemplazo por formas lucrativas de transferencia de fondos públicos a empresas privadas (2019: 111). Por su parte, Bertely (2015) resalta el rol de disidencia política asumido por los maestros rurales ante la reforma neoliberal y sitúa la educación rural e indígena en el campo contencioso por la hegemonía del proyecto neoliberal y la criminalización de la protesta social. Otros trabajos ubican estos procesos macrosociales como escenario de resistencias y contrahegemonías que impactan las políticas y las estructuras institucionales; es el caso del normalismo rural y su papel histórico de resistencia (Elortegui, 2017).

Un grupo de trabajo, situados en la relación compleja entre lo público y lo privado en los procesos de transformación del Estado, aborda procesos educativos que suceden en áreas liminares caracterizadas por el aumento exponencial de las violencias (Huizar, 2021) o los despojos concesionados de territorios comunitarios e indígenas a manos privadas (Bertely, 2016). En estos márgenes el “retiro” estratégico del Estado puede traducirse como el cierre de escuelas públicas y promoción de políticas concentración, que se replican a nivel latinoamericano (Juárez Bolaños, coord., 2020).

Estudios en los márgenes del Estado, documentan las disputas por lo público, lo común y el sentido de la educación pública en un escenario neoliberal; en estos espacios y resistencias pueden converger movimientos sociales, etnopolíticos y comunitarios, movimientos epistémicos, feministas, organizaciones de la sociedad civil, actores religiosos e instituciones académicas, entre otros, conformando una gama interactoral diversa (*cfr.* los capítulos 13 y 14). En los márgenes del estado neoliberal, destaca la participación de instituciones de educación superior privadas y de actores religiosos en el campo de la ESI, quienes incurren en la gestión educativa de proyectos e instituciones de educación superior intercultural (IESI) en los territorios de las co-

munidades. Algunos proyectos, como el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA), estuvieron vinculados de origen a movimientos etnopolíticos y luchas comunitarias por la defensa del territorio (Bermúdez Urbina, 2020, Mateos y Dietz, 2016).

Asimismo, diversas instituciones de educación superior privada impulsan programas de acción afirmativa o de base étnica (Didou, 2014) para estudiantes indígenas. La Universidad Iberoamericana (Ibero), institución de educación superior privada en la Ciudad de México, desarrolla un proyecto de transversalización curricular del enfoque intercultural, de género y de sustentabilidad (Sartorello *et al.*, 2021), iniciativa pionera en la educación superior mexicana (*cfr.* los capítulos 12 y 13).

En estos escenarios en aparente contradicción, sobresalen importantes llamados a considerar de forma crítica las políticas interculturales y su funcionalidad a los mecanismos neoliberales de supresión de culturas, lenguas y formas de vida (Rockwell, 2011) y a las formas veladas de racismo (*cfr.* el capítulo 8).

Más allá de la reproducción cultural: Transformación, transgresión, apropiación

En general, la bibliografía consultada toma una postura crítica hacia los procesos de reproducción cultural que suponen, entre otros, la hegemonía de la escolarización y el conocimiento escolar, la persistencia del canon de homogeneidad en el sistema educativo nacional y los usos esencialistas y funcionales del discurso intercultural en educación, como reproductores de desigualdad. Estas lógicas operan excluyendo sujetos, lenguas y sistemas de conocimiento local, ontologías del territorio, estilos de aprendizaje y memorias e historias en plural. Investigaciones con enfoque sistémico revelan los procesos de reproducción cultural en la base de las jerarquías culturales y cognitivas del sistema, que alimentan las desigualdades sociales y sus intersecciones.

Sin embargo, más allá de la reproducción cultural en las estructuras educativas, se documentan procesos de apropiación y transgresión de la forma escolar (Vassiliadis, 2007) y de transformación de las políticas educativas en

la práctica (Salas y Pérez, 2019) dentro de tramas específicas de la diversidad en educación. Escapan de la lógica reproductorista las prácticas por las que los significados hegemónicos de la escuela y la educación son resistidos, contestados y transformados desde diferentes sujetos y contextos. Los trabajos documentan la multidireccionalidad e historicidad de estos procesos culturales, en distintos campos relacionales y de poder.

Múltiples procesos culturales que suceden en las escuelas emergen en trabajos con diversos objetos de estudio y una gran variedad de temas; entre ellos la resignificación de las políticas de la DGEI en distintos contextos estatales y niveles de gestión (Jiménez Naranjo y Mendoza Zuany, 2016); las prácticas docentes y comunitarias que las decantan o resisten (González Apodaca y Cornelio, 2020) o la transformación de programas innovadores de lengua y cultura, en los entramados burocráticos y las mediaciones docentes (Ayala, 2022), por citar algunos. Se reportan distintas formas de transgresión de los cánones dominantes del conocimiento escolar y la lengua escrita en los espacios educativos comunitarios y familiares (Rebolledo Angulo, 2015).

La apropiación en clave étnica (Bertely, 2019; González Apodaca, 2017a; Gutiérrez González, 2014) ha ampliado la comprensión de las relaciones estratégicas que establecen sujetos indígenas con el conocimiento escolar, la lengua escrita y la formación profesional, para enfrentar la discriminación y el racismo, defender el territorio o renovar las alianzas étnicas y comunitarias que vinculan la comunidad y la ciudad. La diversidad de procesos culturales reportados en la investigación rebasa visiones reduccionistas y descontextualizadas de los procesos educativos y la diversidad cultural.

Historiar lo intercultural: contra la estandarización de "las diversidades"

A la persistencia de sesgos esencialistas en este campo académico y político, se opone el potencial de la interculturalidad crítica como herramienta analítica para visibilizar las diversidades contemporáneas en educación, en su imbricación con asimetrías estructurales históricas e intersecciones de

desigualdad y racismo. Se alerta sobre la importación de modelos interculturales y la interpretación descontextualizada de la perspectiva decolonial a riesgo de “homogeneizar” las diversidades y alimentar los esencialismos y binarismos que las limitan.

Como alternativa, se hacen llamados a asumir perspectivas situadas y descriptivas de la diversidad en los contextos educativos escolares y extraescolares (Dietz, 2017), que permitan diagnosticar sus constelaciones específicas (Dietz y Mateos, 2009), así como las políticas de identidad y diferencia que las atraviesan. Un enfoque intercultural que analiza y visibiliza las interacciones asimétricas y desiguales entre grupos cultural e identitariamente diversos, permite: “conocer sin folclorizar y exotizar al otro, sin darle un tratamiento reduccionista y reificante, sino centrándose en los contactos, interacciones e hibridizaciones” (Hecht, 2012: 2).

Diversos trabajos del campo conciben a los sujetos desde su historicidad e incorporan perspectivas diacrónicas, longitudinales y con distinta profundidad temporal a sus objetos de estudio (*cfr.* el capítulo 2). Las políticas educativas, el sistema educativo nacional y la educación intercultural bilingüe se analizan en perspectiva histórica para comprender sus significados en el presente (*cfr.* el capítulo 3).

Dietz (2014) explora las transformaciones de las políticas de educación intercultural en México, trazando sus coordenadas en el indigenismo posrevolucionario, la influencia de las reivindicaciones étnicas y las políticas diferenciales de educación intercultural bilingüe en el nivel básico y el nivel superior. Por su parte, Romero y García (2013-2014) recuperan el desarrollo de la educación especial desde mediados de siglo hasta los años noventa, cuando la política muda de un paradigma centrado en la diferencia, las NEE y el aprendizaje individual, a otro centrado en la inclusión en la escuela regular y el aprendizaje colectivo de la diversidad, con fuertes retos en su práctica. La genealogía de esta política nacional nos muestra su desarrollo acotado al nicho de la educación diferencial, a semejanza de la educación intercultural bilingüe. Sin embargo, permite apreciar que no existen “soluciones” simples en la medida en que también se hace evidente la impronta de profundas desigualdades vulnerando el derecho a la educación de y en la diversidad de esta población.

La perspectiva histórica está presente en campos emergentes (*cfr.* el capítulo 2). En la docencia universitaria y la formación de profesionales de pueblos indígenas en México y América Latina (Czarny, coords., 2020) la historización de las políticas de EIB y su influencia en las subjetividades de los docentes y formadores permite a las autoras identificar importantes sesgos de origen en el debate sobre la descolonización de la educación. En los debates recientes sobre el racismo institucional y la diversidad en las escuelas (Baronnet y Morales, 2018), historizar el currículo de la educación básica devela sus efectos prácticos como violencia epistémica que silencia otras historias y conocimientos.

Los trabajos que construyen esta mirada de largo plazo sobre la interculturalidad y diversidad en la educación no sólo apuntan su valor intrínseco en las agendas académicas y políticas del campo, sino también la relevancia de explicitar de manera crítica los regímenes de historicidad (Hernández Reyna, 2016) involucrados en los procesos de identificación y de construcción de la diferencia.

Visiones actorales

Los trabajos en perspectiva actoral recuperan la acción social en educación, los procesos de significación y agencia actoral en múltiples ámbitos de diversidad, así como las disputas por los significados enmarcadas por las estructuras culturales y las relaciones de poder (Bertely Busquets, 2000, Dietz, 2017). En diversas arenas políticas se relevan los significados que adquieren la educación, la escuela y la persona educada, como parte de entramados históricos y procesos de producción cultural.

Entre otros objetos, se estudian las experiencias, perspectivas y prácticas de sujetos de la(s) diversidad(es), que participan de procesos educativos y de aprendizaje en ámbitos escolares, familiares y comunitarios y en experiencias de migración, trabajo y profesionalización. Se abordan prácticas y aprendizajes familiares y comunitarios, sus cruces e influencias recíprocas con los conocimientos escolares. Se estudian contextos comunicativos bilíngües y multilingües, entornos digitales y literacidades desde y para la diver-

sidad. Se describen y analizan las tramas de diversidad y desigualdad y los procesos de diferenciación que los atraviesan, cómo estas son experimentadas y significadas por los actores y cómo irrumpen en los espacios escolares (*cfr.* los capítulos 5, 9 y 10).

Se documentan las prácticas, usos y apropiaciones actorales de las políticas interculturales y programas compensatorios en educación básica y superior, desde las experiencias actorales y las luchas de los movimientos epistémicos. En esta línea, las tensiones y transformaciones que rodean dichas políticas en la práctica dialogan con resultados de investigación sobre la gestión oficial de la diversidad en otros contextos latinoamericanos (Hecht, 2007, Paladino y Czarny 2012, dentro de lo que sigue siendo un campo estructurado con mucha fuerza por el Estado.

Sujeto social y pedagógico

El sujeto social y pedagógico de la diversidad y la interculturalidad, se comprende situado en el campo del discurso pedagógico donde se construyen los significados de la educación y sus sentidos hegemónicos (Martinis, 2016). En tanto, se contesta la idea fundante del discurso pedagógico de la modernidad, que es la identificación entre educación y escuela: antes bien, la noción de educación se amplía a diversos ámbitos y sentidos que trascienden lo escolar.

La pregunta por el sujeto renueva una tensión entre tres concepciones contrastantes de la diversidad, señaladas en estados del conocimiento anteriores. En la diversidad como problema, deficitaria frente al canon cultural hegemónico, los actores que la encarnan se conciben como sujetos de atención diferencial, que derivan en políticas focalizadas y acciones compensatorias. Estos tienen alcances muy limitados como vías de inclusión educativa, porque de fondo, este sistema de exclusión/inclusión se funda en los mismos criterios, normas y valores no explícitos que definen los estándares de la normalidad (Aguilar Nery, 2015).

En una concepción de la diversidad como derecho, el reconocimiento de la diferencia supone debatir la construcción de ciudadanías desde y para la diversidad (Bertely Busquets, 2015a). En esta perspectiva, el sujeto social y

pedagógico articula demandas de pertinencia educativa y justicia curricular (Torres, 2011). En este sentido, el reconocimiento de la diversidad y la pertinencia de la educación no se contraponen a la calidad educativa ni compromete la equidad necesaria para contrarrestar las desigualdades históricas que han negado los derechos reconocidos (*cfr.* el capítulo 7).

Un debate crítico analiza la continuidad de las políticas de EIB con la construcción hegemónica de identidades y alteridades en el contexto históricoso-cial y político de América Latina, como mecanismo fundante de la producción y legitimación de las desigualdades, la exclusión y la homogeneización de la diversidad étnica, cultural y racial (Aguerre, 2011). Los indígenas con *diversidad permitida* (Hale, 2004) son sujetos de atención diferencial por las políticas de reconocimiento, que les atribuyen una identidad cultural esencializada (Dietz, 2009).

En el Estado colonial y su fase neoliberal, otros sujetos de diversidad son excluidos de las políticas de educación intercultural e invisibilizados como sujetos de derecho. Las afrodescendencias (Carlos Fregoso, 2016a; Masferrer, 2011; Quecha, 2021; Zárate, 2017), las poblaciones migrantes o los sujetos de la educación rural (Juárez Bolaños y Rodríguez, 2016), que no forman parte de la diversidad reconocida y estandarizada, quedan fuera del acceso a derechos. La alusión a la diversidad esconde un sentido de producir diferencias en las escuelas, como antesala de las desigualdades (García y Fernández, 2018). En palabras de Bello:

La sociedad y las escuelas, caminaron por senderos de crisis e inequidad en la atención a la diversidad, en los que les ha sido difícil salir y sobre todo, de encontrar paradigmas que permitan expresar nuevas y diferentes representaciones sociales para trabajar en y para la diversidad. Postularon cambios de paradigma (al menos de manera explícita) y siguieron apegadas a modelos homogenizantes tras una impresionante retórica curricular. [...] Predominante en nuestros sistemas educativos, se han favorecido políticas educativas impregnadas de uniformismo, en sus diferentes subsistemas para atender a “los discapacitados”, o a “los indios” (Bello, 2013: 67).

Esta poderosa crítica a las políticas de educación intercultural se profundiza en el diálogo, que ya mencionamos antes, con los estudios sobre racismo y educación en México (Velasco y Baronnet, 2016) y América Latina (Mato, 2020), donde se analiza la relación de las políticas interculturales con la naturalización de las desigualdades y el racismo estructural (Carlos Fregoso, 2016). Entre varios autores que discuten esta asociación y analizan sus implicaciones en educación (Baronnet, Carlos Fregoso y Domínguez, 2018), Saldívar señala el vínculo estrecho entre el racismo y las políticas interculturales neoliberales, como el “espacio donde se construyen las categorías raciales” (Saldívar, 2018: 439) y sus significados. Analiza las repercusiones del uso acrítico del discurso de las diferencias étnicas y culturales, en la esencialización y reificación de la cultura, característica del proyecto racial del mestizaje (*cfr.* el capítulo 8).

Asimismo, las desigualdades socioeducativas se relevan como un pendiente importante en la agenda de investigación (Sartorello, 2019), no sólo desde un enfoque sistémico estructural, sino sobre todo desde las experiencias y subjetividades que se construyen en las intersecciones de desigualdad que marcan el acceso a la educación superior y en las memorias de inequidad y discriminación que marcan las trayectorias escolares que anteceden al ingreso a la universidad (Czarny y Salinas, 2018; González Apodaca, 2017a, 2020; Bermúdez Urbina, 2017; Rebolledo, 2021).

Los debates referidos enmarcan las principales tensiones identificadas en la investigación. Se cuestiona el alcance político de la educación intercultural, la interculturalidad crítica y la decolonialidad ante las políticas neoliberales que fagocitan la diversidad y la transforman en desigualdades viejas y nuevas. Se pregunta por el sentido de empoderamiento versus el sesgo neoindigenista de las políticas del estado (Dietz, 2019) y se señalan los riesgos del uso acrítico y des-historizado de las categorías de identidad, interculturalidad y diversidad (Czarny, 2021), así como de promover apropiaciones descontextualizadas de la educación intercultural, en tanto categorías que “no son abstractas, imparciales, neutrales, universales, ni desincorporadas del poder hegemónico o de su condición subalterna” (Sandoval Foreiro, 2013: 14).

En este marco, los sujetos de la diversidad —en especial de la diversidad asociada a lo indígena— se construyen desde sus experiencias situadas y sus tensiones con la retórica oficial de la diversidad y la educación intercultural (Santana, 2017). Destacan, como tendencia reciente, trabajos centrados en el estudiante indígena como actor social, en instituciones de educación superior con y sin marca étnica (Czarny, 2018; Navia *et al.*, 2020; Mira, 2021; Santana, 2017a) y estudiantes indígenas inscritos o egresados de programas afirmativos en universidades convencionales (Cruz, 2016, Segura y Chávez, 2016).

Se aborda también al profesionista indígena en contextos comunitarios (González Apodaca, 2017a; Hernández Loeza, 2017; Ortelli, 2018) y de migración urbana (Chávez, 2013, así como a profesionistas egresados de universidades interculturales (Mateos, 2015) y en menor medida, mujeres indígenas profesionistas (Rea, 2011) e intelectuales de pueblos originarios (Santana, 2018; Domínguez, 2020). Otras investigaciones —las menos— se enfocan en las infancias indígenas migrantes, invisibles para las políticas de identidad (Medina, 2007; *cfr.* el capítulo 10).

Al ir más allá del ámbito de la diversidad étnica, aparece por primera vez en el estado de conocimiento la diversidad funcional y de capacidades, con trabajos referidos antes que tienen por objeto analítico las políticas de educación especial. Si bien no se ubicaron investigaciones realizadas desde las perspectivas de los actores, las políticas transitan entre la atención diferencial a un sujeto individual que se define de forma deficitaria a partir de necesidades educativas especiales, y la integración educativa, orientada a la transformación del sistema en su conjunto, donde el sujeto social y pedagógico se define desde su derecho a la diversidad (Romero y García, 2013-2014). Sin embargo, lo mismo que sucede con la educación indígena, las desigualdades educativas terminan precarizando el giro hacia la diversidad.

Otros sujetos de la diversidad en la educación se abordan con amplitud en los capítulos del libro. Se caracterizan las formas y significados por los que estos contestan, transforman y de manera eventual también reproducen y mantienen las representaciones hegemónicas, desde sus propias trayectorias escolares, sus experiencias de desigualdad y discriminación, y sus vivencias familiares, comunitarias o migratorias. Se conciben como sujetos com-

plejos, situados en entramados relacionales específicos y se reconoce su historicidad y agencia social. La pregunta por el sujeto de la diversidad se extiende al sujeto que investiga, la reflexividad sobre la propia posición en los procesos y relaciones que constituyen el campo y su papel en la descolonización del conocimiento.

Polifonía de voces y saberes polifónicos

Al hacer eco del llamado de las epistemologías del Sur hacia la construcción de una ecología de saberes (Meneses *et al.*, 2019), la investigación sobre la diversidad en educación y la educación intercultural avanza en la crítica a concepciones monológicas del conocimiento derivadas de una visión científica. Afirmando el carácter intrínsecamente dialógico de los procesos de conocimiento, un grupo de investigaciones retoma los aportes de Bajtín para explorar la naturaleza polifónica de los saberes, las interacciones pedagógicas y los aprendizajes, como construcciones socioculturales compuestas por la expresión de múltiples voces.

Al explorar la presencia simultánea de diversas autorías, lenguajes, visiones del mundo y voces sociales e históricas en un mismo discurso, la polifonía bajtiniana también reconoce al sujeto como sujeto colectivo, atravesado por la diversidad. Se trascienden visiones unívocas y monolíticas de las identidades, que en su lugar se presentan como plurales, dinámicas y en múltiples ámbitos de sentido (Núñez, 2018).

Las interacciones pedagógicas constituyen campos polifónicos y multivocales (Mannheim y Tedlock, 1995) donde convergen y se tensionan voces, sentidos culturales, mundos de vida heterogéneos y desiguales. Sobre esta base, se desarrollan análisis de las aulas multigrado y multilingües (Rebollo y Rockwell, 2018), de los saberes docentes como construcciones sociohistóricas multivocales (Mercado, 2018) y se registran las voces y actores presentes en los libros de texto escolar (Tosi, 2009, 2011), entre otros objetos de estudio. La polifonía de los aprendizajes no sólo atiende a la construcción del mismo texto o interacción social, sino también desde la construcción de significados desde los lectores y usuarios. Al final, en el encuentro del enfoque intercultural, la etnografía educativa y el análisis del discurso se proble-

matizan visiones dicotómicas que escinden saberes escolares y comunitarios, saberes tradicionales y científicos o saberes local-globales, para transitar de manera gradual a los intercambios, las mutuas influencias y la co-construcción enmarcada por la cultura (*cfr.* el capítulo 15).

Así, recurriendo al diálogo de saberes, los textos reunidos por Quilaqueo, Sartorello y Torres (2020) analizan la gestión del currículum intercultural de educación básica en México y Chile, mostrando la exclusión de facto de saberes interculturales que los estudiantes indígenas construyen en sus espacios familiares y comunitarios. En un sentido similar, Díaz Tepepa sistematiza las bases epistemológicas y pedagógicas de los denominados saberes campesinos e indígenas (2019) y los saberes de migrantes de retorno (Díaz Tepepa y Cárcar Irujo, 2019). Un aporte de ambos trabajos es concebir la práctica intercultural y los saberes sociorreligiosos indígenas y campesinos, no como universos culturales dicotómicos, sino imbricados e influenciados por el saber y la pedagogía escolar.

Educación escolar, comunitaria, heteronomía / autonomía

Desde una mirada procesual los estudios sobre interculturalidad y diversidad en la educación mexicana se han desarrollado con la marca de las tensiones históricas entre el Estado, los pueblos indígenas y la educación escolarizada; tensión signada por la educación castellanizadora del indigenismo posrevolucionario, las políticas de educación bilingüe bicultural y, en el cambio de siglo, el giro pluralista del estado y las políticas de EIB.

En opinión de Mejía y Sarmiento, las demandas educativas y culturales que llevaron al surgimiento de las políticas de educación superior intercultural durante la primera década del siglo, desplazaron las demandas políticas de autonomía que venía empujando el movimiento indígena a nivel nacional. En paralelo la dimensión pedagógica de los movimientos sociales latinoamericanos así como, el referente del movimiento zapatista, influenciaron diversos procesos de educación donde confluyeron comunidades, actores étnicos y sociedad civil; algunos desarrollaron visibilidad política y se vincularon a los debates sobre autonomía, a menudo bajo la cobertura de las mismas políticas interculturales.

La investigación del campo de las alternativas escolares étnico políticas (*cfr.* el capítulo 14) queda inmersa en estas tensiones de origen, participando de una lectura de oposiciones binarias entre proyectos educativos “abajo-arriba” con un correlato “autonomía-heteronomía” y “discurso oficial-discurso crítico” (Sartorello, 2009). Reconocer que si bien inicia como un debate político académico que involucra las posiciones de enunciación de los autores y hace sentido desde una lectura geopolítica de la educación intercultural (López-Hurtado, 2010; Bertely Busquets, 2016, 2017; Rojas y González, 2016; Baronnet, 2015; Lua, 2015), su reificación posterior resulta problemática al desacreditar las instituciones oficiales de educación superior intercultural y alimentar una interpretación mutuamente excluyente; más aún cuando proyectos pioneros de construcción de currículos propios de educación comunitaria (Maldonado y Maldonado, 2018) o educación intercultural bilingüe (Hamel *et al.*, 2018) se han construido desde dentro del sistema de educación nacional y en ellos han jugado un papel fundamental los docentes de educación indígena.

Ahora bien, a tres décadas de lo descrito, las iniciativas que nacieron en esos escenarios han transitado por un relevo generacional y décadas de políticas neoliberales. Los cambios vividos, y su impacto en la transformación de los sistemas educativos que conocemos, transforman las alternativas pedagógicas comunitarias y los movimientos sociales y epistémicos (Medina Melgarrejo, 2015). En lugar de las dicotomías convencionales y reduccionistas, se requieren encuadres teórico-metodológicos que recuperen la historicidad, la diversidad interna y las tensiones de estos proyectos como “proyectos de devenir” (Biehl y Locke, 2010) que trascienden el ámbito propiamente escolar para arraigarse en luchas políticas y territoriales más amplias.

En esta línea, en las tradiciones pedagógicas libertarias latinoamericanas y de la perspectiva decolonial, diversos autores analizan las pedagogías políticas de los movimientos sociales y epistémicos, construidas en la praxis de resistencia. Los sujetos, que se enuncian desde la diversidad —comunitaria, juvenil, campesina, afrodescendiente, indígena o feminista— orientan los aprendizajes dentro y fuera de las escuelas, en función de demandas y luchas políticas, culturales y territoriales. Trabajos en esta línea documentan cómo

estos procesos educativos “otros” contribuyen a la formación de sujetos históricos, políticos y epistémicos con pensares situados en un presente colonial, una praxis concreta de emancipación y lucha por el territorio, los derechos y la vida (Rosset y Barbosa 2021, Baronnet 2017, Soto Sánchez 2021).

Ahora bien, en el terreno de las luchas epistémicas, el diálogo de saberes y la justicia curricular no dejan de resonar preguntas pendientes. Una de ellas se refiere a la centralidad del conocimiento científico como referente de validez de sistemas de conocimiento “otros”, que al parecer no ha logrado ser desplazado a pesar de los avances críticos de la investigación (Pérez y Argueta, 2011).

Con ese horizonte, una línea incipiente de trabajos aboga por incursionar en perspectivas inter y transdisciplinarias hacia la educación medioambiental y los saberes indígenas en territorios socionaturales (Betancourt *et al.*, 2013; González, 2020), impulsando un diálogo crítico prometedor entre perspectivas decoloniales, interculturales y ecológico políticas (*cfr.* el capítulo 15).

Por último, en el estudio de las alternativas pedagógico-políticas de educación superior como espacios de resistencia, destaca un llamado a no obviar las contradicciones y posibles tensiones que se desprendan de su diversidad interna. Ante la tendencia a homogeneizar a los sujetos o dicotomizar las alternativas y posiciones de enunciación, la crítica de Ortner (2000) al estudio de las resistencias llama a superar visiones reduccionistas de las alternativas pedagógico-políticas como colectivos homogéneos que resisten al Estado —también reificado— desde las mismas posiciones y formas (*cfr.* los capítulos 13 y 14).

Escolaridad y literacidad en la emergencia de nuevas subjetividades interculturales

Un último eje analítico emergente identificado en la vasta producción de la década, se refiere a la influencia de nuevas literacidades en la configuración de subjetividades interculturales y decoloniales, así como a la pertinencia de metodologías colaborativas y dialógicas de investigación que faciliten comprender los mundos subjetivos “en sus propios términos”.

En lo que parece perfilarse como una línea de investigación fructífera, diversos trabajos que abordan las formas de literacidad, subrayan el papel de las prácticas de lectura y escritura en la construcción de sujetos y subjetividades políticas, interculturales y decoloniales. Entre ellos, Ayora y Medina Melgarejo (2016) reflexionan sobre la formación de subjetividades infantiles indígenas a partir de sus experiencias con talleres de literacidad en Educación Inicial Indígena dirigidos a población maya-yucateca. Las autoras subrayan la importancia de buscar caminos de deconstrucción y ruptura con la mirada hegemónica sobre la infancia, en cuanto al lugar asignado a los niños en general y a los infantes indígenas en particular (*cfr.* el capítulo 9).

Según Hernández Zamora (2019) en los años ochenta, los denominados Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) surgen ligados a una crítica política cercana al actual enfoque poscolonial o decolonial, en la medida en que cuestionan los discursos minorizantes que niegan o inferiorizan toda práctica cultural no dominante y, a la vez, reivindican saberes, voces, identidades y prácticas de literacidad de los grupos minorizados.

En este sentido el autor reflexiona sobre el papel de la educación letrada como práctica política, que en las sociedades latinoamericanas ha de vincularse a un proyecto de formación de subjetividades decoloniales y de sujetos con propia voz y con voz pública. Desde la perspectiva crítica, la literacidad se concibe como conjunto de prácticas de lectura y escritura situadas, pero también como enfoque cultural y político para el análisis de esas prácticas en sus contextos culturales y desde las relaciones de poder que se establecen a partir de ellas (Street, 2004, citado en Ayora y Medina, 2016).

Trabajos que comparten un sentido similar, enfatizan la pertinencia de metodologías colaborativas y los enfoques decoloniales de investigación, para facilitar una comprensión más profunda de los sujetos y sus procesos de subjetividad y subjetivación.

A modo de cierre

Nuestra revisión de los debates conceptuales generados y publicados sobre interculturalidad y educación intercultural en México arroja no sólo un incremento sustancial en el número de textos. También constatamos por igual una diversificación de los ejes del debate, que parte de críticas al multiculturalismo, para desde ahí dialogar con las aportaciones de enfoques no sólo interculturales, sino también interseccionales, comunales y decoloniales. Identificamos que esta diversificación abarca tanto las visiones más macro de orden sistémico —conceptos como inclusión o decolonialidad que entran en contacto y a veces en conflicto con nociones de interculturalidad educativa— como las visiones más micro de tipo actoral en las que se diversifica la noción de lo indígena, surgen nuevas identidades, etnicidades o subjetividades interculturales.

Otro rasgo que caracteriza la producción académica de esta pasada década en comparación con la anterior refleja un cierto grado de “maduración” de la educación intercultural y de su análisis. Mientras que antes percibíamos un debate importante sobre modelos pedagógicos de tipo prescriptivo, que contenían propuestas del “deber ser” de la educación intercultural, en estos diez años surgen análisis menos prescriptivos y más empíricos, que se basan en experiencias concretas de interculturalización educativa tanto escolar como comunitaria. Éxitos y fracasos con determinadas propuestas educativas hoy ya se pueden analizar, discutir y evaluar a partir de su puesta en práctica, algo que complementará los próximos capítulos. En ellos podremos constatar que la teoría y la práctica de la educación intercultural aplicada e investigada en México ya no mantienen la gran distancia que constatábamos hace diez años.

Bibliografía

- Aberg, Ingvi Bjornstad (2020). Diversity is the others: a critical investigation of diversity' in two recent education policy documents. *Intercultural Education*, vol. 31, núm. 2, 157-172. DOI: 10.1080/14675986.2019.1702294.
- Aboites, Hugo (2012). El derecho a la educación en México: del liberalismo decimonónico al neoliberalismo del siglo XXI. *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 17, núm. 53, 361-389.
- Aguerre, Lucía (2011). Desigualdades, racismo cultural y diferencia colonial. *desiguALdades.net*, Working Paper Series, 5, Berlin.
- Aguilar Nery, Jesús (2015). Programas educativos compensatorios en México. Problemas de equidad y conocimiento. *Perfiles educativos*. Vol. 37, núm. 147.
- Aman, Robert (2017). Colonial Differences in Intercultural Education: On Interculturality in the Andes and the Decolonization of Intercultural Dialogue. *Comparative Education Review*, Vol. 61, núm. 1, 103-120.
- Aman, Robert (2018). *Decolonising Intercultural Education: colonial differences, the geopolitics of knowledge, and inter-epistemic dialogue*. London: Routledge.
- Antolínez Domínguez, Inmaculada (2011). Entre la teoría y la práctica: marcos institucionales y experiencias prácticas de educación intercultural en España y México, en F. J. García Castaño y N. Kressova (coords.), *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*, Granada: Instituto de Migraciones, 649-658.
- Antolínez Domínguez, Inmaculada (2013). *Diversidad cultural en España y México. Un estudio comparativo sobre el significado de la interculturalidad y su gestión en contextos sociales* (Tesis doctoral). Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.
- Aparicio, Juan Ricardo y Blaser, Mario (2015). La ciudad letrada y la insurrección de saberes subyugados en América Latina. En: Xóchitl Leyva et al.: *Prácticas otras de conocimiento(s): entre crisis, entre guerras*. Vol. 1, 104-134. San Cristóbal de las Casas, Chis., et al.: Cooperativa Editorial Retos et al.

- Arribas Lozano, Alberto (2021). *Interculturalidad, crianza de la diversidad epistémica y diálogo de saberes*. Lima: PRATEC.
- Ascencio Franco, Gabriel (coord.) (2013). *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas*. Chiapas, México: Proimmse-IIA-UNAM.
- Ayala, Susana (2022). La asignatura de Lengua y Cultura Ch'ol en secundarias de Tabasco, México y la semántica contradictoria de la educación intercultural. *Runa*, vol. 43, núm.1, 189-209.
- Ayora Vásquez, Gialuanna y Medina Melgarejo, Patricia (2016). Reflexiones metodológicas: interculturalidad, horizontalidad, co/labor epistémica y de/colonialidad. *Revista de derechos humanos y estudios sociales*, año XVIII, núm. 16, julio-diciembre, 49-78.
- Baronnet, Bruno (2013). Lenguas y participación comunitaria en la educación indígena en México. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, vol. 8, núm. 2, 183-208.
- Baronnet, Bruno (2015). La educación zapatista como base de la autonomía en el sureste mexicano. *Educação & Realidade*, 40, 705-723.
- Baronnet, Bruno (2017). Estrategias alternativas de educación en las luchas de los pueblos originarios en México. *Educação & Sociedade*, vol. 38, 689-704.
- Baronnet, Bruno, Carlos Fregoso, Gisela y Domínguez, Fortino (coords.) (2018). *Racismo, Interculturalidad y Educación en México*. México: IIE Universidad Veracruzana. Disponible en: <https://www.uv.mx/bdie/>.
- Baronnet, Bruno y Morales González, Martha (2018). "Racismo y currículo de educación indígena". *Ra Xhimai*, vol. 14, núm. 2, 19-32. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/461/46158063002/html/index.html>.
- Barquín Cendejas, Alfonso (2015). *Antropología y poder político. El ejercicio de poder en las políticas públicas del estado*. México: INAH.
- Basave Benítez, Agustín (2011). *México mestizo: análisis del nacionalismo mexicano en torno a la mestizofilia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bastos Amigo, Santiago (2019) Desigualdad y diferencia en el neoliberalismo global: la etnicidad recreada. En Santiago Bastos (coord.): *La etnicidad recreada: desigualdad, diferencia y movilidad en la América global*, México: CIESAS, global, 15-45.

- Becerra Sepúlveda, Carolina Alejandra (2020). Inclusión e interculturalidad para la cultura Sorda: caminos recorridos y desafíos pendientes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 11, núm. 792, 1-23. Disponible en: https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.792.
- Bello Domínguez, Juan (2013). Educación Intercultural. ¿Trabajar con los diferentes o las diferencias? *Ra Ximhai*, vol. 9, núm. 1, 61-73.
- Bello, Álvaro (2016). ¿Pertenencia o identidad? Implicancias de dos categorías socioculturales para los derechos indígenas y la lucha contra el racismo. *Revista Antropologías del Sur*, vol. 3, núm. 6, 13-27.
- Bermúdez Urbina, Flor Marina (2015). Desde arriba o desde abajo: Construcciones y articulaciones en la investigación sobre educación intercultural en México. *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, vol. 13, núm. 2, julio-diciembre, 153-167.
- Bermúdez Urbina, Flor Marina (2017). La investigación sobre trayectorias académicas y experiencias de estudiantes en la educación superior intercultural en México. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 2017, vol. 11, núm. 1, 116-145.
- Bermúdez Urbina, Flor Marina (2020). *Agencia social y educación superior intercultural en Jaltepec de Candayoc, Mixe, Oaxaca*. CESMECA-UNICACH, Instituto Superior Intercultural Ayuuk.
- Bertely Busquets, María (2000). Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México: Paidós.
- Bertely Busquets, María (2013). Apropiación étnica e intermediación académica. Una experiencia de educación intercultural alternativa en y desde Chiapas. En: Gabriel Ascencio (coord.), *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas*. IIA-UNAM. p. 139-153.
- Bertely Busquets, María (2014). "Educación intercultural, alfabetización territorial y derechos indígenas en y desde Chiapas, México". *Artículos y ensayos de Sociología Rural*, 17 (9): 23-39.
- Bertely Busquets, María (2015). Los sentidos de la escolarización en identidades disidentes a la Reforma Educativa en México. Una mirada a la diversidad detrás de la máscara. Ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: COMIE.

- Bertely Busquets, María (2016). Políticas neoliberales y afectaciones territoriales en México: Algunos para qué de otras educaciones. *LiminaR*, vol. 14, núm. 1, 30-46.
- Bertely Busquets, María (2017). Entre crisis, entre guerras. *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 22, núm. 74, 987-994.
- Bertely Busquets, María (2019). *La división es nuestra fuerza. Escuela, Estado-nación y poder étnico en un pueblo migrante de Oaxaca*. Ciudad de México, México: CIESAS.
- Bertely Busquets, María, Sartorello, Stefano C. y Arcos Vázquez, F. (2015). Vigilancia, cuidado y control étnico-político. Red de Educación Inductiva Intercultural. *Desacatos*, Vol. 48. mayo-agosto, 32-49.
- Betancourt, Alberto, Arellano, Gabriela, Campos, Tihui y Cruz, Efraín (2013). *Del monólogo a la polifonía: proyectos supranacionales y saberes indígenas en la gestión de áreas naturales protegidas*. FFYL-UNAM. México.
- Beuchot Puente, Mauricio H. (2020). Educación intercultural y hermenéutica analógica. *Revista Educação, Pesquisa e Inclusão*, vol. 1. 120-130. DOI: <http://dx.doi.org/10.18227/2675-3294repi.v1i1.6476>.
- Biehl, João y Locke, Peter (2010). "Deleuze and the Anthropology of Becoming", *Current Anthropology* 51 (3): 317-351.
- Blanco, Emilio (2021). "La desigualdad de oportunidades educativas en México (1958-2010). Desplazamiento y reconfiguración". *Perfiles Educativos*, vol. 43, núm. 171. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59387>.
- Blommaert, J., Collins, J. y Slembrouck, S. (2005). Spaces of Multilingualism, *Language and Communication*, núm. 25, 197-216. DOI <http://dx.doi.org/10.1016/j.langcom.2005.05.002>.
- Booth, Tony y Ainscow, Mel (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: FUHEM y OEL.
- Borrell Velasco, Victoria (2016). "Gestionando la ciudadanía pluricultural: La escuela indígena en Chiapas ante los derechos culturales". *Entre diversidades*. Vol. 1, 109-141.

- Briceño Alcaraz, Gloria E. y Salzmann, Tabea. (coord.) (2016). *Multiculturalismo y educación intercultural en México: Realidades y desafíos*. Guadalajara, Jalisco: Prometeo Editores.
- Briones, Claudia (2020) *Conflictividades interculturales: demandas indígenas como crisis fructíferas*. Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín.
- Brush, Stephen B. y Stabinsky, Doreen (eds.) (1996). *Valuing Local Knowledge: Indigenous People and Intellectual Property Rights*. Washington D. C.: Island Press.
- Buendía Espinosa, Angélica y Álvarez Mendiola, Germán (coord.) (2019). *La investigación educativa ante el cambio de gobierno en México. Reflexiones y propuestas para el futuro*. Ciudad de México: COMIE.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (coord.) (2003). *Configuraciones discursivas en el campo educativo*. México: Plaza y Valdés-Seminario de Análisis de Discurso Educativo.
- Cárdenas-Rodríguez, Rocío y Terrón-Caro, Teresa (2021). *Inclusive Intercultural Education in Multicultural Societies*. Oxford Research Encyclopedia of Education. Oxford: Oxford University Press, *cfr.* <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.803>.
- Carlos Fregoso, Gisela (2016). Racismo y marcadores de diferencia entre estudiantes no indígenas e indígenas en México. *Desacatos*, núm. 51, 18-31.
- Carlos Fregoso, Gisela (2016a). Afrodescendencias plurales. Mirada etnográfica a las narrativas de la identidad afrodescendiente en México. *Trama*, (7).
- Castro-Gómez Santiago (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el Diálogo de Saberes. En Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.): *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. pp. 79-92. Bogotá: Siglo del Hombre editores, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Chávez González, Mónica Lizbeth (2013). La familia, las relaciones afectivas y la identidad étnica entre indígenas migrantes urbanos en San Luis Potosí. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, vol. 34, núm. 134, 131-155.
- Chin, Clayton (2019) The concept of Belonging: critical, normative and multicultural. *Ethnicities*, vol. 19, núm. 5, 715-739.

- Comboni Salinas, Sonia y Juárez Núñez, José Manuel (2020). *Interculturalidad y diversidad en la educación: Concepciones, políticas y prácticas*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Cruz Rodríguez, Edwin (2013). Multiculturalismo e interculturalismo: una lectura comparada. *Cuadernos interculturales*, vol. 11, núm. 20, diciembre-mayo, 45-76. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articuloa?id=55228138003>.
- Cruz Vadillo, Rodolfo (2016). Discapacidad y educación superior: ¿Una cuestión de derechos o buenas voluntades? *Revista de Investigación Educativa*, vol. 23, julio-diciembre, 1-23. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/cpue/n23/1870-5308-cpue-23-00002.pdf>.
- Czarny Krischkautky, Gabriela (2018). Juventudes indígenas: entre las marcas étnico-rurales y nuevas adscripciones urbanas en la Universidad. *Ágora*. vol. 5, núm. 10, 107-124. DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/Kult-ur.2018.5.10.4>.
- Czarny Krischkautky, Gabriela (2021). Negación de las historias escolares de juventudes indígenas: punto ciego en el debate sobre educación superior. *Juventudes indígenas en México: Estudios y escenarios socio-culturales* (edición en formato digital).
- Czarny Krischkautky, Gabriela, Navia, Cecilia y Salinas, Gisela (coords.) (2020). *Lecturas críticas sobre formación de profesionales indígenas en México y América Latina*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- De la Hidalga Ledesma, Verónica (2018). Saberes e interculturalidad en interaprendizajes sobre recursos forestales en Zongolica, Veracruz. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 40 (1), 130-149.
- De Souza Lima, Antonio Carlos, Dos Santos Carvalho, Luis Felipe, Lins Ribeiro, Gustavo (orgs.) (2018). *Interculturalidade(s): entre ideias, retóricas e práticas em cinco países da América Latina*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia & Contra Capa.
- Desidério, Edilma De Jesús, Fajardo Franco, Marja Liza, Garrett Ríos, Gabriela, Lucas Campo, Laurentino y Aguilar Tlatelpa, Martín (coords.) (2019). *Debates contemporáneos de sustentabilidad e interculturalidad. Diálogos de migración, cafecultura, prácticas en torno al maíz y a la medicina tradicional en la Sierra Norte de Puebla*. Huehuetla, Puebla: UIEP – BUAP – UV.

- Díaz Tepepa, María Guadalupe (coord.) (2019). *Diversidad de saberes y aprendizaje sociocultural en la configuración de las pedagogías campesindias*. México: Editorial Torres Asociados.
- Díaz Tepepa, María Guadalupe y Cárcar Irujo, Ana Isabel (2019). "Procesos migratorios: aprendizaje intercultural en familias con retorno voluntario y definitivo". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), vol. 49, núm. 2, 341-368.
- Didou Aupetit, Sylvie (2014). Educación superior, afianzamiento de la identidad indígena y compromisos étnicos en México. *Entre Diversidades*, núm. 3, otoño-invierno, 17-49. <https://doi.org/10.31644/ED.3.2014.a01>.
- Dietz, Gunther (2009). Los actores indígenas ante la interculturalización de la educación superior en México: ¿empoderamiento o neoindigenismo? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 3, núm. 2, 55-75.
- Dietz, Gunther (2012). Multicultural Education in Mexico, en Banks, J. A. (Ed.). *Encyclopedia of diversity in education*. Sage Publications.
- Dietz, Gunther (2012b). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: FCE.
- Dietz, Gunther (2014). Educación intercultural en México. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, núm. 18, enero-junio, 163-171.
- Dietz, Gunther (2016). Diversidades e interculturalidades en diálogo con la sustentabilidad. Jandiekua, *Revista Mexicana de Educación Ambiental*, Vol. 5, núm. 3, noviembre-noviembre, 15-28.
- Dietz, Gunther (2017). Interculturalidad: Una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, Vol. 39, núm. 156, 192-207.
- Dietz, Gunther (2018). *Interculturality. The International Encyclopedia of Anthropology*. DOI: 10.1002/9781118924396.wbiea1629.
- Dietz, Gunther (2019). Multiculturalism, Indigenism and New Universities in Mexico: a case of intercultural multilateralities. *Journal of Multicultural Discourses*, vol. 14, núm. 1., febrero-diciembre, 1-17. DOI: 10.1080/17447143.2018.1563608.
- Dietz, Gunther y Mateos Cortés, Laura Selene (2009). El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad. Educación intercultural: perspectivas y propuestas, 45-66.

- Dietz, Gunther y Mateos Cortés, Laura Selene (2013). *Interculturalidad y educación cultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP.
- Dietz, Gunther y Mateos Cortés, Laura Selene (2015). Entre culturas, entre saberes, entre poderes: la etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa. En Xochitl Leyva (coord.), *Prácticas otras de conocimiento (s): Entre crisis, entre guerras*. CLACSO, 281-312.
- Dietz, Gunther y Mateos Cortés, Laura Selene (2019). Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, Vol. 25, núm. 49, julio-diciembre, 163-186. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31658531008>.
- Dietz, Gunther y Mateos Cortés, Laura Selene (2020). Entre comunidad y universidad: Una etnografía colaborativa con jóvenes egresadas/os de una universidad intercultural mexicana. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, vol. 15, núm. 2, mayo-agosto, 273-299. doi: 10.11156/aibr.150205.
- Dietz, Gunther, Mateos Cortés, Laura Selene y Budar, Lourdes (eds.) (2020). *La gestión intercultural en la práctica: la Universidad Veracruzana Intercultural a través de sus egresadas y sus egresados*. Xalapa, Ver.: Editorial Universidad Veracruzana, <http://libros.uv.mx/index.php/UV/catalog/book/2341>.
- Domínguez Rueda, Fortino (2020). Diáspora, escolarización y resistencia: la experiencia del Ore is tyäjk (Centro de Lengua y Cultura Zoque). En Salinas, Gisela, Gabriela Czarny, Cecilia Navia (coords). *Lecturas críticas sobre formación de profesionales indígenas en México y América Latina*. México: UPN. 107.
- Durán González, Rosa Elena, Raesfeld, Lydia y Alfaro Ponce, Berenice (2019). Interculturality: Contributions and proposals for an interdisciplinary focus in the institute of social sciences and humanities of the Autonomous University of the State of Hidalgo. *Universidad y Sociedad*, vol. 11, núm. 1, 116-127. Disponible en: <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>.
- Elias, Amanuel y Mansouri, Fethi (2020). A Systematic Review of Studies on Interculturalism and Intercultural Dialogue. *Journal of Intercultural Studies*, vol. 41, núm. 4, 490-523.

- Elortegui Uriarte, Mainer (2017). Un recorrido histórico de las Escuelas Normales Rurales de México: el acto subversivo de hacer memoria desde los acontecimientos contra los estudiantes de Ayotzinapa. *Estudios Latinoamericanos*, núm. 40, 157-178.
- Ferreira do Nascimento, Raimundo Nonato y Jiménez Lobatos, Violeta Denis. (2019). Los desafíos de la interculturalidad frente a la homogeneización: Una reflexión desde la realidad de Brasil y México. *Interritórios*, vol. 5, núm. 9, 63-95.
- Figueredo, Canosa Victoria, Pérez, Esteban María Dolores y Sánchez, Adoración Ayala (2017). Interculturalidad y discapacidad: Un desafío pendiente en la formación del profesorado. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, vol. 10, núm. 2, 57-76.
- Galán López, Felipe Javier y Navarro Martínez, Sergio Iván (2016). Indigenismo y educación intercultural: una discusión necesaria. La experiencia en la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco. *Desacatos*, núm. 52, 144-159.
- Gallardo Gutiérrez, Ana Laura (2013). Discriminación y racismo en el sistema educativo mexicano: Claves desde las reformas educativas de la primera década del siglo XXI. En M. C. Barrón Tirado (Presidencia), XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Congreso dirigido por COMIE, Guanajuato.
- Gallardo Gutiérrez, Ana Laura (2015). Justicia curricular y currículum intercultural: notas conceptuales para su relación. En Alicia de Alba y Alice Casimiro (coords.), *Diálogos curriculares entre México y Brasil*. México: IISUE-UNAM, 65-79.
- Garcés, Fernando y Bravo, Rubén (coords.) (2019). *Interculturalidad: problemáticas y perspectivas diversas*. Quito: Abya-Yala.
- García Cruz, Juan Carlos (2014). Hacia una caracterización de la innovación intercultural. En L. Olivé (ed.), *Hacia un modelo intercultural de sociedad del conocimiento en México*. UNAM, 107-120.
- García, Francisco, Rubio, María y Fernández, José (2018). Las trampas de la diversidad. Sobre la producción de diferencias en la escuela. *Gazeta de Antropología*, 34, núm. 1.

- Geertz, Clifford (1974). From the Native's Point of View: on the nature of anthropological understanding. *Bulletin of the American Academy of Arts and Sciences*, 28 (1) 26-45.
- Giménez, Gilberto y Gutiérrez Chong (eds., 2019). *Las culturas hoy*. México: UNAM-IIS.
- Giner Espín, Arantzazu, Saldívar Moreno, Antonio., Duarte Cruz, Jose María y Keck, Charlies (2018). Re-pensando la colonialidad y decolonialidad en el espacio de la educación no formal desde la interculturalidad crítica en San Cristóbal de las Casas, Chiapas. México. *Sinéctica. Revista electrónica de educación*. Disponible en: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/794>.
- González Apodaca, Erica (2013). Apropiación étnica de la escuela entre los pueblos mixes de Oaxaca. La educación comunitaria e intercultural vista desde sus jóvenes. *Perfiles Educativos*, vol. 35, núm. 141, 65-83.
- González Apodaca, Erica (2017). El campo político de la educación superior intercultural en México. *O público eo privado*, vol. 15, núm. 30, jul. dez, 107-127.
- González Apodaca, Erica (2017a). *Apropiaciones escolares en contextos etnopolíticos. Experiencias de egresados de la educación intercultural comunitaria ayuujk*. México: CIESAS.
- González Apodaca, Erica (2020). Más de vida que de escuela: Experiencias escolares y exclusión universitaria de hombres y mujeres Ayuujk en Oaxaca, México. *De Prácticas y Discursos*, vol. 9, núm. 13.
- González Apodaca, Erica y Cornelio, Miguel (2020). Las políticas nacionales de educación indígena en Oaxaca. *Perspectivas, prácticas y propuestas de fortalecimiento de la Educación Bilingüe Intercultural*. México: IEEPO.
- González Apodaca, Erica y Soto Sánchez, Alma Patricia (2019). Educación comunitaria, colaboración intercultural y prácticas de autodeterminación en una experiencia de formación docente en Oaxaca, México. En: D. Mato (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes*. 451-466. Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- González, Guadalupe. (2020). "La formación de saberes ambientales Náayerij (Coras) de Presidio de los Reyes, Municipio de Ruiz en contextos de intercultural-

- alidad". *Educatconciencia*, Vol. 2, Núm. (2), 7-18. Recuperado (13/04/2022) de: <https://tecnocientifica.com.mx/educateconciencia/index.php/revistaeducate/article/view/10>.
- Grillo, Ralph (2017). *Interculturalism and the Politics of Dialogue*. Brighton: University of Sussex.
- Grossfoguel, Ramón (2007). Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. En *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.): 63-78. Bogotá: Siglo del Hombre editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Gutiérrez González, Cecilia (2014). *Escolarización y etnicidad en la región Triqui Alta: La Escuela Primaria Emiliano Zapata, una experiencia de apropiación étnica escolar*. Tesis de maestría en Antropología Social. CIESAS. Oaxaca.
- Gutiérrez Aguilar, Raquel (coord.) (2018). *Comunalidad, tramas comunitarias y producción de lo común. Debates contemporáneos desde América Latina*. Oaxaca: Colectivo Editorial Pez en el Árbol y Editorial Casa de las Preguntas.
- Gutiérrez Espinoza, Alejandro (2016). Encuentros y desencuentros semiótico-discursivos en la Universidad Intercultural del Estado de México (Tesis de maestría). Escuela Nacional de Antropología e Historia, Ciudad de México.
- Hamel, Rainer Enrique, Baltazar, Ana Elena Erape y Escamilla, Betzabé Márquez (2018). La construcción de la identidad p'urhepecha a partir de la educación intercultural bilingüe propia. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol. 57, 1377-1412.
- Hale, Charles (2004). Rethinking Indigenous Politics in the Era of the Indio Permitted. *NACLA Reporto in the Americas*, vol. 38, núm. 1, 16-20.
- Hale, Charles (2018). Neoliberal multiculturalism. En *The Routledge Handbook of Latin American Development*. Routledge. 75-86.
- Hall, Stuart (2019). *El triángulo funesto: raza, etnia, nación*. Madrid: Traficantes de Sueños.

- Hameed, Shahul, Siham El-Kafafi y Rawiri Waretini-Karena (eds.) (2019). *Handbook of Research on Indigenous Knowledge and Bi-Culturalism in a Global Context*. Hershey, PA: IGI Global.
- Hecht, Ana Carolina (2007). Educación intercultural bilingüe: de las políticas homogeneizadoras a las políticas focalizadas en la educación indígena argentina. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 29, 65-85.
- Hecht, Ana Carolina (2012). Reseña de: Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica. *Reseñas educativas*. 16. Recuperado de <http://www.edrev.info/reviews/revs313.pdf>.
- Hernández Aguirre, Fabiola (coord.) (2020). *Realidades Interculturales. Voces y cuerpos en la escuela*. Ciudad de México: Amapsi Editorial.
- Hernández Loeza, Sergio Enrique (2016). Limitadas por decreto: las restricciones normativas de las universidades interculturales oficiales en México. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 2016, vol. 4, núm. 2, 95-119.
- Hernández Loeza, Sergio Enrique (2017). ¿Qué distingue a los “profesionistas interculturales”? reflexiones sobre las experiencias de egresados y egresadas de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. *Antropológica*, vol. 35, núm. 39, 123-149.
- Hernández Reyna, Míriam (2016). Regímenes de historicidad en la nación pluricultural: educación intercultural y experiencias de tiempo en la era del multiculturalismo. *Historia y grafía*, núm. 47, julio/diciembre, 179-215. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-09272016000200179&lng=es&tlng=es.
- Hernández, Fernández Valeria y De la Paz Calderón, Verónica (2019). Prácticas pedagógicas y transformaciones sociales. Interculturalidad y bilingüismo en la educación de sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 13, núm. 1, 73-88.
- Hernández Zamora, Gregorio (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 24, núm. 2, 363-386. Recuperado de: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a10>.
- Hill Collins, Patricia y Bilge, Sirma (2016). *Interseccionalidad*. Madrid: Morata.

- Huerta Morales, María Guadalupe (2021). *Discursos y metáforas interculturales: un estudio antropológico de la política educativa en una universidad intercultural*. Puebla, Pue.: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y Fides Ediciones.
- Huerta Morales, María Guadalupe y Canto Valdés, Luis Roberto (comp.) (2017a). *El paradigma de la interculturalidad: Entre el deber y el ser*. (Vol. 1). [Archivo PDF]. Puebla. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y Universidad Intercultural del Estado de Puebla. Disponible en: http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/work/sites/filosofia/resources/PDFContent/3456/volumen%20I.pdf.
- Huerta Morales, María Guadalupe y Canto Valdés, Luis Roberto (comp.) (2017b). *Sociedad, diversidad y educación en la interculturalidad*. (Vol. 3). [Archivo PDF]. Puebla. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y Universidad Intercultural del Estado de Puebla. Disponible en: http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/work/sites/filosofia/resources/PDFContent/3458/volumen%20III.pdf.
- Huizar, Alberto Colín (2021). “Maestros bajo fuego. Repercusiones de la violencia criminal en escuelas públicas del Valle de Apatzingán, Michoacán”. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*. Año 13, núm. 25, julio-diciembre. Universidad de Guadalajara. DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.vi24.1061>.
- Jiménez Moyo, Cuauhtémoc (2017). Formarse para transformar: valoración del proceso formativo de estudiantes de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI). *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, vol. 5, núm. 14.
- Jiménez Naranjo, Yolanda (2012). “Desafíos conceptuales del currículum intercultural con perspectiva comunitaria”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 17, núm. 52. 167-189.
- Jiménez Naranjo, Yolanda y Sánchez Antonio, Juan Carlos (2020). Pluralismo epistémico, alteridad, comunidad y escuela: Una relación que discutir. Dossier: Educación y pueblos indígenas, vol. 13, núm. 9, diciembre-marzo, 1-24.

- Jiménez Naranjo, Yolanda y Mendoza-Zuany, Guadalupe (2016). “La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa”. *LiminaR*, 14(1), 60-72.
- Juárez Bolaños, Diego (2020). Programas educativos dirigidos a poblaciones de los territorios rurales. Experiencias en Argentina y México. *Tendencias Pedagógicas*, vol. 37, pp. 7-17 DOI: 10.15366/tp2021.37.002.
- Juárez Bolaños, Diego y Rodríguez Solera, Carlos Rafael (2016). Factores que afectan a la equidad educativa en escuelas rurales de México. Pensamiento educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, vol. 53, núm. 2, 1-15. DOI: 10.7764/PEL.53.2.2016.8.
- Juárez Bolaños, Diego (coord.) (2020). *Políticas de cierre de escuelas rurales en Iberoamérica: Debates y experiencias*. Editorial Nómada.
- Juárez Bolaños, Diego, Olmos, Alicia Eugenia y Ríos-Orsorio, Elkin (eds.) (2020). *Educación en territorios rurales en Iberoamérica*. Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Keyser, Ulrike (2013). Interaprendizajes entre docentes indígenas en procesos de formación intercultural. *Uaricha*, vol.10, núm. 23, 56-72.
- Köpfer, Andreas, Powell, Justin J. W. y Zahnd, Raphael (eds.) (2021). *Handbuch Inklusion international: globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung. Opladen*. Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Krainer, Anita y Guerra, Martha (coords.) (2012). *Interculturalidad: un acercamiento desde la investigación*. Quito: FLACSO.
- Kramer, Isabelle Caroline (2020). An Analysis of Intercultural Research from 2000-2019. (Tesis de Honors). Brigham Young University.
- Kymlicka, Will (2019). “Deschooling Multiculturalism”. *Ethnicities*, vol. 19, núm, 6, 971-982.
- Lebrato, Matthew J. (2017-2018). Utilizing Local Epistemologies in Building a Framework for Indigenous/Non-Indigenous Collaborations. *Collaborative Anthropologies*, vol. 10, núm. 1-2, pp. 184-210. Disponible en: <https://doi.org/10.1353/cla.2017.0008>.

- Levinson, Bradley A. (2019). Radical pluralism and the challenges of educating for democratic-ecological civic identities: Reflections from the Mexican school context. *Education, Citizenship and Social Justice*, vol. 15, núm 1, 1-13. DOI: 10.1177/1746197919829075.
- Levrau, François y Loobuyck, Patrick (2018). Introduction: mapping the multiculturalism-interculturalism debate. *Comparative Migration Studies*, vol. 6, núm. 1, 1-13.
- López García, N. (2020). *Nuestra tercera raíz. Un acercamiento al encubrimiento y el olvido de la afrodescendencia en la educación*. Tesis de licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.
- López Nájera, Verónica Renata (coord.) (2018). *De lo poscolonial a la descolonización: genealogías latinoamericanas*. México: UNAM.
- López-Hurtado, Luis Enrique (2010). Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el sur, pistas para una investigación comprometida y dialogal. En Memoria Electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- López, Luis Enrique (2021). Hacia la recuperación del sentido de la educación intercultural bilingüe. *Ciencia y Cultura*, vol. 25, núm. 46, 41-66.
- López, Luis Enrique, Guarayo Morales, Ariel Carlos y Condori Chiri, Isabel (2021) *Interculturalidad, ciudadanía y multilingüismo*. Cochabamba: PROEIB Andes.
- Lua Foster, Sara (2015). Piedra tras piedra construiré una escuela: Alianzas, negociaciones y estrategias de una red de proyectos educativos contrahegemónicos en la Sierra Norte de Puebla. Tesis de maestría. CIESAS.
- Lupin Townsend, Dina y Townsend, Leo (2020). Epistemic Injustice and Indigenous Peoples in the Inter-American Human Rights System. *Social Epistemology*, vol. 35, núm. 2, 147-159.
- Málaga Villegas, Sergio Gerardo (2012). Complejión del discurso intercultural. Una articulación desde la textualidad documental. *Pampedia*, 9.
- Málaga Villegas, Sergio Gerardo (2018). El signifiante interculturalidad en las

- políticas de educación básica en México (1994-2006) (Tesis doctoral). Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Ciudad de México.
- Málaga Villegas, Sergio Gerardo (2019). Hacia una complejización del discurso intercultural en planes de estudio de educación básica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 19, núm. 1, enero-abril, 1-28. doi: 10.15517/aie.v19i1.35255.
- Maldonado Alvarado, Benjamín y Maldonado Ramírez, Carlos Luis (2018). Educación e interculturalidad en Oaxaca: avances y desafíos. *Sinéctica*, (50) [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-006](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-006).
- Maldonado Ramírez, Jhonatthan (2019). *Antropología Crip. Cuerpo, discapacidad, cuidado e interdependencia*. Ciudad de México, México: La Cifra Editorial.
- Mannheim, B. y Tedlock, D. (1995). Introduction, En B., Mannheim y D. Tedlock, *The dialogic emergence of culture*, Chicago, University of Illinois Press, pp. 1-23. DOI <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-954X.1961.tb03660.x>.
- Mansouri, Fethi y Modood, Tariq (2021). The Complementarity of Multiculturalism and Interculturalism: theory backed by Australian evidence. *Ethnic and Racial Studies*, vol. 44, núm.16, 1-20, doi: 10.1080/01419870.2020.1713391.
- Márquez Escamilla, H. Betzabé y Rodríguez Domínguez, Emanuel (2021). Etnografía multiescalar de la política educativa en contextos interculturales: ensamblajes cualitativos globales y locales. *Runa*, vol. 42, núm. 1, 283-300 doi: 10.34096/runa.v42i1.9955.
- Martell Contreras, María Luisa (2017). Estado y marginalidad. La construcción de políticas públicas, gobernando a distancia. *Mirada Antropológica*, vol. 12, núm. 13, 8-16.
- 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.
- Mateos Cortés, Laura Selene y Dietz, Gunther (2016). Universidades interculturales en México: balance crítico de la primera década. *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 21 (70), 683-690.
- Martínez Buenabad, Elizabeth (2015). La educación intercultural y bilingüe (EIB)

- en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática? *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, vol. 36, núm. 141, 103-131. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13736896004>.
- Martínez Canales, Luis Alejandro (2019). Una educación intercultural precarizada: política sectorial e intervención escolar para niños y niñas indígenas en escuelas primarias de Monterrey, México. *Antropología Cuadernos de investigación*, núm. 22, 43-56.
- Martinis, Pablo (2016). Sujeto de la educación y discurso pedagógico (social). O acerca de la no continuidad entre sujetos sociales y sujetos educativos. En Camors J. et al.: Reflexiones sobre las prácticas educativas em Brasil y Uruguay. *Pedagogia Social y educacional social*. 1ª edição. Unidad de Medios Técnicos, Ediciones y Comunicación (UM-TEC), Uruguay, pp. 39-54.
- Masferrer, Cristina (2011). La enseñanza sobre los africanos y afrodescendientes en la educación primaria y secundaria de México. *Afrodescendencia. Aproximaciones contemporáneas de América Latina y el Caribe*, 1(1), 150-157.
- Mateos Cortés, Laura Selene (2015). La formación de gestores interculturales: jóvenes profesionistas egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 37, núm. 2, 65-81.
- Mateos Cortés, Laura Selene (2017). Indigenous Youth Graduating from Intercultural Universities: Capability Building Through Intercultural Higher Education in Veracruz, Mexico. *Journal of Intercultural Studies*, vol. 38, núm. 2, 155-169, DOI: 10.1080/07256868.2017.1291496.
- Mateos Cortés, Laura Selene y Dietz, Gunther (2014). Resignificaciones locales de los discursos transnacionales de educación superior intercultural en Veracruz. *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 19, núm. 60, 45-71.
- Mateos Cortés, Laura Selene y Dietz, Gunther (2015). “¿Qué de intercultural tiene la Universidad Intercultural? Del debate político-pedagógico a un estudio de caso veracruzano”. *Relaciones-Estudios de Historia y Sociedad*, vol. 6, núm. 141, 13-45.
- Mateos Cortés, Laura Selene y Dietz, Gunther (2017). “Local Resignifications of

- Transnational Discourses in Intercultural Higher Education: the case of the Universidad Veracruzana Intercultural in Mexico". *Arts and Humanities in Higher Education*, vol. 16, núm. 1, 28-50, cfr. <https://doi.org/10.1177/1474022216633679>.
- Mato, Daniel (2020). Las múltiples formas del racismo y los desafíos que plantean a los sistemas de educación superior. *De prácticas y discursos*, vol. 9, núm. 13.
- Mato, Daniel (coord.) (2019). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina*. Sáenz Peña: EDUNTREF.
- Medina Melgarejo, Patricia (2007). Configuración de fronteras, interculturalidad y políticas de identidad. *TRAMAS*. Subjetividad y procesos sociales, núm. 28, 171-194.
- Medina Melgarejo, Patricia (2015). *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica/Educación para las Ciencias en Chiapas AC/ Juan Pablos Editor.
- Medina Melgarejo, Patricia (coord.) (2015). *Sujetos y conocimientos situados, políticas del lugar en educación. Trayectos y experiencias pedagógicas de investigación en la construcción de interculturalidades activas*. Oaxaca: 1450 Ediciones, UNACH, UABJO, UNICH y UPN.
- Medina Melgarejo, Patricia (coord.) (2019). *Pedagogías del Sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación*. Xalapa: Universidad Veracruzana e IIE.
- Mendoza Zuany, Rosa Guadalupe (2020). "Inclusion is Not Interculturality: Suppositions Displacing Indigenous Education in Mexico". *Journal of Intercultural Studies*. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/07256868.2020.1806806>.
- Mendoza Zuany, Rosa Guadalupe, Jiménez, Yolanda y Dietz, Gunther (2020). Diversidad e interculturalidad. Una propuesta conceptual, metodológica y política para su abordaje en el ámbito educativo. En Novaro, Gabriela. Padawer, Ana. Hecht, Ana Carolina. (coords.) *Educación, pueblos indígenas y migrantes: reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*. Buenos Aires: Biblos, 113-137.
- Meneses, Maria Paula, Nunes, João, Lema, Carlos, Aguiló, Antoni y Lino, Nilma

- (2019). Las ecologías de saberes. En Boaventura de Sousa Santos, *Construyendo las Epistemologías del Sur para un pensamiento alternativo de alternativas*, Volumen I, CLACSO, 229-266. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt6rmq3.9>.
- Mercado, Ruth (2018). Los saberes docentes como construcción social: la enseñanza centrada en los niños. Fondo de Cultura Económica.
- Métais, Julie. (2016). L'“école indienne” au Mexique. Transactions contre-hégémoniques, de l'indigénisme au multiculturalisme. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, vol. 15, 52-83. Disponible en: <http://cres.revues.org/2880>.
- Mezzadra, Sandro (2021). Intersectionality, Identity, and the Riddle of Class. *Papeles del CEIC*, 2021/2, <http://doi.org/10.1387/pceic.22759>.
- Mira Tapia, Alejandro (2021). Jóvenes indígenas y resignificaciones identitarias en la educación superior intercultural en México. *Linhas Críticas*, vol. 27, 1-21.
- Montalvo Martínez, Carlos (2017). La educación intercultural como educación para la conciliación del antagonismo de clases frente a la interculturalidad desde abajo, proyectada por el programa académico de Gestión Comunitaria y Gobiernos Locales de la UHIM. *Entreciencias. diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, vol. 5, núm. 14, 2-24. DOI: <http://dx.doi.org/10.21933/J.EDSC.2017.E1.06>.
- Montes Miranda, Jaime y Avendaño Porras, Víctor del Carmen (coords.) (2020). *Palabra Florida. Aproximación a la filosofía y los conocimientos desde los pueblos originarios*. Comitán, Chis., y La Serena: CRESUR y Universidad de La Serena, *cfr.* http://cresur.edu.mx/2019_/libros2020/14.pdf.
- Montoya Peláez, Leonardo (2021). De cómo la interculturalidad subsume o re-convierte el debate posindigenista en México. *Punto Norte CU*, vol. 13.
- Montoya-Peláez, Leonardo, Mateos Cortés, Laura Selene y Dietz, Gunther (2021). La huella de Freire en la educación intercultural: miradas cruzadas a la educación superior en Colombia y México. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, vol. 9, núm. 23, 1-18.
- Morales Valenzuela, Guadalupe, Reyes Cruz, Emma y Contreras de la Cruz, José

- Ramón (2019). *Desafíos y perspectivas de la investigación bajo el enfoque de la interculturalidad*. Villahermosa: Universidad Intercultural del Estado de Tabasco.
- Moreno Figueroa, Mónica G. y Saldívar Tanaka, Emiko (2016). “We Are Not Racists, We Are Mexicans’: Privilege, Nationalism and Post-Race Ideology in Mexico”. *Critical Sociology*, vol. 42, núm. 4-5, 515-533.
- Moreno Medrano, Luz María Stella (2020). Avances y retos para desarrollar investigaciones comprometidas con la justicia educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. L, núm. 2, mayo-agosto, 235-242.
- Moreno Medrano, Luz María Stella y Corral Guillé, G. (2019). Metodologías inductivas interculturales para una pedagogía decolonial. *Sinéctica*, vol. 52. doi: 10.31391/S2007-7033(2019)0052-003.
- Moreno Uribe, Verónica y Dietz, Gunther (2019). Pedagogías constructoras de paces en clave decolonial. La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural. *Sinéctica*, vol 52, enero-junio, 1-22. DOI: 10.31391/S2007-7033 (2019)0052-005.
- Mota Díaz, Laura y Sandoval Forero, Eduardo Andres (2020). Los sofismas de la interculturalidad. En A. L. Bialakowsky, G. Bukstein y L. M. Montelongo (Comp.), *Intelecto social, procesos laborales y saber colectivo. Significados de una praxis científica co-productiva*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 313-337.
- Muñoz Cruz, Héctor (ed.) (2017). *Interculturalizaciones: transiciones, mediaciones y conflictos en lenguas, comunidades y educación escolar*. Ciudad de México: UAM-Iztapalapa.
- Mustonen, Tero, Harper, S. L., Rivera Ferre, M., Postigo, J., Ayanlade, A., Benjaminsen, T., Morgan, R. y Okem, A. (eds.) (2021). *Compendium of Indigenous Knowledge and Local Knowledge: Towards Inclusion of Indigenous Knowledge and Local Knowledge in Global Reports on Climate Change*. Snowchange Cooperative: Kontiolahti, Finland, cfr. http://www.snowchange.org/pages/wp-content/uploads/2021/06/Raportti_150ppi.pdf.
- Nava Morales, Elena (2020). Ecos de la Comunalidad en Oaxaca a inicios del siglo

- XXI. *IdeaAs*, vol. 16, pp.2-19. DOI: 10.4000/ideas.9121.
- Navarro Martínez, Sergio Iván (2020). Discursos y prácticas de la educación superior intercultural: La experiencia de Chiapas. Tuxtla Gutiérrez: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Buenos Aires: CLACSO.
- Navia Antezana, Cecilia, Czarny, Gabriela y Salinas, Gisela (2020). Marcas étnicas y auto-reconocimiento de Estudiantes indígenas en educación Superior. *Education Policy Analysis Archives*, vol. 28, 166-166.
- Nieto, Sonia (2017) Re-Imagining Multicultural Education: new visions, new possibilities. *Multicultural Education Review*, vol. 9, núm. 1, 1-10.
- Novaro, Gisela, Padawer, Ana y Hecht, Ana Carolina (coord.) (2015). *Educación, pueblos indígenas y migrantes: reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos.
- Núñez, Kathia (2018). Construcción identitaria de niños y niñas en dos comunidades indígenas desde sus discursos y prácticas en tres ámbitos de sentido: la comunidad, la casa y la escuela (Doctoral dissertation, Universidad Veracruzana. Instituto de Investigaciones en Educación. Región Xalapa).
- Ortelli, Paola (2018). Profesionistas retornados en el gobierno indígena. Una reflexión crítica sobre la intermediación a partir de un estudio de caso en México. *Antropologías del Sur*, vol. 5, núm. 9, 67-89.
- Ortiz Ocaña, Alexander, Arias, María Isabel y Pedrozo Conedo, Zaira Esther (2018). Decolonialidad de la educación: emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial. Santa Marta: Editorial Unimagdalena.
- Ortiz Rodríguez, Teresa Tonatzin (2016). Análisis del diálogo intercultural a partir del modelo pedagógico. *Revista de Antropología Experimental*, vol. 16, 204-211. Disponible en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie05a05.htm>.
- Ortner, Sherry (2000). Resistance and the Problem of Ethnographic Refusal, *Comparative Studies in Society and History*, 37(1), 173-193.
- Östling, Johan, Heidenblad, David Heidenblad y Hammar, Anna Nilsson (eds.) (2020). *Forms of Knowledge: Developing the History of Knowledge*. Lund: Nordic Academic Press.
- Paladino, Mariana y Zapata L. (2018). Imaginación y coraje. Producción académica

- ca y militancia etnopolítica de intelectuales indígenas en Argentina, Brasil, Guatemala y México. *Avá. Revista de Antropología*, 33, 9-34.
- Paladino, Mariana y Gabriela Czarny (coords.) (2012). *Povos indígenas e escolarização. Discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Paz-Frayre, Miguel Ángel (2019). "Inter-culturalidad e identidad: aproximaciones y reflexiones". *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, vol. 15, núm. 4, 107-119.
- Pech Salvador, C. y Rizo García, M. (2014). *Interculturalidad: miradas críticas*. Bellaterra: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pérez Castro, Judith y López Campos, A. A. (coord.) (2021). *Discapacidad, inclusión social y educación*. México: UNAM-IISUE, recuperado de <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/discapacidad-inclusion-social-y-educacion>.
- Pérez Ruiz, Maya Lorena (2009). ¿De qué hablamos cuando nos referimos a lo intercultural? Reflexiones sobre su origen, contenidos, aportaciones y limitaciones. *Estados plurales: los retos de la diversidad y la diferencia*, 251-288.
- Pérez Ruiz, Maya Lorena (2016). La traducción y la hibridación como problemas para una interculturalidad autónoma, colaborativa y descolonizadora. *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, vol. 14, núm. 1, enero-junio, 15-29.
- Pérez Ruiz, Maya Lorena y Argueta Villamar, Arturo (2011). Saberes indígenas y dialogo intercultural. En *Cultura y representaciones sociales*, vol 5, núm. 10, septiembre, Ciudad de México, IIS-UNAM, 31-56.
- Pinheiro Barbosa, Lia (2016). "Educación, resistencia y conocimiento en América Latina: por una teoría desde los movimientos sociales". *De Raíz Diversa*, vol. 3, núm. 6.
- Portera, Agostino (2020). Has Multiculturalism Failed? Lets start the era of interculturalism for facing diversity issues. *Intercultural Education*, vol. 31, núm. 4, 390-406, DOI: 10.1080/14675986.2020.1765285.
- Quecha, Citlali (2021). Migración de retorno y socialización infantil: un acercamiento con afromexicanos. *Anales de antropología*, 55(1), UNAM. 21-30.
- Quijano, Aníbal (2005). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina.

- En: E. Lander (comp.): *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*, pp. 201-246. Buenos Aires: CLACSO.
- Quilaqueo Rapimán, Daniel, Sartorello, Stefano y Torres Cuevas, H. (coords.) (2020). *Diálogo de saberes en educación intercultural: Conflicto epistémico en contextos indígenas de Chile y México*. Chile: Universidad Católica de Temuco.
- Quilaqueo Rapimán, Daniel y Sartorello, Stefano. (2018). "Retos epistemológicos de la interculturalidad en contexto indígena". *ALPHA*, núm. 47, 47-71. Disponible en: <http://doi.org/10.32735/S0718-220120180004700163>.
- Ramírez Ruiz, Andrea y García Sánchez, Lina Xochitl (2019). Diseño de una propuesta de índice de inclusión basados en los ambientes inclusivos atendiendo a la diversidad. En 3er Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Congreso dirigido por Tecnológico Nacional de México, Playas de Rosarito, Baja California.
- Ramos Calderón, José Antonio (2014). "La paradoja del sistema educativo. Su naturaleza incluyente/excluyente". *Perfiles educativos*, vol. 36, núm. 146, 154-173.
- Rea Ángeles, Patricia (2011). "La educación superior como agente de transformación de las identidades genéricas entre los zapotecos en la ciudad de México". *Perfiles educativos*, vol. 33, núm., SPE, 226-238.
- Rebolledo, Nicanor (2021) "La escuela indígena y sus fronteras: reflexiones antropológicas". *Punto CU Norte CU*, vol. 13, núm. 1, pp. 20-44.
- Rebolledo Angulo, Valeria (2015). Los silencios de niños hablantes de chinanteco en diversas situaciones escolares. *Anthropologica*, vol. 33, núm. 35, 93-115.
- Rebolledo, Valeria y Rockwell, Elsie (2018). La diversidad lingüística como condición de trabajo docente y recurso de enseñanza: el caso de una escuela unitaria en Oaxaca. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (17), 119-142.
- Restrepo, Eduardo (2015). "Diversidad, interculturalidad e identidades". En: Troncoso, Maria Elena (ed.): *Cultura pública y creativa: ideas y procesos*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura de la Nación, 77-95.
- Reyes Sanabria, Saúl (2016). "El debate intercultural en México". *Revista Latinoamericana de Estudios Rurales*, vol. 1, núm. 1, 51-80.
- Rivas Flores, José Ignacio, Márquez García, María Jesús y Leite Méndez, Analía

- Elizabet (2021). “Una mirada política de la relación escuela y comunidad”. *Temas de Educación*, vol. 24, núm. 1, 35-52; cfr. <https://revistas.userena.cl/index.php/teduacion/article/view/1446>.
- Rivera Cusicanqui, Silvia (2013). “El Ojo Intruso como Pedagogía”. *Fieldworks Magazine*. vol. 1, núm. 1, 1-8.
- Rivera Cusicanqui, Silvia (2018) *Un mundo ch'ixi es posible: ensayos desde un presente en crisis*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Rockwell, Elsie (2011). *Repensando el trabajo educativo y cultural en tiempos de guerra. Comunalidad, Educación y Resistencia Indígena en la Era Global*. Oaxaca: CSEHO, 87-101.
- Rockwell, Elsie (2019). Reforma educativa, privatización y equidad de la educación pública. *Pluralidad y Consenso*, vol. 8, núm. 38, 110-117.
- Rockwell, Elsie y Briseño-Roa, Julieta (2020) “Reconocer y favorecer la diversidad lingüística en contextos escolares: reflexiones desde México”. *El toldo de Astier*, año, 11, núm. 20-21, pp. 31-40. Disponible en: <http://www.eltoldo-deastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero20/pdf/Rockwell-Briseno.pdf>.
- Rockwell, Elsie y González Apodaca, Erica (2012). Anthropological research on educational processes in México. En: Anderson-Levitt, Kathryn (ed). *Mapping Anthropologies of Education. A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling*. Oxford, New York: Bergham Books.
- Rockwell, Elsie y González Apodaca, Erica (2016) Antropología de los procesos educativos en México 1995-2009. *Cuadernos del Sur* 21: 6-30.
- Rojas Cortés, Angélica y González Apodaca, Erica (2016). “El carácter interactoral en la educación superior con enfoque intercultural en México”. *LiminaR*, vol. 14, núm. 19, 73-91.
- Romero Contreras, Silvia. y García Cedillo, Ismael (2013-2014). Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 7, núm. 2, septiembre-febrero, 77-91.
- Rosa, Carlo (2021). ¿Del monólogo al diálogo de saberes? Una reflexión epistemo-

- lógica y pedagógica sobre la incorporación de los saberes tradicionales indígenas en la educación intercultural básica en México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 29, núm. 102, 2-25. Disponible en: <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5058>.
- Rosa, Carlo (2019). Epistemologías locales y universalidad: un diálogo posible y necesario. *RECIE. Revista Electrónica Científica e Investigación Educativa*, vol. 4, núm. 2.
- Rosa, Marcelo C. (2014). Theories of the South: Limits and perspectives of an emergent movement in social sciences. *Current Sociology Review*, vol. 62, núm. 6, 851-867.
- Rosado May, Francisco Javier (2012). Una perspectiva intercultural al concepto de tutoría académica. El caso de la UIMQRoo. En I. Deance y V. Vázquez Valdés (coord.), *Experiencias sobre educación intercultural en América*. Abya-Yala, Universidad Politécnica Salesiana, Deance-Vázquez y Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, 65-90.
- Rosado May, Francisco Javier (2017). Sistemas indígenas de aprendizaje y construcción de conocimiento: aplicaciones para desarrollo sostenible y mitigación de desastres. *Diversidad Cultural*, vol. 6, 6-11.
- Rosset, Peter y Barbosa, Lía (2021). Autonomía y los movimientos sociales del campo en América Latina: un debate urgente. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 89, 8-31.
- Ruiz Quiroga, Mónica (2020). Formación de formadores en el marco de la educación intercultural: estado del arte. *Hojas y Hablas*, núm. 19, 48-66.
- Saldívar, Emiko (2018). Uses and abuses of culture: mestizaje in the era of multiculturalism. *Cultural Studies*, vol. 32, núm. 3. DOI: 10.1080/09502386.2017.1420092.
- Sales, Auxiliadora y Moliner, Odet (eds.) (2020). *La escuela incluida en el territorio: la transformación educativa desde la participación ciudadana*. Barcelona: Octaedro.
- Sánchez-Antonio, Juan Carlos (coord.) (2019). “Abrir las ciencias sociales: transmodernidad, pluralismo epistémico y diálogo mundial de saberes”. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 24, núm. 86, 32-46.
- Sánchez-Antonio, Juan Carlos (2021). Genealogía de la comunalidad indígena:

- Descolonialidad, transmodernidad y diálogos intercivilizatorios. *Latin American Research Review*, vol. 56, núm. 3. DOI: <https://doi.org/10.25222/larr.839>.
- Sánchez-Bayón, Antonio (2013). Historia, Historiología e Historiografía de los Estudios Interculturales en EE.UU. *Cinta moebio*, núm. 48, 147-157. DOI: 10.4067/S0717-554X20130003
- Sandoval Forero, Eduardo Andrés (2013). *Educaciones interculturales en México*. Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora.
- Sandoval Forero, Eduardo Andrés (2018). *Etnografía e Investigación Acción Intercultural para los Conflictos y la Paz*. Aragua, Venezuela: Editorial Alfonso Arena.
- Santana Colin, Yasmani (2017). “Los efectos de la diferencia étnica en programas de educación superior en México: educación intercultural en tensión”. *Revista nuestraAmérica*, vol. 5, núm. 9, 59-76.
- Santana Colin, Yasmani (2017a). “Experiencias de jóvenes indígenas en la Licenciatura en Educación Indígena, México: identidad y profesionalización”. *Antropológica*, vol. 35, núm. 39, 171-188.
- Santana Colin, Yasmani (2018). “Formación académica y militancia de los intelectuales indígenas mexicanos”. *Avá*, núm. 33, 79-102.
- Santaolalla Rueda, Pablo (2019). “Lograr la equidad en Educación a través de competencias interculturales e intersociales”. *Revista Fuentes*, vol. 1, núm. 2, 229-238, *cfr.* <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.07>.
- Santos, Boaventura de Sousa (2010) *Refundación del Estado en América Latina: perspectivas desde una epistemología del Sur*. La Paz: Plural Editores.
- Santos, Boaventura de Sousa (2017) “Las formas de lucha”. *Contexto (Espacio Pluriversal)*, 30/09/2017, Disponible en: <http://www.con-texto.com.ar/?p=2588>.
- Santos, Boaventura de Sousa (2018). *The End of the Cognitive Empire: the Coming of Age of Epistemologies of the South*. Durham y Londres: Duke University Press.
- Sartorello, Stefano Claudio (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”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 3, núm. 2, 77-90.
- Sartorello, Stefano Claudio (2016a). *La co-teorización intercultural de un modelo educativo en Chiapas*, México. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Sartorello, Stéfano Claudio (2019). “Una agenda intercultural para la educación nacional”. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, núm. 28, 1-5.
- Sartorello, Stefano Claudio (2014). “La co-teorización intercultural de un modelo curricular en Chiapas, México”. *RMIE*, vol. 19, núm. 60, 73-101.
- Sartorello, Stefano Claudio. (2016b). “Política, epistemología y pedagogía: El método inductivo intercultural en una escuela de Chiapas, México”. *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, vol. 1, núm. 14.
- Sartorello, Stefano Claudio (2021). “Milpas educativas. Entramados socionaturales comunitarios para el buen vivir”. *RMIE*, vol. 26, núm. 88.
- Sartorello, Stefano Claudio (coord.) (2019). *Diálogo y conflicto interepistémicos en la construcción de una casa común*. Ciudad de México: Unidad Iberoamericana.
- Schmelkes, Sylvia (2013). “Toward an intercultural approach to evaluation: A perspective from INEE in Mexico”. *Education Policy Analysis Archives*, vol. 26, núm. 52. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3818>.
- Sealy, Thomas (2018) Multiculturalism, Interculturalism, Multiculture and Super-Diversity: Of zombies, shadows and other ways of being. *Ethnicities*, vol. 18, núm. 5, 692–716.
- Segato, Rita Laura (2013). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Segura Jiménez, Martha (2017). “Análisis de huellas discursivas de lo intercultural en políticas internacionales, nacionales y del estado de Oaxaca relativas a la educación superior”. *Revista Legislativa de Estudios Sociales y de Opinión Pública*, vol. 11, núm. 21.
- Sleeter, Christine (2018) “Multicultural Education Past, Present, and Future: Stru-

- ggles for Dialog and Power-Sharing”. *International Journal of Multicultural Education*, vol. 20, núm. 1, 5-20. Disponible en: <https://doi.org/10.18251/ijme.v20i1.1663>.
- Solís, Pablo (2018). “Barreras estructurales a la movilidad social intergeneracional en México. Un enfoque multidimensional”. *Serie Estudios y Perspectivas*, núm. 176.
- Soto-Sánchez, Alma Patricia (2021). La defensa de los territorios como parte de la propuesta educativa del Instituto Superior Intercultural Ayuuk. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 2 (30), 147-166.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2017). Una educación estética en la era de la globalización. México: Siglo XXI.
- Tefera, Adai A., Powers, Jeanne M. y Fischman, Gustavo E. (2018). “Intersectionality in Education: A Conceptual Aspiration and Research Imperative”. *Review of Research in Education*, vol. 42, núm. vii-xvii, DOI: 10.3102/0091732X18768504.
- Terigi, Flavia (2009). “La inclusión educativa: viejas deudas y nuevos desafíos”. En F. Terigi, R. Perazza y D. Vaillant (coords.): *Segmentación urbana y educación en América Latina*. Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación la Ciencia y la Cultura, 21-28.
- Terrón Amigón, Esperanza, Sánchez Cortés, María Silvia y López López, Antonieta (2020). “Educación ambiental, saberes en diálogo en contexto de cambio climático”. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, vol. 8, núm. 1. Disponible en: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/index>.
- Tinajero Villavicencio, Guadalupe y Martínez Zavala, L. (2019). “¿Qué es la educación indígena? Reflexiones en torno al concepto”. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, vol. 3, núm. 6. Disponible en: <http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticaayvalores.com/>.
- Tipa, Juris (2017). “¿La interculturalidad es más que una palabra? La interculturalidad según estudiantes de la Universidad Cultural de Chiapas”. *Antrópica. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, vol. 3, núm. 6.
- Tirzo, Jorge (2020). “De la educación indígena a la educación intercultural: el

- derecho a una educación culturalmente diferenciada”. *NOVUM, revista de Ciencias Sociales Aplicadas*, vol. 2. núm. 10.
- Tirzo, Jorge y Rebolledo, Nicanor (2021) Presentación del Dossier “Antropología mexicana y educación indígena”. *Punto CUNorte* 13. Colotlán, Jal.: UdG-CU-Norte.
- Torres Santomé, Jurjo (2011). “La justicia curricular: El caballo de Troya de la cultura escolar”. *La justicia curricular*, 1-311.
- Tosi, Carolina (2009). La construcción escenográfica del saber en los libros de texto. *Páginas de guarda*, Núm. 7, Buenos Aires, pp. 32-51.
- Tosi, Carolina (2011). El texto escolar como objeto de análisis. Un recorrido a través de los estudios ideológicos, didácticos, editoriales y lingüísticos. *Lenguaje*, 39(2), 469-500.
- Tubino, Fidel (2005) “La praxis de la interculturalidad en los estados nacionales latinoamericanos”. *Cuadernos Interculturales*, vol. 3 núm. 5, 83-96.
- Tuhiwai, Linda (1999). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. Nueva Zelanda: University Of Otago, Zed Books Ltd.
- UNESCO (2006) *Directrices sobre Educación Intercultural*. París: UNESCO, Disponible en: http://formacion.intef.es/pluginfile.php/110251/mod_imsdp/content/3/directrices_unesco.pdf.
- Vargas Garduño, María Lourdes, López Herrera, A. E. y Lara González, L. E. (2021). Educación para la paz desde el enfoque intercultural mediante la pedagogía lúdica. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 57, e1277. <https://doi.org/10.31391/S2007->.
- Vassiliadis, Alejandro (2007). Las formas de lo escolar. *Propuesta Educativa*, (28), 91-93.
- Vega Torres, Gabriel (2020). Pedagogías clandestinas: Prácticas de resistencia indígena en el Istmo de Tehuantepec, Oaxaca. Diseñando formas otras de construir la identidad cultural. Tesis de maestría. Universidad Nacional Autónoma de México, Estado de México.
- Velasco Cruz, Saúl (2016). Racismo y educación en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 226.
- Velasco Cruz, Saúl y Baronnet, Bruno (2016). Racismo y escuela en México: reco-

- nociendo la tragedia para intentar la salida. Diálogos sobre educación. *Temas actuales en investigación educativa*, vol. 7, núm. 13, pp. 1-17. Disponible en: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i13.241>.
- Velasco Cruz, Saúl, Tipa, Juris y Nuño, Uriel (coords) (2020). Expresiones contemporáneas de los racismos en México. México, Universidad de Guadalajara y Centro Universitario del Norte, PROFEXCE, pp. 229-252.
- Vergara Fregoso, Martha (2021). “De la educación indígena a la educación intercultural en México, Colombia y Guatemala. Debates, reflexiones y retos”. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 26, núm. 95.
- Vergara Fregoso, Martha (coord.) (2020). *Voces y saberes de los pueblos indígenas: reflexiones y experiencias desde la interculturalidad y la educación*. Villa María: Universidad Nacional de Villa María y Universidad de Guadalajara.
- Verger, Antoni, C. Fontdevila y A. Zancajo (2017). Multiple paths towards education privatization in a globalizing world: a cultural political economy review. *Journal of Educational Policy*. 32 (6) 757-787.
- Vertovec, Steven (2019). Talking Around Super-Diversity. *Ethnic and Racial Studies*, vol. 42, núm. 1: 125-139, DOI: 10.1080/01419870.2017.1406128.
- Villagómez, María Sol, Salinas, Gisela, Granda, Sebastián, Czarny, Gabriela y Navia, Cecilia (coords.) (2021). *Repensando pedagogías y prácticas interculturales en las Américas*. Quito: Abya-Yala.
- Villegas Salas, Lilia Irlanda y Dietz, Gunther (2019). Criterios de traducción bíblica-litúrgica al tseltal, al náhuatl y al español minorizado: un paradigma de traducción activista. *Mutatis Mutandis*, vol. 12, núm. 2. DOI: 10.27533/udea.mut.v12n2a02.
- Villegas, Irlanda y Dietz, Gunther (2016). Tres modelos epistemológicos de relaciones dialógicas en la educación superior intercultural. *Entreculturas*, 7-8.
- Villegas, Irlanda, Dietz, Gunther y Figueroa Saavedra, Miguel (coords.) (2019). *La traducción lingüística y cultural en los procesos educativos: hacia un vocabulario interdisciplinar*. Xalapa: Universidad Veracruzana, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Viñao Frago, Antonio (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Ediciones Morata. Madrid.
- Vivar Quiroz, Karla (2014). Trayectoria y desplazamiento de modelos teóricos e

- ideológicos: De la educación indígena a la educación intercultural en México. Una crítica antropológica (Tesis doctoral). Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Unidad Occidente.
- Viveros Vigoya, Mara (2016). *La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación*. Debate Feminista, núm. 52, 1-17.
- Wade, Peter (2017) Liberalism and Its Contradictions: Democracy and Hierarchy in Mestizaje and Genomics in Latin America. *Latin American Research Review*, vol. 52, núm. 4, 623-638. DOI: <http://doi.org/10.25222/larr.41>.
- Walsh, Catherine (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Revista Tabula Rasa Colombia*. núm. 9, 31-152.
- Walsh, Catherine (2009). *Interculturalidad, Estado y Sociedad, Luchas (de) Coloniales de Nuestra Época*. Ecuador: Abya Yala.
- Walsh, Catherine (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad: ensayos desde Abya-Yala*. Quito: Instituto Científico de Culturas Indígenas/Abya-Yala.
- Walsh, Catherine (2017). *Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir*. Columbus, OK: Ohio State University, *cfr.* <https://alternativas.osu.edu/assets/files/ebooks/WALSH%20final%20compacto.pdf>.
- Walsh, Catherine (2014). “¿Interculturalidad? Fantasmas, fantasías y funcionalismos”. *Revista nuestrAmérica*, vol. 2, núm. 4, 17-30.
- Zacarías Gutiérrez, Mauricio, Cárdenas Aguilar, T. J. y Luna Denicia, Juana Eva (coord.) (2019). *Inclusión educativa: desafíos del siglo XXI*. México: Red Durango de Investigadores Educativos A.C.
- Zapata Silva, Claudia (2019). *Crisis del multiculturalismo en América Latina*. Zapopan, Jal.: Universidad de Guadalajara.
- Zárate, Rodrigo (2017). “Somos Mexicanos, no Somos Negros: Educar para Visibilizar el Racismo. Anti-Negro”. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(1), 57-72.

Historia de la educación indígena en la configuración del estado nacional y la ciudadanía

SALVADOR SIGÜENZA OROZCO¹

DANIELA TRAFFANO²

Presentación

La revisión que se presenta incluye una selección de lo producido entre los años 2012 y 2021 sobre historia de la educación indígena en la configuración del estado nacional y la ciudadanía en México; en los trabajos revisados persiste la participación de actores individuales y colectivos en la configuración del estado nacional y la ciudadanía, y el papel de las instituciones estatales al definir e implantar la política educativa hacia la población indígena. El arco temporal incluido refiere de manera precisa la segunda mitad del siglo XIX y concluye con historias recientes que toman la revisión histórica como información de contexto para ubicar de manera adecuada temas recientes como la interculturalidad y la construcción de comunidades de saber. Los conceptos recurrentes en los textos examinados parten de dos ejes: las políticas liberales para resolver el problema indígena mediante la educación, políticas que tienen una continuidad hasta prácticamente concluir el siglo XX, con

¹ Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Unidad Regional Pacífico Sur; salvadorsiguenza@ciesas.edu.mx.

² Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Unidad Regional Pacífico Sur; daniela_traffano@yahoo.com.

voces y argumentos que proponían criterios para su implementación, y el otro eje es la aplicación y los resultados de dicha política educativa en contextos de diversidad cultural, social y económica, mediante la acción de agentes del Estado que se involucraban en dinámicas locales comunitarias. En ambos ejes los trabajos presentan conceptos recurrentes que indican, en parte, las preocupaciones e intereses de los autores: indigenismo, unificación, exclusión, civilización, ciudadanía, identidad, supervisión y política educativa; todos ellos en una perspectiva diacrónica que reconstruye realidades expuestas a la acción del Estado y que, en mayor o menor medida, se enfocan a las respuestas locales, incluyendo algunos trabajos que abordan espacios no considerados en el estado del conocimiento anterior, como el caso de Guerrero.

Algo de contexto

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación plantean el derecho a una educación laica, gratuita y obligatoria. La normatividad educativa vigente en 2012 según la reforma constitucional³ estableció la obligatoriedad del Estado mexicano de ofrecer servicios educativos en los niveles de Preescolar, Primaria, Secundaria y Media Superior. En 2003 se legisló para promover en la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística del país y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas; además, se determinó que sus hablantes tendrían acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y en español. Poco después, en 2010 se estableció atender de manera especial, con elementos de mejor calidad, las escuelas ubicadas en comunidades indígenas al estar expuestas a atrasos y deserciones, y se determinó suministrar materiales educativos en las lenguas indígenas. Además, se estipuló que la educación básica se adecuaría a las características culturales y lingüísticas de las agrupaciones indígenas de México (INEE, 2015; *cfr.* los capítulos 3 y 5).

³ Cámara de Diputados (2012). Disponible en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>.

El cambio en el gobierno federal en 2018 generó un giro en la política educativa que resultó en la aprobación, en septiembre de 2019, de una nueva Ley General de Educación.⁴ En cuanto a contenidos, dicha Ley enfatiza el estudio de la realidad y las culturas nacionales; precisa que la educación debe basarse en la identidad, el sentido de pertenencia y la interculturalidad, así como fomentar la responsabilidad ciudadana basada en valores, el cuidado del medio ambiente y su sostenibilidad (*cfr.* el capítulo 3). Destaca que los planes y programas de estudio pueden modificarse para que los contenidos educativos atiendan las realidades locales y regionales, para recuperar los saberes locales, favorecer el aprendizaje colaborativo, asumir la perspectiva de género, atender la educación socioemocional y la formación humana que se sustente en el cooperativismo, las artes y el patrimonio cultural. En este sentido, la educación responderá a la diversidad lingüística, regional y sociocultural. En cuanto a la Educación Indígena, entre los principales criterios y ejes de dicha Ley se encuentran garantizar el ejercicio de los derechos educativos, culturales y lingüísticos a los pueblos y comunidades indígenas o afromexicanas, desarrollar programas educativos que reconozcan su herencia cultural, utilizar la tradición oral y escrita y las lenguas indígenas como medio de comunicación, enseñanza y fuente de conocimiento, y elaborar materiales educativos.

Las investigaciones educativas elaboradas en esta década de cambios abordan relativamente poco la historia de la educación indígena en la configuración del Estado nacional y la ciudadanía en México; hay temas que tienen más atención como la interculturalidad, el racismo, la formación docente, los saberes indígenas o la educación comunitaria, entre otros que, si bien consideran elementos históricos en sus planteamientos, se trata de información que los acompaña en forma introductoria y contextual.

⁴ http://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15131/2/images/ley_general_educacion_4t.pdf.

Unas palabras sobre los criterios de inclusión del material

El material que esta revisión incluyó comprende libros y capítulos de libros publicados por universidades y centros de investigación de México, tesis de licenciatura, maestría y doctorado, artículos en revistas impresas o en versión electrónica, así como ponencias en congresos y foros especializados en temas de historia de la educación. El proceso de recopilación de los materiales estuvo condicionado por la pandemia, por lo que la mayoría se obtuvo en formato digital; la situación sanitaria prácticamente eliminó la posibilidad de obtener materiales que sólo estaban disponibles en formato físico.⁵ El total de trabajos incluidos, después de una revisión detallada en función de las condiciones señaladas, fueron alrededor de treinta; se trata de libros, capítulos en libros, artículos en revistas, tesis de licenciatura, maestría y doctorado, así como ponencias en foros académicos. Asimismo, se puede apreciar que hay entidades del país en las que se continuó la investigación de la historia de la educación referida en el estado del conocimiento anterior, como el Estado de México y Oaxaca, y se localizaron trabajos sobre entidades que aparecía de forma muy marginal pero que en la actualidad han despertado el interés sobre el tema, como en Guerrero y Chiapas.

Los textos integrados están enfocados en la educación básica (en especial, la primaria) porque a lo largo de la historia es el nivel educativo en el que se sustentó la expansión del servicio entre los pueblos y comunidades indígenas, durante el siglo xix como parte del proceso liberal de construcción de ciudadanía y a lo largo del siglo xx como proyecto del Estado posrevolucionario para homogeneizar a la población y respaldar el discurso de justicia social y democracia. Así, los textos abordan procesos de unificación e igualación de la población, lo que en diversos momentos llevó a una distinción entre lo urbano y lo rural, espacio este último en el que se insertó a la pobla-

⁵ Portales electrónicos revisados: Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SO-MEHIDE), que destinó un espacio para material de utilidad para elaborar el Estado del Conocimiento. Congresos y Encuentros de Historia de la Educación. Revistas (como Tzintzun, Secuencia, Perfiles Educativos). Instituciones que disponen de tesis en línea (UNAM, CINVESTAV, CIESAS, universidades estatales). También se incluyeron libros que se obtuvieron en línea o mediante solicitud directa a los autores.

ción indígena sin considerar, salvo algunas voces que lo señalaban, la diversidad lingüística y cultural de México. Al tratarse de políticas educativas dirigidas desde el Estado con criterios nacionalistas enfocados a generalizar, la principal riqueza de los estudios se refiere a las formas locales y regionales en que los procesos educativos impactaron las lenguas, culturas y hábitos en las regiones habitadas por pueblos indígenas. Es decir, como se apunta más adelante, la naturaleza de las fuentes históricas, la mayoría institucionales, permite estudiar con claridad las etapas y criterios generados por el Estado educador y, al mismo tiempo, admite analizar los modos y condiciones locales de enseñanza, muchas veces recurriendo a la historia oral.

Sobre las fuentes

En los estudios sobre el tema se han identificado dos criterios de análisis. En primer lugar, los cambios históricos en la forma de concebir al indígena, tanto en la época de estudio como en su definición desde el presente que se le analiza (Acevedo Rodrigo, 2019: 111-112). En segundo lugar, las complejidades en reconocer la voz de estos “nuevos” actores en las fuentes primarias. Respecto al primer punto, Acevedo apunta que “al abolirse con la Independencia la categoría legal del ‘indio’ [...], las políticas dirigidas a población dejaron de hacer una distinción legal entre indios y no indios para dirigirse a todos como ciudadanos. [...] Esto trajo, además, un cambio considerable en la información que puede encontrarse en las fuentes consultada por el historiador. Aun así, la desaparición de la categoría legal no necesariamente implicó la desaparición de los usos sociales del término” (112). Dicha observación conduce al segundo planteamiento de la autora, la necesidad de vincular el estudio histórico de la educación indígena con otros procesos políticos y económicos que determinaron la construcción de la nación, como la desamortización de las tierras comunales, la secularización de las relaciones entre Iglesia y sociedad, y de la cultura popular; y la misma construcción del ciudadano. Estos componentes, examinados desde la historia social, de las mentalidades y desde la etnohistoria, con la exigencia de evidenciar la pre-

sencia y la acción de los pueblos indígenas, generan nuevas preguntas y diferentes miradas sobre “viejas” fuentes para interpretar las ausencias y los silencios; intuición para encontrar nuevas voces entre líneas y atención para interpretar discursos y retóricas filtrados por mestizos e intermediarios.

En específico, en torno al tema de las fuentes primarias es importante apuntar algunas reflexiones sobre el valor de los archivos estatales y más aún municipales, así como considerar la publicación de documentos. En cuanto al primer punto, a pesar de las historias propias de descuido, desorganización o loables rescates de los repositorios locales; éstos permanecen como recintos cruciales para rastrear la presencia/agencia de los indígenas en el sistema/espacio escolar. Así lo señala Ariadna Acevedo para los municipios la Sierra Norte de Puebla, en donde los registros de inscripción y asistencia, la correspondencia, las relaciones de cobro de impuestos, la legislación, las actas y los reportes sobre exámenes públicos —entre otros documentos (Acevedo Rodrigo, 2012b) permiten identificar y analizar temas relativos a: las diferencias lingüísticas o de relaciones interétnicas y políticas entre cabeceras y pueblos sujetos que se reflejaron en la provisión y resultados escolares; la relación entre la situación socioeconómica de las familias y la inscripción o asistencia escolar; la alfabetización de la población o la preparación, reclutamiento y permanencia del magisterio (Acevedo Rodrigo 2019: 114, 115). En cuanto a rescate de fuentes primarias, en 2015 (Traffano, 2015) se publicó un corpus documental que retrae la situación de las escuelas de educación básica ubicadas en el distrito de Ixtlán del estado de Oaxaca para el año de 1893. La información que se pone a disposición de los lectores es copiosa y muy interesante. Incluye, entre otros temas, datos sobre personal docente, clasificación de alumnos, distribución y tiempos de trabajo, método, disciplina, libros de texto, el mobiliario, los útiles disponibles, la relación de la escuela y el maestro con las autoridades locales o las dificultades con que la enseñanza tropezaba. El material presentado destaca por entregar una fotografía detallada de la realidad educativa cotidiana del distrito en los noventa y abre nuevas posibilidades de lectura y análisis histórico y etnohistórico de los acontecimientos y la sociedad oaxaqueña, así como de la historia local del siglo XIX (Traffano, 2015: 39).

Una reflexión adicional sobre las fuentes de los trabajos de historia de la educación en el siglo xx es su componente de historia institucional; es decir, están los documentos generados por el sistema educativo y que se encuentran concentrados en el archivo histórico de la Secretaría de Educación Pública (SEP), bajo resguardo del Archivo General de la Nación. Por lo tanto, las áreas y dependencias que fueron apareciendo y desapareciendo, según se modificaba la estructura de la SEP, tienen su registro en ese recinto, lo que facilita comprender y explicar los procesos de construcción del sistema educativo nacional en el país y en las diferentes regiones, así como sus continuidades y contradicciones. Hay otro tipo de fuentes, como los archivos estatales y municipales, y los conservados en cada escuela. Dichos documentos también exponen una carga institucional al corresponder a las relaciones (de dependencia y de colaboración) entre las escuelas, las autoridades municipales y los funcionarios educativos (estatales o federales). Un elemento adicional, no siempre disponible en todos los pueblos, son las fuentes de corte antropológico y etnográfico, muchas de ellas producidas durante el proceso de implantación de políticas indigenistas, reforzadas a partir de la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI) en 1948.

Proyectos y políticas educativas

En este bloque se incluyen trabajos que tienen relación directa con la historia de la educación de los indígenas, aunque se centran tanto en discusiones teóricas como la de la Sociedad Indianista Mexicana a principios del siglo xx, y en el estudio de proyectos y políticas con una mirada histórica. Es decir, trabajos que analizan los espacios y las instituciones cuyas actividades fueron orientadas por la educación indígena como política del Estado mexicano.

Los dos primeros textos de este apartado refieren un recuento general de las políticas de educación para los indígenas, y abarcan desde el siglo xix hasta principios del xxi; en ambos casos se enuncian proyectos y acciones enmarcados en los criterios de conformación nacional en los contextos espe-

cíficos de la historia nacional. Se trata de balances generales que permiten comprender el sentido, trayectoria, continuidades y rupturas de dicho tema.

En un recuento sobre la condición de ciudadano sustentada en la homogeneización de la diversidad cultural, Rodríguez y Velasco (2014) señalan que la escuela fue el medio, y que el tipo de educación escolar ofrecida a la población indígena tiene su correspondencia con el proyecto de país a construir y con la percepción de lo indio. La otredad india es vista como un problema para la construcción de ciudadanía del Estado-nación mexicano. Hacer patria o nación, como señalan los autores, implicó dos grandes tareas sociales llevadas a cabo, sobre todo, por la escuela: educar y homogeneizar la diversidad cultural del país: “Las diversidades quedaron sumergidas bajo la marea nacionalista. Una sola voz, una sola historia, una sola concepción del mundo, del tiempo, de vida habrían de imponerse; la escuela, el sistema educativo todo, era uno de los bastiones para impulsar esa hegemonización” (2014: 80).

Rodríguez y Velasco indican que la política educativa del siglo xix para conformar la nación, la educación cívica y la construcción de una historia oficial fueron estrategias primordiales enfocadas a configurar el sentido de pertenencia a lo nacional y asegurar un “fondo común de verdades” entre la población (2014: 81). Señalan que entre 1867 y 1910, los servicios educativos (laicos, gratuitos, obligatorios y uniformes) representaron la llave para “consolidar una sociedad ordenada” (*idem*: 80) y que avanzara hacia el progreso. En estas políticas la diversidad cultural y lo indígena, representaron un problema superable eliminando las diversidades mediante la educación.

Con el triunfo de la Revolución Mexicana, la tarea de civilizar al indio tuvo continuidad, la educación estaría avocada a un “proceso de conversión”. A decir de los autores, la propuesta no tomó en cuenta la atención de la diferencia cultural y lingüística, de ahí la importancia de fundar un departamento de asuntos indígenas. Fue en la década de 1940 que se propuso como método para la educación de los indígenas, el bilingüismo. Educar al indígena en su propia lengua, para poder civilizarlo, fue la labor que tendrían que hacer jóvenes indígenas que habían pasado por la escuela, sin embargo, en la práctica, el bilingüismo fue dejado de lado y se promovió la

castellanización. Hacia 1976 se propuso que la política educativa para pueblos indígenas fuera bilingüe bicultural, no obstante, se descuidó la contratación y formación del profesorado en esta propuesta; los resultados, señalan los autores, fueron desastrosos: altas tasas de analfabetismo real y funcional, reprobación, deserción y abandono escolar. Agregan que, a pesar de los malos resultados, el mestizaje cultural y la conversión a la cultura occidental parecían lograrse. Hacia la década de 1990, según datos de INEGI, la población indígena decreció (considerando sólo su condición de habla).

En la década de los años noventa del siglo pasado, debido a la política económica neoliberal, la atención de los indígenas se acompaña de un conjunto de reformas estructurales, sobre todo en cuanto al cambio de propiedad de la tierra, esto significó: “la de descampesinización (es decir, la política de eliminación de los campesinos), la de liberalización económica y la acentuación del retiro del Estado de sus tareas sociales, proceso que se había iniciado con algunos lustros de anticipación” (Rodríguez y Velasco, 2014: 86). Hacia 1996 hay un giro en la educación indígena, pasa de ser bilingüe-bicultural a intercultural bilingüe. El texto prosigue con información general sobre la educación intercultural bilingüe y el paradigma de lo intercultural, sin profundizar en sus características o planteamientos; los autores concluyen su artículo señalando el “problema del indio” es, como apuntó Aníbal Quijano (1993), el problema de la colonialidad.

El otro texto de recuento general, que se remonta al periodo mesoamericano, es el de Castillo Rojas (2016), quien aborda dos cuestiones: la percepción y el lugar de los indígenas en las políticas educativas de la historia de México y el proceso de creación de la Universidad Intercultural para población otomí en el estado de Hidalgo. Castillo señala que la concepción sobre lo indígena ha sido determinante en el tipo de política educativa y de programas para este sector poblacional. El estudio recurre a los tres periodos para el análisis de la historia del indigenismo en México, de Korsbeak y Sámano (2007): el “pre-institucional” (que va del descubrimiento y la conquista del Nuevo Mundo hasta la Revolución Mexicana), el denominado “institucionalización” de los asuntos indígenas (1935-1960), que apuesta por la integración o preservación de la diversidad indígena, así como su estudio para una

mejor intervención; y el de la crisis del indigenismo institucionalizado (1960 a 1984), donde, la preocupación por lo indígena, gradualmente, deja de ser prioritario en materia educativa y de rezago social, al haber un cambio de “...postura del Estado benefactor hacia una economía de mercado...” (Castillo, 2016: 694). El trabajo hace un recuento general de los proyectos, acciones y programas destinados a la educación de los indígenas y concluye con las políticas de interculturalidad de principios del siglo *xxi*.

Las discusiones sobre el llamado problema indígena provienen del siglo *xix* cuando, como se apuntó, desapareció la categoría legal pero no social del “indio”. En este aspecto, Nivón (2019) examina la postura sobre las lenguas indígenas de un grupo de intelectuales (como Carlos A. Carrillo y Enrique C. Rébsamen), quienes las consideraron representación del pasado a superar y debían ser estudiadas, pero legitimaban el español como lengua civilizatoria al ser garante para formar ciudadanía y generar fuerza de trabajo. Debido a que la obligatoriedad del español generaba tensiones en espacios de habla indígena, para la autora la escuela reforzó la discriminación social y la subordinación lingüística, y agrega que hacia los hablantes de lenguas indígenas existió (y existe) un “desigual proceso metodológico de enseñanza” al carecerse de libros escolares y metodologías específicas. En este mismo tenor de las posturas, a principios del siglo *xx* surgió la Sociedad Indianista Mexicana (SIM, 1910-1914), integrada por intelectuales, políticos y educadores, cuyas discusiones en torno al “problema indígena” y su solución educativa son estudiadas en la tesis de maestría de García (2021). Se trata de un trabajo de historia epistemológica e institucional del indianismo y del “problema indígena”, que también aborda la historia del indigenismo y del agrarismo; el autor considera al Estado como actor en la configuración de lo indígena al crear categorías políticas y administrativas y, a partir de fuentes directas (el Boletín de la SIM, diarios, documentos institucionales, publicaciones científicas y bibliografía del periodo), se centra en la discusión de la SIM sobre el “problema indígena” como resultado de un proceso histórico, formación de orden nacional y liberal. Los temas son diversos, algunos de los cuales se seguirán discutiendo a lo largo del siglo *xx*: la escuela como escenario de encuentro entre la lengua y lo nacional, el “problema” de la diversidad lingüística, la escuela

como espacio y responsabilidad de la acción del Estado, el mestizaje como respuesta a lo indígena, la configuración racialista de la enseñanza, la importancia de educar para regenerar, y de conocer/investigar para comprender/modificar la realidad, estudiar las lenguas indígenas para preservarlas, así como las consecuencias negativas de centralizar y uniformar la enseñanza, o la relación estrecha entre el indígena y ser analfabeto.

En una aportación singular, Castañeda Mendoza (2020) muestra la forma en la que durante el último periodo del Porfiriato (1889-1910), la mujer indígena fue considerada en el Proyecto de la Escuela Profesional y de Artes y Oficios para Señoritas; se trata del estudio de una iniciativa educativa concreta de mujeres indígenas que estudiaron para ser profesoras de sus lugares de origen, pero también con la opción de recibir instrucción técnica (talleres de artes y oficios). La autora enmarca el proyecto en los debates que se sucedieron en torno a la igualdad a finales del Porfiriato. Según menciona, en este debate se dieron diferentes tipos de interpretaciones acerca de la igualdad, como los de la Sociedad Indianista Mexicana. Las mujeres indígenas que accedían a estudiar en esta escuela tenían que pasar un examen médico, producto de ello se les extendía un certificado; el médico determinaba si una mujer indígena era de “raza pura” y hablante de lengua indígena. Caso contrario, notificaba los resultados a la autoridad correspondiente. El texto muestra cómo durante el Porfiriato existió un interés por incorporar a la población indígena a los anhelos de la sociedad moderna.

Sobre la educación indígena en la posrevolución, Margarito realiza dos aportaciones. Una, sobre la concepción del indígena en el sistema educativo (2012) a partir de los Boletines oficiales de la SEP (entre 1921 y 1930), identifica distinciones sobre población a educar: urbana y rural (indígenas y campesinos) y aprecia que el discurso de redimir es homogeneizar sin considerar particularidades. Distingue tres elementos: el discurso de intelectuales y funcionarios, la acción de los agentes operativos (maestros y misioneros), y la concepción del indígena hacia una nación uniforme. El sistema educativo opera mediante las escuelas rurales que van a civilizar e incorporar, a partir de la enseñanza del castellano; en este proceso de “infantilización de los indígenas”, éstos son vistos como seres indefensos que requieren la protec-

ción del Estado para volverse ciudadanos civilizados. En este paternalismo estatal, la defensa del indígena se basa en el pasado mesoamericano. Luego señala diferentes experiencias sobre la acción de la escuela y la forma de recibirla en algunas zonas del país. Apunta la resistencia de los otomíes de Tetapango que, si bien hablaban español, conservaban su idiosincrasia; el fracaso de escuelas entre tepehuanos y coras por la influencia del clero; la resistencia pasiva a la escuela rural de las comunidades de la sierra de Puebla, por lo que se decidió instruir a alumnos indígenas para que después fueran promotores culturales/agentes de cambio, pero la Casa del Estudiante Indígena (CEI) fracasó porque los alumnos “dejaron de ser indígenas” y actuaron como personas “cultas”. También agrega noticias de los tarahumaras (se asimilan a la sociedad nacional mediante el aprendizaje del español), señala que un inspector escolar de Chihuahua caracterizó su forma de vida como alejados de la sociedad (fanáticos, desaseados, perezosos, borrachos), supersticiosos y desconfiados, pero honestos y lo “suficientemente inteligentes para incorporarse a la nación”; los huicholes (en dos meses de estancia en la CEI ya se veían “civilizados” en las fotos), los yaquis “no eran violentos como se pensaba” pero desconfiaban de los “yoris” (personas ajenas a la comunidad) que quisieron quitarles sus tierras. Otro inspector, en Morelos, visitó la comunidad náhuatl de Cuentepec y reportó la lejanía del lugar y que la gente no hablaba español, por lo que recurrió a una niña como intérprete. Finalmente, Margarito reitera que lo que se valora del indígena es el pasado glorioso, porque en el presente es primitivo y de atraso, por lo que la solución era la fusión en una cultura nacional, tarea en la que se iba a incorporar con la lengua e imponer valores nacionales; la asimilación es el proceso, la incorporación el resultado. En síntesis, a partir de referencias locales sobre la concepción del indígena desde la mirada, cuestiona el ejercicio de la práctica escolar que homogeneiza.

En otra colaboración, Margarito (2013) revisa someramente la legislación acerca de la educación indígena entre 1940 y 1973. Reconoce una persistencia: las leyes no mencionan escuelas indígenas sino escuelas rurales, cuyo objetivo es la incorporación a partir de contenidos uniformes que no respetan la cosmovisión de las etnias. Se trata de someter a los indígenas a una

homogeneización cultural a partir de una imagen institucionalizada de lo que es el indígena y lo que debía ser. Expone claroscuros en los criterios de la SEP: englobar lo indígena en lo rural al fracasar la incorporación se planteó la integración (amalgamar para sintetizar), aceptado como ideal pero indefinido en la práctica docente. También hace un recuento de proyectos como la creación de cartillas en lenguas indígenas para la Campaña Nacional de Alfabetización (1944) y el establecimiento de las normales rurales y del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), así como la creación del Instituto Nacional Indigenista y los principios de un incipiente movimiento de educación bilingüe a mediados del siglo xx. El recorrido concluye a principios de la década de 1970, con la institucionalización del indigenismo y el establecimiento de la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, que propone una educación bilingüe bicultural. El autor afirma que hubo poca claridad en los criterios educativos institucionales para realizar prácticas pedagógicas adecuadas a los espacios y contextos culturales y lingüísticos regionales y locales, contrasta la ausencia de indígenas en la elaboración de esas leyes con el auge de los derechos indígenas a partir de la insurrección zapatista (*cfr.* los capítulos 5 y 6).

La aportación de Araiza (2012) revisa las prácticas artísticas y teatrales en los proyectos educativos dirigidos a la población indígena que se realizaron en Teotihuacán, Paracho y la Casa del Estudiante Indígena (Ciudad de México). Señala que se buscó formar ciudadanos a partir de expresiones que apuntaron más hacia la folclorización.

A partir de una revisión exhaustiva de fuentes, Calderón (2012) realiza un primer ejercicio de estudios de las políticas de homogeneización cultural y económica impulsadas en los primeros años de la posrevolución y se centra en la misión indigenista de Actopan (Hidalgo), de población otomí. Años después, a partir de fuentes directas (bibliotecas y archivos en México y Estados Unidos), Calderón (2018) efectúa un estudio sistematizado a partir de los llamados experimentos sociales que la SEP impulsó en las décadas de 1920 y 1930, para explicar los elementos en los que se sustentó el programa de educación rural del gobierno mexicano. El autor considera que, con base en laboratorios culturales, el objetivo del gobierno federal era impulsar un

cambio cultural, difundir el deber ser del mexicano ética y cívicamente, es decir, enfatiza la metodología científica del estado para incorporar al indígena a la nación, lo que incluyó su inserción en el mercado laboral para incrementar su productividad mediante nuevas técnicas.

El texto recupera una parte de la historia del indigenismo de Estado: programas civilizatorios para superar el “atraso social” y solucionar el “problema indígena”, el cual tiene un origen histórico y no racial. Los proyectos que Calderón analiza con profundidad son: la Sociedad Indianista Mexicana, el de la Población del Valle de Teotihuacán (1917-1922), las Misiones Culturales (viajeras y permanentes) y los Maestros Misioneros, la Comisión de Investigaciones Indias y la Estación Experimental de Carapan y las Casas del Pueblo. En todos ellos reconoce como elemento común estudiar al indio y su contexto histórico, social y cultural para lograr su “regeneración, evolución”, con base en la educación; pero agrega que muchas de las propuestas no se llevaron a cabo, aunque hubo elementos que se recuperaron, como los Maestros misioneros que valoraron importante hablar lenguas indígenas, o las campañas de acción social cuya continuidad se debe a la Escuela Rural, la cual enfrentó circunstancias específicas: presupuesto insuficiente, diversidad regional, insuficiencia de docentes o no capacitados, caciquismo, perspectivas diferencias de autoridades estatales y locales.

Calderón dedica una parte sustancial de su trabajo a analizar la forma en que algunos proyectos de educación fueron recibidos y adaptados en lo local. En primer lugar, menciona una ley de 1906 en Chihuahua para atender el problema indígena, enfocada a la propiedad individual y a su protección; aunque no pasó de ser iniciativa, varias de sus ideas fueron retomadas por la SEP en la década de 1920. Agrega la interpretación y adaptación de las estrategias de la SEP en Michoacán dirigidas sobre todo a tarascos con maestros misioneros en la zona de Pátzcuaro y Uruapan, pero también a mazahuas y otomíes. También refiere el experimento científico de la Misión cultural y la presencia de agencias civilizadoras en Xocoyucan (Tlaxcala), donde la mayoría hablaba “tlaxcalteca” y casi todos conocían el castellano, así como las misiones culturales entre la población otomí de Actopan, Hidalgo (Valle del Mezquital), trabajo que considera antecedente de la Estación Experimental

de Carapan (Michoacán). Las últimas dos referencias del autor son sobre Michoacán: la Estación Experimental de Incorporación del Indio en Carapan y su búsqueda de estrategias efectivas para mexicanizar a los indígenas, y la población tarasca de la Cañada de los Once Pueblos, donde se estudió al indio en el momento en que empezaba ser mexicano, para comprender el proceso de transición y generalizarlo.

En síntesis, Calderón analiza algunos laboratorios sociales en regiones indígenas que realizan investigación social para promover el proceso civilizatorio, lo cual se relaciona con cuestiones materiales, el atraso social y el aislamiento. El estudio trata sobre la vinculación de la educación indígena con el sistema político posrevolucionario, las tensiones entre las necesidades locales y las de la nación, y de las diferencias entre las normas y las diversas realidades del país.

En el mismo tenor de lo experimental, Pantoja y Margarito (2014) exponen que con la creación de la SEP (1921) se determinó un proyecto cultural homogéneo que pretendió incorporar a los indígenas a la sociedad nacional, pero este criterio generó tensiones locales con las identidades y criterios de vida de la población indígena, que los autores analizan a partir de los Boletines y Memorias de la SEP. La colaboración se enfoca en los proyectos “experimentales” en educación para indígenas, como la aplicación de *tests* y la realización de exámenes físicos, a fin de conformar un sistema de educación rural para campesinos e indígenas. La ponencia aborda la preparación de formadores, es decir, aquellas personas que, con criterios de incorporación, fueron encargadas de educar a los indígenas en las Normales Rurales, la Casa del Estudiante Indígena y los Internados indígenas.

En la perspectiva institucional ya señalada, que asoció lo rural con lo indígena, el trabajo de Cortés (2017) trata de reconstruir y analizar respuestas locales al proyecto de escuelas rurales en Chiapas, en comunidades campesinas y no hablantes de español entre 1921 y 1946. A partir de informes de inspectores escolares y Boletines de la SEP, se analiza el proyecto federal para expandir y homogeneizar y, sobre todo, se refieren las modificaciones realizadas a causa de situaciones regionales o locales: el reto de la lengua, la adaptación, problemas y formas de trabajo de las escuelas rurales, la labor

social de los docentes. La autora se refiere a las Misiones culturales de 1926, las Escuelas de Cultura Indígena (sólo eran diez y no se refiere información amplia) y los Institutos Culturales que en 1927 se efectuaron en tres centros urbanos (Tuxtla Gutiérrez, San Cristóbal de Las Casas, Huixtla). Una de las pocas menciones a la población indígena es la denuncia de su explotación por hacendados (que incluye tiendas de raya) y la existencia de enganchadores para trabajar en las fincas cafetaleras. En los informes de los inspectores, Cortés identificó diversos elementos que influían en la labor educativa y social de la escuela rural: la compleja geografía física del territorio, la inasistencia infantil, el reto de incorporación de indígenas a la nación, la labor social a través de campañas, ligas y comités, las acciones de finqueros y terratenientes entre los indígenas para señalar el carácter nocivo de la escuela y su poco valor por dedicar tiempo a actividades que no serían útiles para la vida. Adicionalmente, identificó poca colaboración en padres de familia de algunas escuelas para mayas, debido a la falta de maestros bilingües, el gasto que generaba enviar los hijos a la escuela, las distancias a recorrer, la necesidad del trabajo doméstico infantil y el rechazo a la educación mixta; sobre los chamulas, los informes apuntan que se aislaban y preferían el trabajo infantil pagado que la asistencia escolar. Sin embargo, en este tema la información documental es limitada.

Otro análisis sobre política educativa es el de Duque (2012), autora que analiza las políticas indigenistas y los programas de educación indígena en la posrevolución (1940-1970), periodo nacional desarrollista en el que identifica como elementos constantes: la mexicanización, el desarrollo integral, la unificación cultural, la prioridad para castellanizar a indígenas monolingües y la expansión de la llamada cultura nacional. Asimismo, respecto a la política lingüística analiza los estudios y acciones desarrolladas por el ILV y la labor del INI. El análisis de Duque inserta estos elementos en el indigenismo de integración que señala la hegemonía (Gramsci) del discurso de mestizaje cultural para la modernización; en esta hegemonía del Estado será fundamental el papel de intelectuales orgánicos en la construcción de discursos sobre la necesidad de mestizaje y civilización y el papel de la educación indígena para la integración. Se trata, entonces, de “currículos colonialistas” en

el que se estudia el papel de los maestros y los promotores culturales indígenas en acciones fuera del espacio propiamente escolar.

El análisis se centra en el caso de los programas de educación indígena en el cci del Papaloapan, región mazateca baja en Oaxaca, describe las tareas de mestizar para integrar mediante la enseñanza de la lengua nacional como base para la “civilización”, de valores cívicos y morales vinculados con el patriotismo y el trabajo productivo. Al principio de la década de 1940 se difundió la idea de desarrollo comunitario, la castellanización se basaba en el método bilingüe de transición, ambas acciones estaban encaminadas a construir una nación ideológicamente mestiza; en el gobierno de Miguel Alemán hubo un giro que consideró el desarrollo como problema regional, sobre todo de orden económico según la autora, y se atendió mediante la creación del INI para el desarrollo integral de las regiones, a través de Centros Coordinadores Indigenistas (cci). Duque plantea que este proyecto de integración/enseñanza de la lengua nacional, para construir hegemonía nacional, implicó una política educativa de alfabetización, generó proteccionismo y mestizaje cultural etnocida. La educación indígena, que recurrió a cartillas en lenguas indígenas, era un prerrequisito para el desarrollo regional y comunitario. En las décadas de 1950 y 1960 la política de desarrollo de la comunidad impulsada desde el cci del Papaloapan apeló a la persuasión más que a la coerción. Para lograrlo, participaron promotores culturales bilingües como castellanizadores y guías (intermediarios culturales y líderes comunitarios); hubo cartillas bilingües en mazateco; se utilizó el método bilingüe de transición para la castellanización (alfabetizar primero en lengua indígena y después la enseñanza era en castellano). El Estado intensificó su acción para castellanizar, mestizar, mexicanizar. El estudio concluye con el cuestionamiento al indigenismo de integración y a la educación bilingüe a partir de la década de 1970, cuando la Declaración de Barbados denunció el exterminio cultural de la población indígena de América Latina.

Este bloque concluye con el trabajo de Mejía (2015), quien realiza un breve recuento de políticas de educación indígena entre 1917 y 2006. La autora se autoadscribe como indígena de ascendencia náhuatl, de la Sierra Norte de Puebla, pero no habla esa lengua. En la perspectiva de la tesis, se apunta el

fracaso del integracionismo educativo que, al procurar ciudadanizar y occidentalizar, lo que logró fue la discriminación, el racismo y el etnocidio; esto último se matizó después de 1979 con la educación bilingüe bicultural. Mejía apunta algunos avances, como los libros de texto en lenguas indígenas o la formación de maestros bilingües; pero reitera la continua confusión entre lo rural y lo indígena y la ausencia de la población indígena en el diseño de las políticas educativas. Asimismo, vislumbra a la interculturalidad como una política “prometedora” al sustentarse en la identidad, aunque aún existen límites a la participación de los indígenas en las decisiones educativas locales; precisa que, más que una educación diferenciada, a la enseñanza para indígenas hace falta recursos humanos y materiales, además apunta la importancia del trabajo conjunto en el diseño e implementación de proyectos y programas educativos. Finalmente cabe agregar que, a partir de entrevistas, elabora una puntual señalización del etnocidio lingüístico en el municipio de Xochiapulco (Sierra Norte de Puebla), pero no refiere trabajo de archivo (*cfr.* los capítulos 3 y 5).

Continuidades y rupturas en los sistemas educativos desde el siglo XIX

En este bloque se abordan trabajos que incluyen una mirada de larga duración, es decir, que se enfocan al siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX. Se trata tanto de autores que han dedicado gran parte de su labor de investigación al tema, como de estudios que abordan espacios antes no trabajados. Debido a que durante el XIX la enseñanza estaba bajo responsabilidad de instancias estatales y municipales, encontramos estudios que con perspectiva regional abordan la historia de la educación, ya sea en estados o en municipios; es notorio que hay espacios regionales que tienen mayor énfasis.

En las publicaciones relativas al estado de Puebla predomina el trabajo de Ariadna Acevedo Rodrigo. Estudiosa de la historia de la educación, entre 2012 y 2020 ha publicado diversos artículos y capítulos de libros sobre el devenir y la aplicación de la política educativa nacional y estatal entre la

segunda mitad del siglo XIX y los años cincuenta del siglo pasado, observando sobre todo ayuntamientos de la Sierra Norte de Puebla y, en menor medida, los estados de Oaxaca y de Chiapas. La producción de Acevedo se caracteriza por importantes contextualizaciones y discusiones de carácter teórico, historiográfico e histórico de las propuestas que construye a partir de un profundo conocimiento de las fuentes primarias. Por cuestiones prácticas nos permitimos agrupar estas propuestas (las más recientes) alrededor de dos temáticas principales: la primera relativa al devenir de la educación en ámbitos específicos a partir de la creación de la SEP y de la difusión de algunas de sus iniciativas; la segunda, concerniente a la presencia/agencia de los municipios en cuanto a la existencia, manejo o significado de las escuelas en sus respectivos territorios.

Como es sabido, la apertura de la SEP se decreta en 1921 con José Vasconcelos como su primer secretario. En 1926, por iniciativa de la Secretaría se abre la Casa del Estudiante Indígena, un internado que impartía educación elemental y técnica exclusivamente a jóvenes varones de “raza” indígena y se ubicaba en la Ciudad de México. Acevedo propone el estudio de un libro de propaganda publicado en México al año de la apertura del internado (Acevedo Rodrigo, 2015a: 167). Del volumen titulado “La Casa del Estudiante Indígena. Dieciséis meses de labor en un experimento psicológico colectivo de indios: febrero de 1926-junio 1927”, Acevedo analiza el vocabulario sobre la apariencia física y el carácter de las razas, los argumentos en favor del mejoramiento de las condiciones socioeconómicas del indio y las formulación y aplicación de los exámenes físicos y mentales para al final rescatar los discursos que “construían a un mismo tiempo la igualdad y la diferencia de la población indígena” que el Estado buscaba incorporar (Acevedo Rodrigo, 2015a: 169). En otro trabajo que partió de la premisa que la noción de ciudadano estaba subordinada “a normas sociales sobre el ideal de sujeto civilizado que incluyeron, entre otros, aspectos como la higiene personal y la indumentaria” (Acevedo Rodrigo, 2012c: 132), Acevedo propone un estudio sobre estos elementos de la vida de secretarios, subsecretarios, inspectores y directores de escuelas empleados por la SEP, así como en las ideas y prácticas de maestros y estudiantes. Si bien el trabajo en la ma-

yoría de sus páginas aborda la realidad de las normales rurales, también menciona informes escolares que retratan las situaciones de estudiantes no normalistas. En todos los casos, Acevedo concluye que el aseo y una indumentaria diferente a los pantalones y las camisas de manta, fueron promovidos por el Estado, se volvieron símbolos de civilización y parte del ideal de ciudadano educado.

Respecto al segundo grupo de trabajos, que presentan el estudio de las escuelas y los municipios, Acevedo dedica varios esfuerzos a la relación que construyen las dos instituciones entre el porfiriato y la década de los años cincuenta del siglo xx. Considerando el municipio como unidad de análisis y actor histórico, la autora analiza datos sobre la asistencia escolar y los exámenes públicos de algunos pueblos de la sierra norte de Puebla para demostrar que el sistema de escuelas establecido durante el porfiriato sólo pudo existir gracias a la cooperación de la población. Ésta se concretó en las contribuciones monetarias, la mano de obra para la construcción y el mantenimiento de los edificios escolares, la aprobación de los maestros y la disposición de enviar a los niños a la escuela (Acevedo 2012b: 124,146-147). Tal situación determinó que, cuando los gobiernos estatales y federales abrieron sus propias escuelas encontraron un terreno propicio, pero también una sociedad y unas autoridades locales exigentes que quisieron intervenir en temas y espacios educativos, así como lo habían hecho en la última parte del siglo xix. De alguna manera, éste es el punto de partida de otro trabajo en el que Acevedo explora, con renovado interés para la sierra norte de Puebla, pero también con algunas menciones a los estados de Oaxaca y Chiapas, las relaciones entre los pueblos indígenas y las escuelas pública entre 1875 y 1940, entendidas las escuelas como agentes del Estado nación moderno (Acevedo, 2012a: 25). De nuevo examina la presencia de las autoridades locales y los padres de familia en su interacción con los maestros y las autoridades escolares para subrayar que, en la medida en que contribuyeron a sostener la escuela, desarrollaron un sentido importante de sus derechos y obligaciones respecto a la educación. Estos elementos relativos a la presencia de la comunidad en el espacio educativo constituyen formas cotidianas de ejercer la ciudadanía, formas que, en sustancia, no variaron a pesar de las modifica-

ciones en la política fiscal y de un notable empobrecimiento de los municipios que se verificaron a raíz de la Revolución (Acevedo, 2012a: 50).

Acevedo retoma el tema de las aportaciones voluntarias de las poblaciones para la escolarización en un artículo entregado a la revista *Relaciones* (Acevedo, 2015). Analizando el periodo 1922-1942, la autora presenta la distribución de las escuelas federales en la sierra norte de Puebla que se dio a raíz de la firma de convenio entre la SEP y la entidad y documenta que fueron menos numerosas en las zonas con mayores problemas de comunicación y un alto monolingüismo indígena. Aquí, las escuelas federales fueron escasas y funcionaron de manera intermitente mientras que las escuelas municipales, más numerosas, constantes y tradicionalmente sostenidas por las contribuciones voluntarias de la población, completaron la oferta educativa.

Señalamos un escrito que Acevedo dedica a la historia de la escuela rural federal de San Miguel Tzinacapan en el periodo 1937-1954. El trabajo presenta la historia del municipio que la autora define como “en la periferia” por su situación geopolítica y por “desviarse de las políticas radicales” (Acevedo, 2014: 541), considerando la aplicación de las políticas revolucionaria, el desarrollo de las infraestructuras y de nuevas actividades económicas. De la misma manera se lee sobre la introducción de las iniciativas de la SEP y de las dificultades que experimentó en penetrar un territorio con una geografía física y política compleja. El estudio se concentra en la figura de los maestros que operaron en la zona y demuestra cómo estos personajes, formados desde la década de los veinte con un énfasis en el papel misionero del profesor hasta el maestro campesinista y movilizador social de la escuela socialista, entablaron un diálogo con la población ayudándola a desarrollar herramientas para defender sus derechos, así como reforzar y difundir el interés en la escolarización de niños y adultos que venía de una tradición antigua. En este sentido Acevedo llega a la conclusión que desde 1937 y

a lo largo de la década de 1940, los mestizos Raúl Isidro Burgos y Faustino Hernández León y los nahuas migueleños salvaron distancias étnicas y de clase y remontaron faccionalismos locales para mejorar la infraestructura del pueblo. La labor conjunta de los maestros y la comunidad sentó las bases

para un mayor proceso de escolarización de la que hasta entonces se había conocido y dio a los migueleros mejores herramientas para defender sus intereses en un contexto de transformación local, nacional y global (Acevedo, 2014: 564).

En una aportación de 2018, Acevedo propone un análisis de documentos relativos a los años 1876-1911 referentes a la Sierra Norte de Puebla y al distrito de Ixtlán ubicado en la Sierra Norte del estado de Oaxaca. Estas fuentes atestiguan la presencia de establecimientos escolares en esos parajes, así como el interés de los municipios, las autoridades y los pobladores por asegurar la presencia de escuelas o maestros en sus respectivas comunidades. A partir de este material Acevedo plantea que estas escuelas prerrevolucionarias no han recibido suficiente atención por parte de la historiografía, que ha dado por hecho su inexistencia o ineficacia (Acevedo, 2018: 109), y rescata la “agencialidad” de las autoridades locales, las razones explícitas y las retóricas retomadas de los discursos oficiales presentes en las peticiones, solicitudes e informes presentados por gobiernos estatales y municipales.

A partir de estas evidencias Acevedo concluye que la presencia de la escuela garantizaba al pueblo, que la conseguía y la cuidaba, un estatus que posiblemente traería más autonomía o recursos del gobierno estatal, pues cuando los padres o las autoridades solicitaban una escuela estaban mostrando su apoyo a la educación y con ello al progreso del país. Al final existió un interés comprensible, pero muy subestimado, de los “indios” por la escolarización implementada en el siglo XIX (Acevedo, 2018:121).

Para concluir con Acevedo (2019), a partir de los documentos localizados en los archivos municipales de Cuetzalan y Huehuetla, repasa sobre los tipos de información disponible en archivos del estado de Puebla para estudiar la historia escolar de los pueblos indígenas en el Porfiriato, la Revolución y el periodo posrevolucionario. Esta reflexión sobre las fuentes la lleva a pensar en los cambios históricos sobre la concepción del indígena y a precisar que, si bien en el siglo XIX desapareció la categoría legal de indio, persistió el uso social del término, por lo que afirma que la educación indigenista (y no indígena) es la política pública diseñada a partir de lo que el

Estado consideró necesidades de la población indígena para su inserción en la sociedad nacional.

Otro autor que ha dedicado su trayectoria al tema en cuestión es Escalante, quien se ha enfocado a estudiar el Estado de México y aquí se retoman dos de sus colaboraciones. En un primer texto, Escalante (2012) se refiere a un pueblo mazahua en las décadas de 1920 y 1930, señala el uso de la categoría indio como sinónimo de atraso cultural y económico, y lo contrasta con las iniciativas de comuneros mazahuas para defender la permanencia de la escuela, colaborando sobre todo con faenas y colectando recursos económicos. Posteriormente, ahonda en el tema y establece (2014) vínculos entre escuelas, propiedad de la tierra e indígenas mazahuas en Jocotitlán, Estado de México, así como los vínculos con la población mestiza. También enfatiza el uso de la cultura escrita en la gestión y reivindicación de carácter territorial, lo que incluye la petición de escuelas y la conformación de ejidos en el contexto posrevolucionario. Respecto a la situación de las escuelas entre 1879 y 1940, estudia diversas de sus funciones y destaca las trayectorias de estudiantes de finales del *xix* que a principios del *xx* desempeñaron actividades de apoyo a la gestión escolar y burocrática. A partir de 1927, el paulatino arribo de la SEP provocó la inserción de las escuelas en un sistema nacional con estructura y proyectos definidos. Asimismo, refiere experiencias locales de valoración de la escuela, lo que generó formas de vinculación con la escuela como institución del Estado (apropiación, condicionamiento o rechazo hacia la misma); enfatiza que en los casos de rechazo no se debían a la “ignorancia” de la gente sino a elementos del contexto social y político, como la demanda de tierras. El trazado de estas historias implica acercamiento a labor de los docentes. El trabajo de Escalante se vincula con los de Castillo Molina (2017a y 2017b), de Torres (2015) y de Salinas (2019). El primero se refiere a Tlaxcala entre 1900 y 1930, el segundo aborda Chiapas en el siglo *xix* y Salinas retoma el periodo 1880-1914.

En un artículo publicado en la *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, Castillo Molina (2017a) refiere el uso oral del náhuatl o mexicano para educar y castellanizar, antes y después de la Revolución. El autor expone que se usó como auxiliar y en el grado preparatorio, es decir, era un mecanismo

de transición lingüística; además, destaca que los habitantes solicitaban que se contratara a profesores bilingües porque brindaban más confianza a los padres. El grado de bilingüismo variaba entre los pueblos, de acuerdo con su cercanía a alguna cabecera municipal y en consonancia con las actividades económicas de la gente. Sin embargo, la ausencia de registro escrito del náhuatl genera el reto de evidenciar su uso. En su tesis de maestría, Castillo Molina (2017b) amplía los temas y contenidos del artículo mencionado. Considera la existencia de sistemas comunicativos bilingües relacionados en diferentes niveles y espacios de la vida social y, a partir de los conceptos de control y apropiación que retoma de Rockwell y Ezpeleta, realiza un análisis de las formas de relación entre personajes (habitantes obreros, campesinos y comerciantes) en el municipio de Santa Ana Chiautempan durante los primeros treinta años del siglo xx. Mediante un ejercicio de historia social y microhistoria, encuentra en la historia municipal heterogeneidad en la historia de la educación mexicana; así, señala que en la historia local educativa se reconstruye el uso de lengua vernácula y el bilingüismo español y náhuatl de la zona, y reitera que rastreó el uso del náhuatl por docentes por la importancia de su enseñanza a primera edad, lo que fortalecía la docencia y los vínculos con los padres de familia, al margen de los debates sobre el uso de las lenguas indígenas en las escuelas. Si bien son pocas las menciones al uso del mexicano en aulas, considera que existen elementos para plantear su importancia en la enseñanza y percepción favorable de los padres respecto a su uso; por un lado, los orígenes de los profesores, sus prácticas educativas y sus materiales; por el otro, las formas de actuar y pensar de los padres. El autor no tiene evidencia del uso del náhuatl en la escuela, pero lo deduce porque los profesores eran bilingües y porque la ley no reglamentaba su uso/desuso; además, en la práctica utilizarlo facilitaba el acceso al conocimiento escolar. Los niños crecían en ambientes bilingües, en casa y en la escuela; simbiosis evidente sobre todo en las escuelas, aunque paulatinamente la práctica (oral) del náhuatl se efectuó en el espacio privado.

La paulatina expansión del sistema educativo federal mediante las escuelas de la SEP, sobre todo en espacios rurales que carecían de ellas, propició la convivencia con el sistema estatal; aunque la legislación federal y su dis-

curso educativo generaron una suerte de monopolio educativo. Así, los poblados rurales se convierten en el espacio para entender las respuestas a las reformas y proyectos educativos, ya fuera que trascendieran, se reinterpretaran o hubiera mecanismos de apropiación. En el caso de Chiautempan, el criterio federal de uso del español como lengua nacional propició su uso para gestiones del gobierno local; más aún, la oralidad se mantuvo en profesores bilingües y la práctica del español fue más por interacciones comerciales y laborales, que por la presencia de la escuela y el uso de los libros de texto. Hacia 1930, poco más de la mitad de la población de Chiautempan hablaba mexicano y aún había niños monolingües de náhuatl (*cfr.* los capítulos 5 y 9).

Debido a la limitada producción sobre historia de la educación en Chiapas, en este recuento se incluye el trabajo de Torres Aguilar (2015) que, si bien no aborda propiamente la historia de la educación indígena, comprende e interpreta algunas iniciativas de enseñanza a lo largo del siglo XIX. Señala que a principios del XIX Fray Matías de Córdova estableció una escuela normal de enseñanza primaria donde se implementó un método para aprender lectura y escritura del castellano, luego el fraile dominico Víctor María Flores dio continuidad al trabajo de Córdova y propuso un método para enseñar a leer y escribir el castellano, y a finales del XIX en Ciudad Real (San Cristóbal de las Casas) había escuelas de primeras letras para indígenas en conventos. Iniciativas de los gobiernos estatales.

Por su parte, el trabajo de Salinas (2019) estudia poco más de tres décadas (1880-1914), periodo que prácticamente corresponde al Porfiriato. Es una lectura que, a partir de discursos institucionales y datos estadísticos, describe aspectos de la educación en Chiapas. Salinas aborda de manera concisa el aspecto de la educación indígena, pues se centra en la administración educativa, la estructuración de la enseñanza, cifras y datos educativos, así como el papel y la formación docente. Aunque, señala que la población indígena, discriminada y explotada, no mostró interés hacia un proyecto educativo y de nación que le sonaba ajeno por no corresponder a sus necesidades. Salinas señala que el bajo índice de alfabetización a finales del XIX no era exclusivo de la población indígena, los padres mestizos también evita-

ban enviar a sus hijos a la escuela, aunque la obligatoriedad de la educación era una imposición. La diversidad étnica chiapaneca limitaba la labor educativa. El 38% de la población indígena se comunicaba sólo en su lengua (sobre todo en tzotzil [tsotsil] y tzendal [tseltal]) y el 55% en castellano. Salinas agrega que en el periodo de estudio se realizaron acciones para impulsar la educación como mecanismo para homogeneizar y modernizar a la población, y formar ciudadanos. Pero en la generalidad de las escuelas rurales se carecía de recursos económicos y humanos para erradicar el analfabetismo, el autor enumera una serie de factores recurrentes en los espacios rurales e indígenas de México: inasistencia infantil, maestros sin un perfil docente mínimo, escasa o nula supervisión escolar, poca utilidad de los conocimientos escolares para la vida cotidiana, fiestas religiosas, enfermedades, carencia de mobiliario y equipo.

La educación en la posrevolución y las formas locales de enseñanza

En este apartado se considera la producción de trabajos enfocados a las acciones de política educativa del gobierno mexicano a partir de la creación de la SEP (1921). Se centra en estados de Morelos, Tlaxcala, Oaxaca, Chiapas y Guerrero, y si bien hace alusión a elementos normativos y prescriptivos de la política del Estado mexicano, también señala acciones tanto en el espacio propiamente escolar como en el comunitario.

A partir de fuentes institucionales y narraciones, García Hernández (2012), expone el aprendizaje y usos del castellano desde la escuela rural federal en Coajomulco (Morelos), pueblo de habla mexicano (náhuatl), entre 1921-1959. Es un trabajo sobre representaciones a partir de documentos de archivo: para los funcionarios, las lenguas indígenas implicaban modos de vida diferentes, extraños e inferiores, por eso se buscaba el camino a la integración nacional; para los maestros monolingües de español, la principal barrera era el lenguaje. La autora precisa que se ignoraban las relaciones regionales y el intercambio comercial, desarrollados al margen de la escuela

y del castellano; la escuela se instaló en Coajomulco como esfuerzo de la federación para enseñar lo que se pensaba que la gente necesitaba (superar los aspectos de la vida comunitario asociados a lo viejo, cambiar los hábitos, costumbres y prácticas cotidianas). Desde lo local, la escuela es útil para enseñar a leer y escribir, firmar, para que los varones desempeñen futuros cargos en el gobierno local (es decir, servir al pueblo). Si bien, hay dudas sobre la utilidad de la escuela para las mujeres, incluso se aprecia como un factor inútil y amenazante para la vida, además que las mujeres aprenden el castellano al margen de la escuela al comerciar. Las escuelas y los funcionarios de la SEP consideraban que el aislamiento de los indios era sinónimo de atraso, que sus lenguas debían estudiarse para facilitar la castellanización y que la enseñanza era necesaria para sacarlos de esa situación. Los habitantes encontraban en otros espacios lo que necesitaban conocer para comerciar o ser autoridad local. Ellos percibían la distancia entre lo que se esperaba de la escuela y lo que ésta ofrecía. En síntesis, la autora señala tanto el “uso diferenciado del aprendizaje escolar en castellano según el género” como la visión del mundo campesino e indígena de los funcionarios de la SEP.

En un trabajo posterior y a partir de las categorías de análisis como la acción de la escuela rural, los procesos de negociación que implicaron su presencia, la resistencia lingüística y la apropiación del castellano para usos específicos (como la resignificación de la lengua para defender los recursos naturales y fortalecer la identidad colectiva), la misma García Hernández (2014) plantea la invisibilidad de la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indios y continúa su estudio sobre la comunidad nahua-mexicana de Coajomulco en el estado de Morelos. A partir de fuentes primarias (archivos nacionales, estatales y municipales) y orales, la autora señala el papel de la escuela en el desplazamiento y sustitución lingüística, así como las respuestas de la comunidad para conservar su singularidad. García Hernández anota que el bilingüismo es transitorio y que el desplazamiento lingüístico es de origen multifactorial y no exclusivamente escolar. En una tercera ponencia, García Hernández (2015) ahonda en el papel de la escuela en la desaparición del náhuatl en Coajomulco. En una perspectiva histórica, antropológica y sociolingüística, apunta que la escuela rural no puede separarse de su condición de

castellanizadora. Agrega que hubo formas de resistencia ante la imposición lingüística, como hablar en náhuatl y la inasistencia escolar. Por una parte, la escuela devaluó la lengua indígena; por otra, su uso se dio a pesar de dicha institución, ya fuera para realizar gestiones legales en castellano en defensa del territorio, o por relaciones comerciales; aunque, acota, hubo un aprendizaje diferenciado en función del género.

Sobre la misma lengua en el caso de Tlaxcala, Rockwell (2012) utiliza como fuentes directas diversas entrevistas a personas mayores de Cuauhtenco que aprendieron a leer y escribir sin asistir a la escuela; es decir, la autora señala la transición de la oralidad a la lengua escrita al margen de la acción del Estado pedagógico, porque el náhuatl estaba excluido del espacio escolar. La adquisición de este conocimiento (saber leer y escribir en español) fue necesario para la defensa de la propiedad territorial, lo que generó el nombramiento de cargos y comisiones locales como ejercicio de ciudadanía.

Para el caso de Oaxaca se tienen varios trabajos. En uno sobre pueblos mixtecos y afrodescendientes en la Costa de Oaxaca, Fuentes Horta (2012) señala que el establecimiento de la escuela rural federal en la región en la década de 1930 difundió los símbolos de la nación de manera sistematizada hasta comunidades donde jamás se había instalado una escuela, el resultado fue que entre dichos pueblos hubo reivindicaciones que aludieron a una comunidad imaginada más amplia, la nación mexicana, fomentadas mediante la escuela rural. Las actividades emprendidas por el maestro (la creación de comités agrarios, campañas de salud e higiene, de fomento a la producción agrícola, mejoramiento de los hogares) generaron beneficios a las comunidades, facilitaron la aceptación de la escuela y del maestro, que las vinculaban con el gobierno y un Estado benefactor emanado de la Revolución. Es decir, ante la necesidad de remediar los problemas que aquejaban a las comunidades (falta de tierra, justicia social, educación, salud), el maestro emprendió acciones de acuerdo con los intereses de estas poblaciones que, de manera paulatina, en tanto integrantes de la nación, fueron exigiendo beneficios a los que todo mexicano tenía derecho. Finalmente, el autor considera que el poder de identificación del Estado hacia estas comunidades fue relativo, puesto que se tiene la revaloración por parte de las

comunidades de su propia cultura y la incapacidad técnica para proveer al maestro de un apoyo sólido y constante, lo que provocó que la población ejerciera cierta autonomía de facto en la manera cómo seleccionaba la escuela y lo que les pareció necesario rechazar que consideraban negativo. Lo que resultó fue diferente a la idea de nación monocultural y etnocentrista: una negociación entre el Estado y las comunidades que paulatinamente toleró, valoró y respetó, en su diversidad cultural y las distintas formas de ver el mundo dentro del territorio considerado nacional, es decir, una versión diferente de nación.

En otra región de Oaxaca, la Sierra Norte, Gallardo (2013) escribió un trabajo sobre el papel de la escolarización en la organización comunitaria. La investigación de Gallardo entre los mixes de Tlahuitoltepec abarca desde 1930 hasta finales del siglo xx, y para ello examina la relación entre educación y comunidad, ya que la ideología étnica es un tema central para el estudio de las relaciones interétnicas, por ello Gallardo considera al maestro como agente del contacto interétnico. A su vez, expresa que la ideología nacional no se implanta en las comunidades indígenas de manera vertical, porque los actores locales tienen propuestas específicas en las que hay reivindicaciones étnicas. De manera adicional, Gallardo enfatiza que se trata de una investigación participativa, debido a que se escribe desde la visión indígena, pues el autor es originario de dicha población y hablante de mixe. El trabajo de Gallardo comprueba que los maestros utilizan un lenguaje basado en valores locales, su discurso difiere de las autoridades que no acudieron a la escuela o tuvieron una formación escolar básica. Los letrados —maestros— utilizaron su identidad cultural para impulsar proyectos etnogenéticos y culturales, empezaron a participar en el espacio político a partir de 1970 y emprendieron vínculos directos con funcionarios educativos a nivel nacional. El discurso de los letrados sustentó proyectos locales y reafirmó el trabajo comunitario, asimismo reflejó una postura política en relación con su condición étnica: “no podemos seguir esperando que alguien decida por nosotros”. En la lógica comunitaria los profesores no son intermediarios del Estado (Estado-maestro-comunidad) sino portavoces de la comunidad (comunidad-maestro-Estado; *cfr.* los capítulos 6 y 14).

En la misma Sierra Norte, en el área habitada por zapotecos, Pérez Avendaño (2017) realizó un trabajo que no es precisamente sobre historia de la educación indígena, pero aborda temas vinculados con la relación entre comunidades indígenas zapotecas de la Sierra Norte de Oaxaca y el Estado mexicano, uno de esos temas es el aprendizaje comunitario. En 1956 inició la explotación de los bosques de la Sierra Norte por la empresa Fábricas de Papel Tuxtepec (FAPATUX); una parte de la producción se destinaba a elaborar libros de texto gratuitos. Dos décadas después las comunidades lucharon y defendieron su territorio de la renovación de concesiones para continuar con la explotación y, en 1979, surgió la Organización por la Defensa de los Recursos Naturales de la Sierra Juárez (ODRENASIJ), cuya presencia desató la organización e imaginación comunitarias mediante un conjunto de acciones y proyectos comunitarios para defender los recursos naturales de su territorio (lucha laboral organizada, creación de empresas comunitarias, medios impresos propios, procesos legales). La ODRENASIJ destacó por el aprendizaje en el campo, el uso de la radio y las canciones como estrategias de enseñanza y de resistencia a partir de contenidos regionales y locales; es decir, fueron actividades que se conservan por y para la comunidad, para fortalecerse internamente y enseñar criterios conservacionistas. Durante los años ochenta y noventa, concluye Pérez Avendaño, la ODRENASIJ “tomó la educación en sus propias manos” mediante proyectos cuya fortaleza provino de la participación de las comunidades.

En cuanto a textos que abordan las continuidades y rupturas de la política educativa en el siglo xx, están algunos trabajos de Sigüenza, quien en (2014) hizo el recuento de cinco décadas de política educativa y acción institucional entre los pueblos indígenas de Oaxaca, tomando en cuenta: los criterios que orientaron la acción educativa, la visión del gobierno sobre la población indígena, los primeros esfuerzos sistematizados para comprender la diversidad cultural y lingüística de Oaxaca, la dotación de infraestructura y materiales educativos. A partir de un enfoque que considera la construcción de un sistema educativo nacional articulado y homogéneo como una necesidad histórica del Estado mexicano, también se plantea el reto y se reflexiona sobre las consecuencias que tuvo la construcción de la identidad nacional

(una nación cívica) en contextos de identidades culturales previas (naciones étnicas). Se recurrió a fuentes documentales —en su mayoría institucionales— y a la reconstrucción de trayectorias de vida de profesores y personas que estudiaron la escuela primaria en el periodo señalado. El texto realiza una reflexión histórica sobre el papel jugado por la escolarización en contextos indígenas durante el siglo xx en México, en especial sobre la construcción de la identidad nacional y la ciudadanía cívica, así como la hibridación con las memorias colectivas culturales preexistentes en vastas regiones del país. En sí, se refiere la construcción de identidades y de sistemas de legitimación, en particular la construcción de la identidad mexicana como una política de Estado y las formas de relacionarse con comunidades indígenas, las cuales cuentan con una memoria previa y generan ideología localista. Dicha política de Estado determinó el establecimiento de una norma cultural y un modelo que se consideró paradigma de lo propio y en especial de lo mexicano; es decir, un capital cultural que privilegió determinados valores considerándolos supremos y con expresión única, en detrimento de otras memorias y otros sentimientos. El texto finaliza con una argumentación sobre el reto de la pluriculturalidad y de la heterogeneidad fáctica en México.

En una contribución que refiere experiencias educativas de comunidades indígenas de las regiones de Oaxaca entre 1926 y 1978, a partir de la acción de la escuela rural federal, Sigüenza (2019a) abordó procesos de implantación de normas y representaciones definidas por el gobierno, con un lenguaje que segregó y desacreditó las culturas indígenas; procesos que generaron tensiones y reacciones locales. Es decir, a partir de criterios de política de estado enfocada a homogeneizar, integrar y construir lealtades nacionales, se estudian algunos de los dispositivos y preceptos locales de acción desde la escuela. Debido a la diversidad de las funciones que los profesores realizan, se exponen temas sociales y culturales, cuestiones religiosas, conflictos agrarios y aparición/supresión del servicio educativo. En el arco temporal de cinco décadas se hicieron patentes la construcción y articulación de un sistema educativo nacional que paulatinamente se extendió por el territorio y mantuvo estabilidad. Dicho sistema definió políticas de integración a través de planes, programas y manuales escolares que se difundieron de forma

vertical. A partir de esta institucionalidad, en cada caso que se expone hay una descripción sobre el sentido o el significado del arribo de la escuela a los espacios locales, además se puntualizan algunas de las consecuencias de la vida escolar y de la labor de los profesores. Las formas de manifestación local del Estado, en este caso examinadas a partir de la atalaya educativa, explican que adicionalmente a los procesos de castellanización y alfabetización, hubo un conjunto de acciones de política pública y de construcción de lealtades que generaron reacciones locales. Acercarse a la historia de los procesos de imposición y negociación generados por la escolarización permite comprender, en parte, los cambios y las permanencias en las relaciones que se establecieron entre las comunidades y el Estado nacional, acuerdos que persisten hasta nuestros días.

Sigüenza (2019b) profundiza la reflexión sobre memorias colectivas e identidad nacional, en un volumen que aborda una parte de la historia de tres décadas (1950-1980) de las políticas públicas del gobierno del estado de Oaxaca, sobre todo la educativa, y expone programas, proyectos y acciones dirigidas hacia la población indígena; también señala algunas de las consecuencias que tales políticas generaron entre dicha población, que contaba con un acervo cultural propio. El estudio concluye en 1980, cuando hubo un giro en las formas de organización e intervención de las comunidades indígenas en la vida pública de Oaxaca. El trabajo toma como atalayas un municipio de cultura zapoteca en los Valles Centrales de Oaxaca y un pueblo mixe de la Sierra Norte. Por una parte, el trabajo plantea la construcción de una historia nacional como sustento de la identidad y la forma como se tensiona e hibrida con las memorias colectivas culturales preexistentes en vastas regiones del país, y plantea el reto de la pluriculturalidad y de la heterogeneidad fáctica en México. Luego examina aspectos de la política educativa pública como un mecanismo ideológico unificador que transmite historia, asimismo realiza una aproximación a la vida comunitaria y la memoria de los pueblos indígenas, en el contexto de las políticas públicas impulsadas por el gobierno de Oaxaca, donde durante el siglo xx la principal apuesta del Estado fue ampliar el sistema educativo para que la población indígena fuera incorporada a los beneficios de la cultura nacional y los hábitos de vida urbanos.

El estudio aborda los mecanismos y estrategias de escolarización en dos contextos diferentes, uno de creciente mestizaje y el otro en el que predominaba el monolingüismo indígena; trata, por una parte, de comprender y describir la relación que se establece entre el proceso de implantación de una identidad nacional, a partir de determinados contenidos y con base en la enseñanza de la historia nacional, y los elementos de identidad de la comunidad y los procesos de transmisión y conservación de la misma. Por otra, procura un acercamiento a las consecuencias que en la vida pública local tuvo la presencia o ausencia de la escolarización, considerando a la escuela como espacio de contacto y las fricciones y negociaciones que su presencia y acción provocó. La investigación recurrió a fuentes documentales y orales; adicionalmente, para enriquecer el análisis y tener elementos contrastantes y complementarios a la versión oficial y las fuentes documentales, se realizaron entrevistas a profesores jubilados y a personas de las comunidades en estudio, a fin de comparar los objetivos de la enseñanza básica y la información vertida en términos institucionales, con la realidad percibida por los sujetos que recibieron dicha enseñanza. En el marco del centenario de la SEP, Sigüenza (2021) coordinó el volumen conmemorativo y escribió varios textos que abordan la construcción del sistema educativo en Oaxaca (1921-2021), con especial atención a la construcción de la identidad nacional y las formas en las que se privilegiaron los criterios de castellanización y alfabetización de la población indígena. Un elemento importante del volumen son sus imágenes de las escuelas rurales en comunidades indígenas, provienen del Archivo Histórico de la SEP y por sí solas representan el discurso de identidad nacional y modernización.

En una contribución sobre la Sierra Juárez de Oaxaca, Pérez Ramírez (2014) utiliza fuentes primarias (Archivo Histórico de la SEP, memorias de maestros) y entrevistas a profesores y a alumnos, para señalar el papel de las escuelas primarias federales en la difusión de la educación socialista durante la década de 1930. El estudio se trató de un proyecto educativo negociado en el cual los maestros fueron agentes intermediarios del gobierno con capacidad para organizar a la población en nuevas formas de sociabilidad (ligas, comités, campañas); pero esta capacidad de acción enfrentó la resistencia y

adecuación de los pobladores a nuevas prácticas educativas y de relaciones con el Estado. La autora utiliza el concepto de pueblo (y no de comunidad indígena) como cuerpo político que se heredó del pueblo de indios de la Colonia y que tiene una compleja estructura política capaz de conformar un sistema de gobierno. A partir de la historia oral y recurriendo a la etnografía histórica, Pérez Ríos (2019) expone el caso de una comunidad zapoteca en la Sierra Sur de Oaxaca, entre 1930 y 1965. En Soledad Piedra Larga (San Jerónimo Coatlán), la escuela subsistió por el desinterés del Estado en una zona periférica aislada donde persistían las formas locales de organización a partir de la territorialidad, lo que propició que la escuela se estableciera como un proyecto comunitario que “zapotequizó” el español para mantener las relaciones simbólicas con el territorio. Así, plantea que el territorio es “fuente de las epistemologías indígenas locales” y, por lo tanto, espacio de aprendizaje; además, los maestros no eran de la SEP sino de la comunidad, y se dedicaban a enseñar a leer, escribir y las operaciones matemáticas básicas. Pérez Ríos concluye que a finales del siglo xx el sentido de la escuela cambió, porque se modificaron las relaciones con la sociedad nacional, debido a la explotación forestal del territorio.

En cuanto al vecino estado de Chiapas, la tesis de maestría de Gordillo Ballinas (2017) tiene como propósito dar cuenta de la enseñanza primaria en las principales localidades urbanas de Chiapas (Comitán, San Cristóbal de Las Casas, Tuxtla Gutiérrez y Tapachula), entre 1914-1920, con sus características, desarrollo e implicaciones educativas, políticas y sociales. Gordillo señala que durante el Porfiriato hubo interés por hacer posible la educación en el medio rural, pero se careció de una oferta educativa pertinente para la población indígena. Además, las escuelas que se establecieron tuvieron como propósito la “civilización” del indio, no obstante, a las escuelas acudía en su mayoría la población mestiza. El escaso funcionamiento que tuvieron estas escuelas se debió al monolingüismo de la población indígena y del profesorado (quienes no eran indígenas), la falta de métodos adecuados de enseñanza, la formación del profesorado, la escasez de recursos para sostener las escuelas, los cobros que los profesores comenzaron a hacer. Señala los desequilibrios educativos sobre la enseñanza

en las zonas rurales o indígenas, las cuales no se beneficiaron de igual forma que los centros urbanos.

Para el mismo estado de Chiapas, Camacho Chacón (2018) aborda el estudio de la Escuela Rural Federal y las Misiones Culturales durante 1928 en tres municipios ubicados en la Depresión Central, los Altos y la Sierra. En él señala las fricciones entre la federación, el gobierno del estado y las comunidades, y plantea que no es posible generalizar el desarrollo de la Escuela Rural en las diferentes regiones y municipios de Chiapas, los misioneros señalan la importancia del apostolado de los maestros rurales, proyecto de la federación, atender y convencer a los vecinos. El director Federal de Educación opinó en 1928 que la Misión era un mecanismo para resolver el problema del indio, redimirlo e incorporarlo, aunque el tema es poco tratado por la autora, que se enfoca a problemas concretos de la Misión como el lenguaje y la dispersión poblacional.

La autora agrega que los documentos que consultó no se refieren a las etnias presentes en Chiapas, los términos que se usan son “indígenas, indios y chamulas”. Y señala que sólo en algunos lugares se trabajó de forma directa con las etnias, recurriendo a un traductor. Los indígenas son discriminados por los ladinos, y se les ignora en el aula. No estaban contemplados en los trabajos de los misioneros, tal vez por la limitación de la lengua. La petición estatal de instalar una misión permanente en San Andrés Chamula, para atender a los indígenas (una tercera parte de la población estatal hablaban tsotsil tseltal), no se consideró por falta de recursos. La autora afirma que al parecer los indígenas no participaron en el trabajo de las Misiones Culturales, a pesar de su evidente presencia. También se desconocían las características culturales de las comunidades y se carecía de maestros bilingües, por lo que se privilegió la población rural que hablaba español.

Sobre la reconfiguración étnica y la escuela en Chiapas, la tesis doctoral de Pérez Ruiz (2014) estudia tres grupos culturales que habitan en comunidades del municipio de Las Margaritas, Chiapas: los grupos son Tojolab’ales, Tsotsiles y Q’anjob’ales. El trabajo atiende a la dimensión histórica-procesual y contemporánea-coyuntural de reconstrucción y resignificación de sus identidades culturales, con énfasis en la escolarización. El autor realiza un

recuento histórico general de la oferta educativa del Estado y considera que no plantea un reconocimiento jurídico de la población indígena como sujeto de derecho, sino que se han generado políticas con el propósito de civilizar a los pueblos indígenas. Si bien el trabajo es de carácter etnográfico, la historiografía tiene un lugar importante, ya que le permite comprender el papel del Estado y escuela en la comunidad y en la reconfiguración de la identidad étnica. Pérez Ruiz considera que los modelos educativos también son modelos culturales que impactan en los procesos de construcción y resignificación de las identidades étnicas, por ello analiza y expone los significados y las apropiaciones locales de las escuelas por parte de los pobladores.

Finalmente, la tesis de maestría sobre el estado de Guerrero, en la cual Cayetano (2021) estudia al magisterio tlapaneco (Montaña de Guerrero), que es la cultura minoritaria y más antigua del estado. A partir del uso sustancial de fuentes orales, expone que en 1964 empezó la contratación de profesores hablantes de tlapaneco, y en 2009 surgió la primera generación de maestros formados bajo el criterio de interculturalidad. La revisión señala que en 1963 se fundó el CCI de Tlapa de Comonfort, para atender tlapanecos, mixtecos y nahuas, cuyos problemas eran la castellanización, la migración y la dispersión. Con el afán de unificar y homogeneizar, el proyecto de educación contrató promotores culturales bilingües para promover y gestionar y así implantar la política de integración a la sociedad nacional. En el proceso de alfabetización se recurrió al método bilingüe. Castellanizar fue sinónimo de cambio cultural y promoción del desarrollo, el eslabón entre la política indigenista y la población. El recuento concluye señalando que en 1977 el ILV apoyó para escribir en su propia lengua y en 1985 la SEP publicó un libro de texto en tlapaneco para primer grado de primaria. El autor concluye que el uso de la lengua materna por parte de los promotores culturales y los maestros bilingües no erradicó las prácticas docentes castellanizadoras, pero favoreció la revaloración del tlapaneco.

Algunas conclusiones

A partir de la desaparición de la categoría legal “indio”, pero con la persistencia del uso social del término, pueden tejerse algunos elementos presentes en la producción revisada. En primer lugar, la continuidad en los criterios de la política destinada a la población indígena, que durante el siglo xix privilegió el aspecto educativo, conforme transcurrió el siglo xx incorporó dimensiones sociales y económicas, de tal manera que las formas de atender la “necesidad educativa” de ese sector de la población recibieron diferentes nombres de acuerdo al contexto (educación indígena, bilingüe, bicultural e intercultural), pero los estudios reconocen pocos cambios en sus características, los más visibles de carácter material (libros, cartillas). Aunque, y de forma más evidente en los trabajos sobre el siglo xx, se plantean las relaciones entre la escuela, la comunidad, la sociedad y las autoridades educativas, y se reconocen las formas locales de rechazo o aceptación de los contenidos escolares, los usos prácticos (sobre todo locales y de gestión administrativa) de los conocimientos básicos en habilidades de comunicación (oral y escrita) y matemáticas, y de manera destacada el desplazamiento lingüístico (*cfr.* los capítulos 1, 3 y 5).

Respecto a la voz de los indígenas en los trabajos, sólo dos autores se reconocen: Gallardo es mixe y hablante de su lengua, mientras Mejía se autodescribe como náhuatl; en el resto de los textos, los indígenas aparecen como actores que, o bien participan mediante entrevistas en trayectorias de vida cuyo contenido se enfoca en recordar su experiencia étnica en relación con la escuela, o asoman como personajes (individuales o colectivos) que se recuperan a partir de las fuentes documentales.

Los trabajos se enfocan de forma específica en la región central del país (Puebla, Tlaxcala, Estado de México, Hidalgo), Michoacán y a los estados del Pacífico Sur (Oaxaca, Chiapas y Guerrero). A partir de archivos y fuentes orales, se reconstruyen procesos y formas cotidianas de aprender y ejercer ciudadanía, tanto en su difuso carácter nacional como en la forma que se construye y practica localmente, mediante sistemas educativos regulados por el Estado y enfocados a construir ciudadanía y que, durante casi dos si-

glos, privilegiaron el aspecto lingüístico (uso de lectura y escritura en castellano, desplazamiento de las lenguas indígenas); esto último se reforzó con la expansión de la educación primaria que se dio a partir del cardenismo y que mostró un crecimiento acelerado en la década de 1960 con el Plan de Once Años y la masificación del libro de texto gratuito.

Bibliografía

- Acevedo Rodrigo, Ariadna (2012a), Ciudadanos indígenas: la construcción de derechos y obligaciones en la relación de los pueblos indígenas con las escuelas, 1875-1940. En Marco A. Calderón Mólgora, Elizabeth M. Buenabad (editores), *Educación indígena, ciudadanía y estado en México: siglo XX*, BUAP, El Colegio de Michoacán, pp. 25-52.
- Acevedo Rodrigo, Ariadna (2012b), Un espacio de autonomía local en el Porfiriato: las escuelas sostenidas por los municipios y pueblos de la sierra norte de Puebla. En Sergio Miranda (coord.), *Nación y municipio en México, siglos XIX y XX*. México, IIH-UNAM, 125-147.
- Acevedo Rodrigo, Ariadna (2012c), 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 Ariadna Acevedo Rodrigo y Paula López Caballero (coords.), *Ciudadanos inesperados. Espacios de formación de la ciudadanía ayer y hoy*. México, CINVESTAV, El Colegio de México, 131-166.
- Acevedo Rodrigo, Ariadna (2014), La revolución en la periferia: La escuela rural federal de San Miguel Tzinacapan, ca. 1937-1954. En Laura Rojas y Susan Deeds (coords.), *México a la luz de sus revoluciones*, volumen II. Colegio de México, 541-573.
- Acevedo Rodrigo, Ariadna (2015b), Entre el legado municipal y el avance del gobierno federal: las escuelas de la sierra norte de Puebla, 1922-1942 en *Relaciones*, núm. 143, 51-84.
- Acevedo Rodrigo, Ariadna (2018), Happy Together? 'Indians', Liberalism, and Schools in the Oaxaca and Puebla Sierras, 1876-1911. En Paula López Caballero y Ariadna Acevedo-Rodrigo (eds.), *Beyond Alterity. Destabilizing the Indigenous Other in Mexico*. Tucson, Arizona. University of Arizona Press, 107-129.

- Acevedo Rodrigo, Ariadna (2019), Temas y fuentes para la historia escolar en pueblos indígenas. Una reflexión desde los archivos de la Sierra Norte de Puebla, 1876-1940. En *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, vol. VII, núm. 13, 111-117.
- Araiza, Elizabeth (2012), Para que queden más firmes en la fe ¿o en la expresividad? Educación artística y teatro, bases para la formación de ciudadanos indígenas. En Marco A. Calderón Mólgora y Elizabeth M. Buenabad (eds.), *Educación indígena, ciudadanía y Estado en México: siglo xx*, El Colegio de Michoacán-Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades “Alfonso Vélaz Pliego”, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.
- Calderón Mólgora, Marco Antonio (2012), Educación indígena, experimentos sociales y ciudadanía: el caso de Actopan, Hidalgo, 1927-1931. En Marco A. Calderón Mólgora y Elizabeth M. Buenabad (eds.), *Educación indígena, ciudadanía y Estado en México: siglo xx*, El Colegio de Michoacán-Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades “Alfonso Vélaz Pliego”, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.
- Calderón Mólgora, Marco A. (2018), *Educación rural, experimentos sociales y Estado de México: 1910-1933*, Zamora, Michoacán, El Colegio de Michoacán.
- Camacho Chacón, Ana Karla (2018), Escuelas, Misiones Culturales y Biblioteca: La Educación Rural Federal en tres municipios de Chiapas, 1928. Tesis de Maestría en Historia, FFyL, UNAM.
- Castañeda Mendoza, Edith (2020), Educación normal y técnica de la niña indígena (1889-1910). En Torres Alejo, A., Castañeda Mendoza, E., Arteaga Castillo, B. y Meza Torres, A., *La educación a debate: investigaciones sobre la problemática mexicana, siglos xvii-xx* [Ebook]. Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali. Recuperado de <https://repository.usc.edu.co/handle/20.500.12421/10>.
- Castillo Molina, Daniel Gibrán (2017a), El idioma mexicano visto desde las escuelas de pueblos tlaxcaltecas, 1900-1930, *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, vol. V, núm. 10, 181-197.

- Castillo Molina, Daniel Gibrán (2017b) Una mirada a la gestión local, las prácticas docentes y el náhuatl vistos desde las escuelas de los pueblos y barrios de Santa Ana Chiautempan (Tlaxcala), 1900-1930. Tesis de Maestría en Ciencias en la Especialidad en Investigaciones Educativas, CINVESTAV, IPN.
- Castillo Rojas, Adriana. (2016). Reconstrucción histórico-política de la educación indígena en México y los antecedentes no oficiales de la Universidad Intercultural del estado de Hidalgo, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 21, Núm. 70, 691-717.
- Cayetano Vela, Tranquilino (2021), La educación indígena en la Montaña Alta de Guerrero: Voces de los maestros (1964-2009). Tesis de Maestría en Historia, FFyL, UNAM.
- Cortés López, Elvia Lizbeth (2017), El proyecto federal de escuela rural en México. La respuesta social en las escuelas rurales de Chiapas, vista a través de los inspectores, 1921-1946. Reporte de investigación para optar por el grado de Maestra en Estudios Sociales, Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa.
- Duque Platero, Ligia (2012), Política indigenista y hegemonía en Brasil y México. Los programas de educación indígena en el periodo 1940-1970. Tesis de Maestría en Estudios Latinoamericanos, UNAM, 2012.
- Escalante, Carlos (2012), Ciudadanía y escuela en un pueblo mazahua del Estado de México, 1920-1943. En Marco A. Calderón Mólgora y Elizabeth M. Buenabad (eds.), *Educación indígena, ciudadanía y Estado en México: siglo xx*, El Colegio de Michoacán-Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades “Alfonso Vélaz Pliego”, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.
- Escalante Fernández, Carlos (2014), *Mazahuas, campesinos y maestros. Prácticas de escritura, tierras y escuelas en la historia de Jocotitlán, Estado de México (1879-1940)*, Zinacantepec, El Colegio Mexiquense.
- Fuentes Horta, Erick (2012), Educación rural en Pinotepa Nacional, Oaxaca. Escuela e identidad entre mixtecos y afrodescendientes (1930-1940). Tesis de licenciatura, México, ENAH.
- Gallardo Vásquez, Crisóforo (2013). Educación escolar, Política comunal e ideología étnica: Los maestros indígenas de Santa María Tlahuitoltepec, Mixe. Tesis de maestría. Oaxaca: CIESAS Pacífico Sur.

- García Hernández, Ruth Selene (2012), La escuela rural castellanizadora en el pueblo indígena de Coajomulco, Morelos: representaciones y usos. 1921-1959, ponencia presentada en el XIII Encuentro Internacional de Historia de la Educación, Zacatecas, México, 22 a 24 de agosto.
- García Hernández, Ruth Selene (2014), En el rincón del monte: la escuela rural castellanizadora en Morelos, 1921-1959, ponencia presentada en el XI Congreso Iberoamericano de Historia de la educación latinoamericana, Toluca, México, 6 a 9 de mayo.
- García Hernández, Ruth Selene (2015), En el rincón del monte: la escuela rural castellanizadora en Morelos. Escolarización y desplazamiento lingüístico, 1921-1959, ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, México, 16 al 20 de noviembre.
- Gordillo Ballinas, Fernando de Jesús (2017), Educación urbana y sociedad en el Chiapas revolucionario. Un estudio sobre las escuelas primarias de los principales centros urbanos. 1914-1920. Tesis de maestría, Chiapas: UNACH-UNICACH.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015). *Reforma educativa. Marco normativo*, México, INEE.
- Korsbeak, L. y Sámano Rentería, M. A. (2007). El indigenismo en México: antecedentes y actualidad. Ra Xinhai. Universidad Autónoma Indígena de México, *El Fuerte*, vol. 3, núm. 1, 195-224.
- Margarito Gaspar, Uriel (2012), La concepción del indígena en el sistema educativo posrevolucionario, *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, Vol. 3, Núm. 5.
- Margarito Gaspar, Uriel (2013), Treinta años de educación indígena en México. Un análisis histórico de las legislaciones educativas 1940-1973, *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, Núm. 10.
- Mejía Zaragoza, Anahy (2015), Las transformaciones en las políticas educativas dirigidas a los indígenas de México (1917-2006). Tesina de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco, 2015.
- Nivón Bolán, Amalia (2019), Iniciativas sobre la enseñanza del español en México a finales del siglo XIX, *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, vol. VII, núm. 14, 219-240.

- Pantoja Pineda, Miriam Isabel y Uriel Margarito Gaspar (2014), La educación de los grupos indígenas en el México posrevolucionario (1921-1934), ponencia presentada en el XI Congreso Iberoamericano de Historia de la educación latinoamericana, Toluca, México, 6 a 9 de mayo.
- Pérez Avendaño, Alonso (2017), La Odrenasij, “Educación en nuestras propias manos” Procesos de educación y fortalecimiento de la identidad a partir de la lucha forestal en la Sierra Juárez, Oaxaca. Tesis de maestría, CIESAS, Oaxaca.
- Pérez Ramírez, Tatiana (2014), ¡Escuela, salud y parcela!: Educación rural en los pueblos de la Sierra Juárez de Oaxaca, 1930-1940. Ponencia presentada en el XI Congreso Iberoamericano de Historia de la educación latinoamericana, Toluca, México, 6 a 9 de mayo.
- Pérez Ríos, Edgar (2019), Persistencia de una escuela rudimentaria en una comunidad zapoteca del sur de Oaxaca (1930-1965), *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, vol. VII, núm. 14, 123-145.
- Pérez Ruiz, Ramón (2014), Resignificaciones identitarias y culturales de los Tojolab’ales, Tsotsiles y Q’anjob’ales en la educación primaria indígena y general en Las Margaritas, Chiapas. Tesis de doctorado. Chiapas: UNICACH/ CESMECA.
- Quijano, Aníbal (1993). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: E. Lander (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*, 193-238. Buenos Aires: CLACSO.
- Rockwell, Elsie (2012). Cultura escrita, historias locales y otra lógica ciudadana: relatos de los vecinos mayores de Cuauhtenco, Tlaxcala. En Marco A. Calderón Mólgora y Elizabeth M. Buenabad (eds.), *Educación indígena, ciudadanía y Estado en México: siglo xx*, El Colegio de Michoacán-Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades “Alfonso Vélaz Pliego”, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.
- Rodríguez, Xavier y Velasco, Saúl (2014), Otredad y construcción de futuro. La educación para los indígenas en México, un balance histórico, *Revista Española de Educación Comparada*, 23 (2014), 77-94, ISSN: 1137-8654.
- Salinas Sánchez, Juan Manuel (2019), *La educación en Chiapas (1880-1914)*, México, UNAM, 2019.

- Sigüenza Orozco, Salvador (2014), *La escuela no ha podido ni podrá incorporar a estos pueblos al Alma Nacional. No tienen otro remedio más que sucumbir o desaparecer. Educación y políticas públicas en Oaxaca (1930-1980)*, ponencia presentada en el XI Congreso Iberoamericano de Historia de la educación latinoamericana, Toluca, México, 6 a 9 de mayo.
- Sigüenza Orozco, Salvador (2019a), *Política educativa nacional y experiencias cotidianas desde la escuela rural federal en Oaxaca (1926-1978)*. En Israel Morales Becerra (coord.), *Aproximaciones a la historia de la educación en Oaxaca*, Oaxaca: Universidad La Salle, 345-402.
- Sigüenza Orozco, Salvador (2019b), *El legado indígena y la educación nacional en los Valles Centrales y la Sierra Norte de Oaxaca (1950-1980)*, México: Universidad de la Sierra Juárez, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.
- Sigüenza Orozco, Salvador (2021) (coord.), *El mejor legado. Cien años de la educación pública en Oaxaca*. Oaxaca: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.
- Traffano, Daniela (2015). *Por la muy merecida importancia que la educación ha obtenido... Documentos sobre instrucción pública entre pueblos zapotecos: Distrito de Ixtlán, Oaxaca (1891-1892)*. Oaxaca: CIESAS-IIH-UABJO.
- Torres Aguilar, Morelos (2015), *Aproximaciones a la Historia de la Educación en Chiapas. Iniciativas de enseñanza en el siglo XIX*, Universidad de Guanajuato, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Morelia.

Políticas públicas, Estado-nación y normatividad en Educación Intercultural

FERNANDO I. SALMERÓN CASTRO¹

Introducción

Para la preparación de este capítulo consideré los temas inscritos en la línea temática: políticas públicas, Estado-nación y normatividad en Educación Intercultural, empleados como palabras clave para las búsquedas.

El medio de búsqueda más importante fue internet mediante las herramientas de Google, controladas mediante Google académico, para limitar el sesgo no académico. Realicé búsquedas por palabras clave, como políticas públicas y educación intercultural, política educativa, políticas y diversidad, políticas e interculturalidad, políticas y educación bilingüe, entre otras. Utilicé el título de la línea temática en su totalidad, con los términos por separado y por pares. En este mismo buscador hice el seguimiento de temas adyacentes a las palabras clave, los autores y los títulos. Finalmente, hice búsquedas sobre temas específicos de relevancia, como reformas educativas e interculturalidad, diversidad y reforma educativa, comunalidad y educación, por ejemplo, así como sobre autores específicos y títulos precisos.

¹ Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Unidad Regional Ciudad de México; salmeron@ciesas.edu.mx.

Con el mismo sistema, realicé búsquedas en repositorios de revistas como Redalyc (<https://www.redalyc.org/>) y Scielo (<https://scielo.org/es/>). Revisé también los textos que envió la plataforma “Academia”, en su versión gratuita, que envía sugerencias basadas en la historia de lecturas previas (updates@academia-mail.com). Hice también una revisión sistemática de las revistas de mayor relevancia como Revista Mexicana de Investigación Educativa, Revista Latinoamericana de Investigación Educativa y Perfiles Educativos; así como las memorias de los Congresos Nacionales de Investigación Educativa (CNIE XII, XIII, XIV, XV y XVI). Finalmente, añadí a lo anterior los resultados de la revisión de las bibliografías de los textos consultados.

Dejé fuera publicaciones de divulgación o discusión de coyuntura (Nexos o Educación Futura, por ejemplo), así como la extensa colección de presentaciones videograbadas en YouTube.

El resultado fue un conjunto de cerca de 700 documentos. De ahí seleccioné aquellos que tenían una relevancia mayor para el análisis. Incorporé todos los textos revisados en una base de datos del Mendeley Reference Manager. Agregar textos recuperados de internet a esta base es un proceso lento que consume mucho tiempo. Sin embargo, una vez que están en la base, pueden hacerse consultas con gran agilidad dentro de los textos, hacer notas en los mismos, o en la base y pueden citarse desde el procesador de textos.

Con los resultados de estas búsquedas preparé una serie de observaciones que dieran cuenta de lo publicado durante el periodo. Para mantener una línea iniciada desde la década anterior por Zorrilla Fierro y Villa Lever (2003), conservé una definición amplia de las políticas educativas como el conjunto de orientaciones, lineamientos o criterios de carácter estratégico que sustenten las acciones y decisiones llevadas a cabo con el propósito de atender o cambiar los insumos, procesos o productos de un sistema educativo. Incorporé, además, las sugerencias de Velasco y Jablonska (2013) en el sentido de valorar las prácticas institucionales del Estado y también aquellas que provienen de otros actores interesados en la mejora educativa. Considero entonces aquellas orientaciones, lineamientos y criterios que son producto de la acción del Estado dirigida a cumplir objetivos de carácter público, pero también aquellas propuestas e iniciativas provenientes de di-

versos actores privados o de la sociedad civil que buscan incidir en las acciones estatales, o actuar de forma autónoma en el ámbito de la educación pública.

Presento estos resultados en cuatro apartados principales. El primero se refiere a la investigación para las políticas públicas, es decir aquella llevada a cabo con el propósito de incidir en el desarrollo, la instrumentación y la crítica de políticas orientadas a la atención educativa de la diversidad cultural y lingüística. Incorporo aquí aquella que discute la incidencia de organismos multilaterales y organizaciones internacionales, y también los estudios sobre acuerdos internacionales para la atención de la diversidad cultural y lingüística, así como su incidencia en las políticas nacionales. El segundo presenta la investigación sobre políticas públicas, la que buscó indagar sobre el diseño, la operación o los resultados de las políticas educativas orientadas a la atención de la diversidad cultural y lingüística. Divido estos análisis entre aquellos que se refieren a las políticas educativas oficiales y los que atienden a las propuestas independientes no tuteladas por el Estado. El tercer apartado considera otros temas que estimé relevantes sobre la relación entre políticas públicas para la atención de la diversidad cultural y lingüística. En particular, atiendo a algunos planteamientos sobre políticas educativas en relación con la desigualdad social, el papel del Estado y la sociedad civil en la justicia educativa. Incluyo la discusión sobre el giro de la política pública hacia la educación inclusiva como paraguas general de las políticas de la atención a la diversidad. Una conclusión general cierra el capítulo. Intento esbozar aquí, a partir de lo que esta década arrojó en la temática planteada, algunas líneas generales sobre lo que deberíamos saber sobre estos temas para mejorar las políticas y su efectividad.

Investigación para las políticas públicas

Reseño en este apartado investigaciones realizadas con el propósito de incidir en el desarrollo, la instrumentación y la crítica de políticas orientadas a la atención educativa de la diversidad cultural y lingüística.

El libro coordinado por Gilberto Guevara y Eduardo Backhoff sobre las transformaciones del sistema educativo en México entre 2013 y 2018 establece un panorama general sobre los propósitos de la reforma educativa impulsada por el gobierno del presidente Peña Nieto. Los distintos capítulos se centran en los fundamentos normativos y los programas subyacentes, pero se pone poca atención a los espacios abiertos a la interculturalidad, incluso en las líneas abiertas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) sobre la consulta a pueblos y comunidades indígenas, la evaluación de los programas interculturales o las líneas de política educativa. Al respecto es importante incluir los informes y ejes de política del INEE (véase INEE, 2015, 2017a, 2017b, 2018).

Aguilar Bobadilla (2013) aborda el asunto de las políticas públicas en educación intercultural e inclusión. Pretende establecer una plataforma conceptual que permita el análisis del discurso intercultural, dirigido a atender la diversidad en la educación. Sitúa su contribución en el tema de la inclusión, particularmente con la consideración de la inclusión educativa como una vertiente de la interculturalidad y como posibilidad de convertirla en una práctica educativa. Sostiene que la educación es un proceso comunicativo que implica relaciones sociales entre sujetos situados en contextos diversos bajo situaciones de intercambio y de modificaciones recíprocas, que suelen producir conflicto. De ahí que la política educativa debe atender a la diversidad mediante adecuaciones al proyecto educativo y a la normatividad para construir espacios para la participación y el diálogo efectivos.

El trabajo coordinado por Fuentes Navarro (2018) para la Universidad Pedagógica Veracruzana explora lo político en la hechura de las políticas públicas en Veracruz. La obra está integrada por una decena de textos agrupados en tres secciones dedicadas a la discusión de la configuración teórica y conceptual del campo de las políticas educativas; la reforma educativa del 2013.

El libro editado por Comboni Salinas y Juárez Núñez (2020) pone atención a los debates que la interculturalidad ha tenido en el ámbito de la educación y las políticas gubernamentales en México. Los textos que lo integran examinan al sistema escolar como un esfuerzo estatal de homogeneización

que no desarrolló aprendizajes significativos. Un sistema en el que la educación formal tiende a demeritar a la educación indígena, restándole valor a sus contenidos y sus prácticas (Comboni Salinas y Juárez Núñez, 2020: 10). Sin embargo, subrayan que las diversas propuestas educativas, provenientes de las comunidades indígenas y del modelo institucionalizado son posibles y enriquecedoras siempre que se considere la participación de las comunidades en la toma de decisiones, la lengua materna y la cultura del estudiantado; además de que se incorpore una visión holística en el proceso y se construya un entorno de confianza y equidad. Propósitos que hoy “no están presentes ni en las políticas públicas ni en la educación para las poblaciones indígenas” (Comboni Salinas y Juárez Núñez, 2020: 11).

Los textos reunidos ofrecen una perspectiva amplia sobre los procesos educativos en México, pero no todos atienden particularmente a las políticas de interculturalidad y diversidad. Rosalinda Morales Garza se ocupa de la atención a la diversidad en la educación básica desde la perspectiva de la Dirección General de Educación Indígena y mediante la presentación de las innovaciones introducidas en esta área durante su gestión. Pone el acento en los logros generados a partir del Acuerdo Secretarial 592 y el Plan de estudios 2014 de la Educación Básica, el impulso a la biblioteca en lenguas indígenas, la titulación y capacitación de los maestros indígenas en servicio y el incremento en las calificaciones de logro académico derivadas de las evaluaciones estandarizadas (Morales Garza, 2020:108-109). Mejía Montes de Oca revisa el debate sobre el multiculturalismo en México. Se remonta a los cambios operados a partir de la caída del muro de Berlín y el fin de la guerra fría, el peso renovado del denominado Consenso de Washington y los organismos multinacionales que acompañan al surgimiento del multiculturalismo. Destaca el papel de la UNESCO en el reconocimiento de la importancia de la diversidad cultural en la educación y el papel que han tenido en México la firma del Convenio 169 de la OIT y el levantamiento del EZLN. De ahí el reconocimiento de la multiculturalidad que genera políticas gubernamentales para atenderla a partir de los años noventa del siglo xx. Reseña algunos de estos cambios como la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe en 2001, la Ley de Derechos Lingüísticos de 2003, las

Universidades Interculturales. Subraya, no obstante, los grandes problemas que el desarrollo multicultural enfrenta en términos de gasto público, formación de personal especializado, equidad y realidades excluyentes (Mejía Montes de Oca, 2020: 111-129). Bello Domínguez examina la conformación del modelo indígena para la educación primaria en el marco institucional destacando sus orígenes y sus cambios más importantes, así como los principales actores que le dieron forma. Presenta también los procesos que llevaron al planteamiento de nuevas propuestas curriculares y de participación de los docentes indígenas y las comunidades, derivados tanto de las reformas institucionales como de la insatisfacción por sus escasos logros. Destaca la diversidad de propuestas y sus distintos resultados, sobre todo en el ámbito curricular, destacando casos particulares de desarrollo y aplicación entre grupos lingüísticos diversos. Dedicar una amplia discusión a las orientaciones políticas que emanaron de los Acuerdos de San Andrés, así como y las reformas legales en que terminaron, incluyendo la creación de instituciones como la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) y la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Concluye con señalamientos sólidos sobre la importancia de generar políticas educativas que reconozcan la diversidad y las demandas de diversos grupos sociales que reflejen la multiculturalidad y la multiétnicidad mexicanas (Bello Domínguez, 2020). Rebolledo, a partir de una experiencia de presentación sobre el bilingüismo en las escuelas multiculturales, analiza tres grandes temas de la política educativa: la necesidad de analizar los efectos del debate intercultural y lo que desencadena al llevarse a las aulas; las experiencias que se derivan de experiencias pedagógicas y prácticas interculturales dirigidas a la revitalización de las lenguas indígenas; y las exigencias de la autonomía indígena de las comunidades urbanas en relación con el fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe y la revitalización lingüística (Rebolledo, 2020). Romero discute la educación existente para los pueblos indígenas y la que sería necesario construir. Sostiene que la autonomía que desean los pueblos finca su razón de ser en los saberes que comparten sus participantes y que busca una educación desde sus usos y costumbres que sea reconocida por el Estado (Romero, 2020: 186). No se trata sólo de voluntad política, sino

del establecimiento de un diálogo de saberes mucho más profundo que escuche saberes y conocimientos locales para hacerlos dialogar con los de otras partes y temporalidades diferentes. Una educación que establezca vínculos entre la escuela, la enseñanza y la realidad social próxima. De ahí su propuesta de arrancar a la educación su visión utilitaria para concebirla como una relación social donde los pueblos logren generar las condiciones para producir y compartir sus conocimientos. Regresar, en fin, el acto educativo a la sociedad en su conjunto y arrancarlo de los intereses predominantemente mercantiles para que la educación provenga del legítimo derecho de los pueblos a su autodeterminación y no de intereses externos a la vida comunitaria (Romero, 2020: 190-196). Díaz-Couder se centra en las políticas lingüísticas y la enseñanza de las lenguas indígenas. Estas políticas se encuentran inmersas en espacios institucionales interrelacionados que sólo pueden desagregarse con fines analíticos. Los espacios institucionales de la comunidad, de la nación y de la región plurinacional tienen una lógica interna propia, sus agentes, sus fines, sus medios, sus procesos de toma de decisiones, pero están relacionados de tal manera que los efectos de cada uno tienen consecuencias sobre los otros. La pérdida de vitalidad de las lenguas indígenas se debe a cambios que se presentan en todos estos espacios. Por estas razones, las políticas lingüísticas deben considerar problemáticas en los diversos espacios y guardar consistencia entre sí. De ahí la necesidad de promover un desarrollo compatible con la tradición indígena, fomentar el uso de las lenguas en contextos no tradicionales y desarrollar políticas lingüísticas específicas de acuerdo con los diversos espacios institucionales. En la educación esto supone distinguir con cuidado los proyectos en competencia de los distintos espacios institucionales para hacer compatibles sus propósitos y asegurar su consistencia (Díaz-Couder, 2020).

Comboni Salinas y Juárez Núñez (2020b) apuntan algunos elementos que permitirían avanzar en la construcción de una nueva práctica docente. Una amplia reflexión sobre las tradiciones docentes y las prácticas pedagógicas les llevan a emplear como guía, para reconstruir las formas de enseñanza, una exploración sobre la forma en la que se estructura el conocimiento y lo que habría que hacer para reconstruir la práctica docente en ese contexto.

Sugieren avanzar sobre una pedagogía insumisa para la enseñanza y el aprendizaje “de” y “en” la interculturalidad.

Stahler-Sholk y Baronnet (2015) exploran varios escenarios de interculturalidad y autonomía en México. Un ámbito esencial de estas autonomías es la educación, como una forma de reivindicar una identidad propia y delimitar espacios libres de coacción de la sociedad dominante. Iniciativas que buscan promover modelos de educación con pertinencia cultural y lingüística con énfasis en los saberes comunitarios y en el aprecio a la lengua y la cultura propias. De este modo, se describen brevemente propuestas como el zapatismo y otros modelos de autonomías en Chiapas, de nahuas de la Sierra Norte de Puebla, purépechas de Cherán, zapotecas del istmo de Tehuantepec y Yaquis del desierto de Sonora. A pesar del proyecto educativo no siempre es el eje central o más llamativo del movimiento Stahler-Sholk y Baronnet sostienen que “las distintas organizaciones de militantes indígenas mencionadas aquí coinciden en buscar a acompañar los esfuerzos autonómicos con un fuerte trabajo de educación y concientización a nivel local, por lo que procuran generar nuevas subjetividades colectivas, a partir de formas significativas de autogestión y gobierno propio, pero también gracias a dispositivos formales de educación Intercultural crítica...” (2015: 28-29).

Tapia García (2021) plantea la necesidad de generar nuevas políticas educativas para un mundo post-neoliberal, sobre todo porque no está claro que éste sea un camino sin escayos y está lleno de demandas para la inclusión que vienen desde abajo.

Entre los estudios sobre aplicaciones concretas de las políticas educativas conviene destacar el libro de Guadalupe Huerta Morales (2021) *Discursos y metáforas interculturales*, donde analiza los discursos generados por diversos actores involucrados en la operación de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. Parte de la antropología de las políticas públicas y de las vertientes críticas del análisis del discurso. Combina y enriquece estas miradas con herramientas de la antropología de la educación y la perspectiva intercultural. Propone la figura novedosa de la “antropología intercultural de la política pública”. Debe destacarse su propuesta de analizar a las políticas públicas en tanto que construcciones sociales desarrolladas en me-

dio de una lucha política para alcanzar objetivos públicos donde los actores interpretan y participan desde sus propios marcos culturales y sus posiciones de poder. Para ello, propone una definición muy útil: “un proceso político intercultural discursivo que vincula distintas dimensiones, en el que ciertos mediadores interpretan, significan y se apropian de metáforas maestras específicas de discursos oficiales con la intención de priorizar determinadas metas públicas” (Huerta Morales, 2021: 49).

Investigación sobre políticas educativas

En este apartado reseño publicaciones que indagaron sobre el diseño, la operación y los resultados o consecuencias de las políticas educativas orientadas a la atención de la diversidad cultural y lingüística. Incluyo discusión sobre políticas relativas a marcos normativos, lineamientos, planes y programas, marcos curriculares y otras cuando tienen pertinencia general para comprender la instrumentación y las consecuencias de su aplicación. Una segunda parte del apartado revisa propuestas y análisis de proyectos no tutelados por el Estado cuando se presentan como aportaciones generales para la política educativa, puesto que otros capítulos se ocupan detalladamente de algunas de estas.

En el análisis de la década anterior, Velasco y Jablonska (2013) basaron su conclusión en la relevancia de las contribuciones al estudio de las políticas públicas en educación indígena intercultural realizadas entre 2002 y 2011. Señalaron como una tarea pendiente la documentación, la sistematización y el análisis de la implementación de las políticas públicas en toda la gama de experiencias desarrolladas en México. Consideraron, necesario “darles seguimiento, comparar las distintas modalidades y su impacto social, político y cultural”, con el objetivo de generar información relevante para generar políticas más oportunas, incluyentes y acordes con las demandas de los diversos grupos sociales (Velasco y Jablonska, 2013: 74).

Conviene señalar que la mayor parte de los análisis sobre la política educativa tienden a analizar el sistema educativo en su conjunto sin prestar

atención a la diversidad cultural y lingüística y menos aún a la educación intercultural. En aquellos casos en los que se una sección a temas como la equidad o la atención a la discapacidad, las notas son bastante generales. Puede verse, por ejemplo, el estudio publicado por el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana (2015) sobre la política educativa del sexenio 2013-2018. Allí, el análisis de Rodríguez Solera, dedicado a la “Equidad e inclusión educativa”, se refiere brevemente al tema cuando indica que las estrategias y líneas de acción del Programa Sectorial de Educación 2013-2018 consideran “la mejoría de la educación indígena, el acceso a la educación de niñas y niños hijos de jornaleros agrícolas migrantes y muchas otras medidas” (Rodríguez Solera, 2015: 23). Sin embargo, no existe correspondencia entre estos buenos propósitos y los indicadores empleados para valorar sus logros (Rodríguez Solera, 2015: 23).

El libro compilado por Pedro Flores Crespo y César García (2021) está dedicado al análisis de las acciones del gobierno federal en materia de educación superior, pero sus capítulos no incluyen menciones significativas a las Universidades Interculturales, a los programas de inclusión a la diversidad en las universidades nacionales ni en las escuelas normales. Esto llama la atención cuando consideramos que uno de los temas relevantes de la reforma educativa de 2019 fue el de la incorporación de la diversidad y la interculturalidad como asunto central (*cfr.* los capítulos 12 y 13).

Un esfuerzo importante por iniciar una revisión de largo plazo de las políticas educativas dirigidas a la población indígena en México es el texto de Gunther Dietz (2013). El texto se centra en el análisis de las políticas orientadas a establecer proyectos educativos y culturales para la incorporación de las poblaciones indígenas al estado nacional mexicano que han sido, de manera genérica, designadas como indigenismo. Dietz explora el trasfondo ideológico de este proyecto y las principales herramientas diseñadas para ponerlo en práctica.

En esta línea debe verse el trabajo de Martínez Buenabad (2015) que revisa las políticas educativas de del lenguaje en México. Examina las prácticas medulares del Estado mexicano desde su nacimiento para lograr una educa-

ción que lograrse forjar una población con una sola lengua y una ciudadanía homogénea. Un proceso que no fue lineal pero sí condujo a un sistema educativo que ignoró los derechos de la población indígena. La puesta en marcha de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y otras medidas de respeto a la diversidad cultural y lingüística al inicio del siglo XXI, introducen cambios significativos, pero quedan lejos de cumplir las expectativas de muchos y de resolver el asunto de la ciudadanía en un país multicultural y plurilingüístico. La EIB tiene grandes retos por delante y estos tienen que incluir que la educación desborde a la escuela, incorpore las prácticas y los saberes comunitarios a la enseñanza y transforme la formación y la práctica docente (*cf.* los capítulos 9, 10 y 15).

Al inicio de la década encontramos varios textos que analizan los resultados de políticas iniciadas en la década anterior. Atención especial merece el texto de Sylvia Schmelkes (2013) en el que recupera la importante discusión que ella misma encabezó para la creación de una oficina especializada dentro de la Secretaría de Educación Pública con el objetivo de impulsar la interculturalidad, tanto en poblaciones indígenas como para toda la población.

El texto de Aguilar Bobadilla (2013) subraya que la escolarización obligatoria debe prestar atención a la diversidad cultural y lingüística. Revisa textos publicados por la UNESCO y otros especialistas para señalar las dificultades que enfrenta la educación intercultural en contextos de desigualdad y exclusión, donde ésta no puede centrarse sólo en la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad. Se requiere, en cambio, una educación que parta del respeto y la disposición al diálogo, la participación, la negociación y la cooperación con plena conciencia de la diversidad y la necesidad de avanzar hacia la construcción creativa de un nosotros plenamente ciudadano y participativo para construir futuros distintos.

Hernández Loeza (2022) realiza un análisis de largo plazo sobre la presencia de la interculturalidad en las políticas públicas en México. Toma en consideración las políticas federales en educación, salud y transición energética con base en tres grandes fuentes de información: una amplia revisión bibliográfica de documentos oficiales, publicaciones académicas y textos de organizaciones de la sociedad civil; entrevistas a actores clave y diálogos

virtuales sobre experiencias y propuestas. En el ámbito de la educación hace una muy completa revisión de las políticas que han intervenido en la formación de la propuesta estatal de la interculturalidad. Revisa los Planes Nacionales de Desarrollo, los Programas Sectoriales de Educación de las cuatro administraciones gubernamentales del periodo (2001-2006, 2007-2012, 2013-2018 y 2019-2024), la legislación puesta en vigor, de nueva creación o modificada en este lapso. En este punto resaltan las reformas a la Ley General de Educación de 1993 en cinco ocasiones que culminaron con la de 2019 con prescripciones muy ambiciosas en relación con la equidad, la interculturalidad y el plurilingüismo. Destaca también la creación de instituciones dedicadas a la promoción de la interculturalidad desde el Estado, programas específicos dedicados a la formación y la actualización docente e iniciativas de institucionalización en educación superior y media superior, como las Universidades y los Bachilleratos Interculturales. Presenta las líneas principales del Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad de la UNAM y los programas de becas impulsados por la Fundación Ford: el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIES) y el Programa Internacional de Becas de Posgrado para Indígenas Fundación Ford-CIESAS (PIBI). Finalmente, analiza de manera sucinta el presupuesto destinado a las dos entidades de la SEP encargadas de impulsar los programas de educación intercultural: la CGEIB y la Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe (DGEI) (Hernández Loeza, 2022: 29-63). El texto contiene también un apartado de retos y desafíos tanto generales como por cada uno de los ámbitos de acción estatal analizados. En el área de educación subraya la necesidad de fortalecer la educación intercultural en todo el país de tal forma que se reconozca de manera plena su carácter pluricultural. Además invita a modificar el papel de la SEP para que tenga un papel de promotor de encuentros e iniciativas locales que articulen saberes diversos y den mayor autonomía a docentes y familias. De la misma manera, busca reconocer y validar de manera oficial experiencias comunitarias que trabajan desde pedagogías propias, reconociendo el pluralismo epistemológico de los modelos educativos. También prone robustecer el presupuesto y las atribuciones de las agencias encarga-

das de transversalizar la interculturalidad en el sistema educativo. Asimismo, invita a articular las acciones para la educación intercultural en todos los niveles educativos. También sugiere recuperar aprendizajes de las investigaciones realizadas en educación intercultural y promover nuevas que permitan orientar las políticas públicas. Insta a fortalecer los vínculos entre las agencias del estado encargadas de la educación intercultural. Propone generar estrategias de enseñanza de las lenguas indígenas nacionales en todos los niveles y contextos, así como lograr que la educación en todos los niveles pueda llevarse a cabo en cada una de las lenguas nacionales. Señala que es necesario atender las particularidades de las escuelas rurales, fortalecer sus capacidades y las habilidades de sus docentes, y garantizar el acceso a la infraestructura básica necesaria para el desarrollo de la labor docente. Sugiere promover órganos de cogobierno donde participen las comunidades de manera directa en las instituciones educativas interculturales. De igual manera, propone descolonizar la educación para generar mayores intercambios de conocimientos y experiencias de aprendizaje en contextos diversos. También invita a revisar los libros de texto para eliminar imágenes y textos racistas e incorporar información sobre la vida y los aportes de los pueblos indígenas, afroamericanos y otras diversidades. Asimismo, promueve la creación de más bachilleratos interculturales e incorporar el enfoque intercultural en secundaria. También piden reconocer a padres de familia y sabios locales como portadores y productores de conocimiento que deben incorporarse en los procesos educativos. El área de educación también invita a interculturalizar a las universidades convencionales en términos de currículo, formas organizativas e investigación, no sólo mediante acciones afirmativas. Propone generar programas de formación docente en materia intercultural. Señala la importancia de dejar de ver al personal docente como el último eslabón del sistema educativo y confiar más en los procesos que pueden impulsar. La mencionada área también propicia la creación de espacios locales e instituciones educativas que respondan a las necesidades de la población afrodescendiente; así como fortalecer la vinculación de la escuela con las comunidades de su entorno y garantizar su funcionamiento como espacio que resguarda la vida en contextos de violencia. A su vez, su-

giere facilitar el acceso a medios de comunicación para integrantes de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Asimismo, propone definir con claridad en la Ley General de Educación las instituciones comunitarias, respetando sus formas de organización y distinguiéndolas de las privadas. Sugiere también establecer criterios de evaluación diferenciados para las instituciones con enfoques intercultural y comunitario en la Ley General de Educación Superior; así como otorgar autonomía de los gobiernos estatales y de la CGEIB a las universidades interculturales. Además, insta a generar apoyos para estudiantes con discapacidad en licenciatura y posgrado. Finalmente, propone considerar a las lenguas indígenas como segundas lenguas aceptables para cubrir requisitos de ingreso a posgrados (Hernández Loeza, 2022: 117-119).

Debe destacarse que el Programa Especial de Educación Intercultural (2014-2018) no recibió mucha atención. Después de su publicación en 2014 (Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe [CGEIB], 2014) algunos textos mencionan el Programa como el marco general de política, pero no discuten específicamente su contenido, sus alcances o sus limitaciones. Tapia Guerrero lo menciona muy brevemente para señalar que durante el periodo 2014-2018 parecería hacer presencia un nuevo énfasis en la construcción del modelo intercultural en las instituciones de educación superior (Tapia Guerrero, 2016: 10) y después lo utiliza como fuente para considerar la matrícula de las universidades interculturales (Tapia Guerrero, 2016: 24). López Chávez (2014), al hacer un estado de la cuestión sobre la inclusión de la población afrodescendiente del estado de Guerrero, identifica al PEEI como uno de los tres programas gubernamentales que consideran líneas de acción directas e indirectas con este propósito (2014, 2015: 7 y 8). Sin embargo, considera que, a pesar de lo que establece, no había logrado hasta ese momento “cambios palpables respecto a la inclusión o el empoderamiento de la población afrodescendiente de México”; lo que la lleva a sostener que el reconocimiento de la diversidad cultural no es suficiente y se requieren otras medidas, particularmente su reconocimiento constitucional en Guerrero (López Chávez, 2015: 11-13).

Fernández, Torres y García (2016), al referirse a la introducción del término educación intercultural en el sistema educativo, señalan la publicación

del PEEI en 2014, donde “se establece la incorporación de la interculturalidad como principio pedagógico transversal de todo el sistema educativo”, basada en la definición de la CGEIB que destaca “el conjunto de procesos pedagógicos orientados a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales e intervenir en los procesos de transformación social con respeto y plena conciencia de los beneficios que conlleva la diversidad cultural” (Fernández, Torres y García, 2016: 112).

Martha Segura Jiménez (2016), en su análisis sobre la huella discursiva de la interculturalidad en las políticas públicas, dedica un apartado al PEEI, donde explora sus antecedentes y justificación, citando varios párrafos del documento. Señala que la educación intercultural se aparta del resto y “se le maneja como especial, remedial o compensatoria” (2016: 103) cuando podría incorporarse directamente en el Programa Sectorial. Considera que, al hacerlo de este modo se eslabonan la preparación de la juventud y la responsabilidad social, pero “la interculturalidad se adopta como un principio pedagógico distante de las concepciones y arreglos pragmáticos encontrados en otros documentos oficiales”. A esta singularidad se añaden el abordaje transversal, que está presente como tendencia general, y el rescate de diversos saberes y visiones del mundo en una propuesta que busca alejarse de las políticas compensatorias y las modalidades sólo para poblaciones originarias (Segura Jiménez, 2016: 103). Sin embargo, considera que el PEEI

se distingue por un tratamiento si no de avanzada, si más conciliador e integrador que otros de los textos de circulación nacional”. Considera que establece distancia con otros enfoques más operativos y busca pasar de “una escuela y un sistema educativo que privilegiaron la integración y la asimilación a unos que reivindiquen el reconocimiento del derecho a la identidad cultural y a la convivencia equitativa y respetuosa entre diferentes (Segura Jiménez, 2016:120).

Hernández Loeza (2016), al discutir el derecho de los integrantes de los pueblos indígenas a recibir educación en sus idiomas y fundamentada en su

cultura, señala que el PEEI hace constantes referencias a propiciar y lograr la participación de diferentes actores sociales en la “definición de contenidos”, “en el diseño e instrumentación de innovaciones educativas”, así como en la implementación de “programas de consulta y participación de poblaciones indígenas, afrodescendientes y migrantes” (Hernández Loeza, 2016: 107). Considera, sin embargo, que estos pronunciamientos “chocan de frente” con los instrumentos normativos que rigen a las universidades interculturales, desde su creación hasta el diseño y la aplicación de sus programas educativos y de vinculación comunitaria; en particular porque no prevén mecanismos de consulta libre, previa e informada. (Hernández Loeza, 2016: 107).

Anne Koester (2017) señala que la reforma educativa de 2013 estableció como uno de sus propósitos garantizar la inclusión y la equidad en el sistema educativo. En consonancia con el Plan Nacional de Desarrollo, se presentó el Programa Sectorial de Educación (2013-2018) y, derivado de éste, el Programa Especial de Educación Intercultural (PEEI) 2014-2018. Adicionalmente, como parte del programa de educación básica se presentó también el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE) 2014-2018. Y subraya que estos dos programas “proponen enfoques distintos para atender a la diversidad cultural y lingüística en las escuelas. El PEEI busca “favorecer la interculturalidad y una educación bilingüe en todos los niveles educativos” (CGEIB, 2014: 29). Plantea una educación intercultural para toda la población y cambios significativos en el currículo, los recursos educativos, los estilos de enseñanza-aprendizaje, las actitudes, las lenguas de instrucción entre otros puntos centrales. El PIEE, en cambio, considera a los grupos étnicos como vulnerables y prevé apoyos especiales para que ellos pueden acceder y participar en un sistema educativo que no sufre cambios (Koester, 2017).

El Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública (CESOP) publicó en 2015 un volumen del Reporte CESOP (Núm. 87) en el que incluyó los puntos sobresalientes del foro internacional dedicado al análisis de las “Políticas públicas interculturales para un mundo diverso”, con una presentación de Rafael Aréstegui, una introducción de Gabriel Fernández Espejel, un texto de Fidencio Tubino y otro de Mario Constantino Toto, además de los puntos relevantes de dos días conversatorios llevados a cabo.

Asociada a esta temática, se encuentra la política de gestión en las escuelas indígenas. Castañeda y Tinajero (2020) reportan un estudio sobre el modelo escolar en cinco escuelas públicas indígenas adscritas al Programa Escuelas de Tiempo Completo. El esquema ha afectado la práctica en las escuelas y ha introducido variaciones importantes entre las mismas, aunque ha permitido la incorporación de significados e identidades propias. Dicha variación se debe a que los actores interpretan y traducen la política y sus atributos desde sus propias experiencias e historias en relación con las condiciones socioculturales y económicas del contexto comunitario (Castañeda y Tinajero, 2020). Esto reitera una parte de los hallazgos sobre las diversas formas que asume la política de gestión escolar en contextos particulares encontrados por Castañeda (Castañeda Sánchez, 2020). Casillas, Málaga y Fuentes (2021) se ocupan del Programa Sectorial de Educación publicado en 2020.

Políticas de evaluación educativa

Un tema, puesto sobre la mesa por la reforma del 2013, fue el de la evaluación (*cfr.* el capítulo 4). El diagnóstico que fundamentó estos cambios se basaba en una visión del Sistema Educativo Nacional que creaba una falsa homogeneidad de la población escolar que atiende. Esta imagen se proyectó tanto en los aspectos de planeación, como de distribución presupuestal, formación docente y procesos de evaluación. Como consecuencia de estas prácticas, se mantuvieron formas de discriminación, segregación y exclusión que permean al sistema educativo en su conjunto y tienden a reproducir las condiciones de desigualdad de la sociedad. No obstante, la apertura de este espacio permitió que se realizaran algunas evaluaciones específicas sobre el grado y la forma de inclusión de niños, niñas y adolescentes indígenas, tanto en la literatura existente (véase, por ejemplo, Porras y Salmerón, 2015), como sobre análisis minuciosos que documentan las profundas desigualdades entre quienes son hablantes de alguna lengua indígena y quienes únicamente son hispanohablantes (por ejemplo: PNUD-SEP, 2013; INEE, 2014).

Rueda Beltrán (2021) presenta algunas reflexiones sobre las políticas de evaluación aplicadas al sector educativo “que comparten el empleo de la

evaluación como recurso clave para mejorar la calidad del sector”. Hace un buen diagnóstico del contexto y observaciones puntuales sobre las lecciones que han dejado los procesos de evaluación. Finalmente, introduce orientaciones adicionales para orientar las políticas. Sin embargo, más allá de insistir en la existencia de desigualdades profundas en la sociedad y en el propio sistema educativo nacional, subrayando la necesidad de “reorientar los esfuerzos hacia todas las iniciativas que contribuyan a la disminución de las múltiples desigualdades”, no atiende a los temas de interculturalidad, ni diversidad cultural y lingüística.

Los análisis de evaluación educativa se analizan en el capítulo 14, por lo que aquí refiero únicamente su existencia como uno de los propósitos de estas políticas públicas. Deben considerarse los estudios de Jiménez Naranjo y Mendoza Zuany (2016), Niembro y Mendoza Zuany (2017), González Apodaca y Cornelio Cruz (2020) sobre el sistema de educación indígena y sobre la “Consulta Previa, Libre e Informada a Pueblos y Comunidades Indígenas sobre la Evaluación Educativa” llevada a cabo por el INEE (2015).

Un importante ejercicio diagnóstico fue realizado por la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) (2013) con el propósito de: “Analizar las propuestas de los principales actores indígenas (maestros, alumnos y padres de familia), sobre la reforma a la Ley General de Educación, que incluya y garantice una educación intercultural para todos los mexicanos e intercultural y bilingüe para la población indígena”. Como resultado de esta consulta, se hicieron 18 recomendaciones al Gobierno Federal, los gobiernos estatales y municipales, cuatro a organismos especializados en derechos humanos e instituciones de educación superior, seis a la CDI en materia de consulta a los pueblos indígenas y cuatro a los propios pueblos indígenas. En esta consulta se identificó una demanda reiterada de que las comunidades indígenas tengan una participación mayor, con carácter gestor, en la organización, conducción y evaluación de la educación escolar en los respectivos espacios interculturales. En general, los participantes insistieron en la necesidad de reforzar los vínculos entre la comunidad y las autoridades de los tres niveles de gobierno para que la escuela como un todo, con su personal docente y administrativo, pero también la comunidad y la

autoridad municipal, gestionen, evalúen y mejoren la calidad de la educación en la comunidad. Esto se subraya mediante la demanda de una participación directa de la autoridad tradicional en la escuela, para que instruya con sus conocimientos a los alumnos y también para que vigile la calidad de la educación que allí se imparte. En términos normativos, se sugirió que la SEP reconozca las formas de organización y participación de las comunidades indígenas en el diseño de los programas educativos, así como en la supervisión y evaluación de su cumplimiento. En alguno de los puntos se habló de manera específica de la creación de consejos consultivos en cada municipio para la evaluación y el acompañamiento del trabajo de los docentes. Entre las conclusiones más importantes se encuentra la demanda de hacer una selección de docentes que hablen la lengua y conozcan la cultura de la región para integrar los saberes de la comunidad y que ella misma los evalúe: “Que el docente sea evaluado por personal especializado, es decir la sociedad civil indígena” (CDI, 2013: 48). En un breve apartado sobre los mecanismos de evaluación (2013: 51) se insiste en la necesidad de evaluar con pertinencia cultural y lingüística, ya sea mediante organismos específicos de evaluación, mediante la supervisión del aprovechamiento de los alumnos y la evaluación de los conocimientos de lengua y cultura de los docentes (CDI, 2013: 51). Se subraya la demanda de establecer instrumentos y mecanismos de evaluación que consideren la diversidad social y cultural, por lo que se manifiesta una oposición franca a la evaluación estandarizada que se considera discriminatoria y excluyente. A cambio, se considera que es mejor que los maestros rindan un informe de manera personal a los padres de familia y se comprometan a prepararse (CDI, 2013: 65). Como propuesta final, se recomienda modificar la normatividad, en particular la Ley General de Educación, para reconocer la capacidad de gestión de las comunidades indígenas para conducir, planificar y evaluar los procesos escolares en sus localidades (CDI, 2013: 82).

Conviene también destacar los análisis realizados en algunos estados del país. Los estudios publicados por la Fundación AVSI (Santillán Olivares *et al.*, 2016) presenta resultados de tres años de trabajo en dos regiones del estado de Oaxaca, con un diagnóstico sobre los actores no estatales en la Mixteca y

los Valles Centrales de Oaxaca y otro sobre las necesidades formativa de los docentes en las escuelas normales de la Mixteca. El diagnóstico general mostró la necesidad de crear una agenda común de instituciones privadas, sociedad civil y gobierno, pero también la necesidad de capacitación y recursos para llevar a cabo el involucramiento efectivo de familia, docentes y actores no estatales en la hechura y la instrumentación de políticas públicas. El diagnóstico específico de las necesidades de las escuelas normales de la región Mixteca permitió diseñar un primer diplomado formativo para docentes en servicio. La segunda parte de la publicación describe los puntos centrales de las acciones realizadas en el marco del proyecto para el impulso a la formación docente y las acciones que permitan lograr el fortalecimiento de la sociedad civil para hacer posible su participación en las políticas públicas educativas del estado (Santillán Olivares *et al.*, 2016, y *cfr.* el capítulo 6).

En el ámbito de la educación superior, la evaluación ha tenido varias vertientes. Por una parte, el análisis y la evaluación de las universidades interculturales en tanto que la política pública más importante en este nivel. El capítulo 13 se ocupa detalladamente de este rubro. Otras evaluaciones y propuestas dirigidas a la educación superior dedican menos espacio a este universo y, en general, se ocupan poco de la atención a la diversidad cultural y lingüística (*cfr.* el capítulo 12).

El locus de enunciación y la producción de políticas diferenciadas

María Bertely advirtió muy temprano sobre la relevancia del “locus de enunciación” y volvió sobre el punto en diversos textos durante esta década. En el estado de conocimiento sobre *Multiculturalismo y Educación 2002-2011* llamaron la atención sobre la distinción necesaria entre locus de enunciación ubicados en función de la direccionalidad o punto de partida de las investigaciones: una dedicadas al análisis y la 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” (2013:44). Durante el periodo analizado, la distinción es clave para identificar la posi-

ción de quienes producen información y análisis, tiene consecuencias sobre las hipótesis de trabajo y la información revisada, pero también incide en las propuestas de política (González Apodaca y Rojas, 2013).

La propia Bertely (2016) sitúa el locus de enunciación de su texto sobre políticas neoliberales y afectaciones territoriales en torno a la iniciativa de colaborar con el movimiento etnopolítico y pedagógico iniciado en Chiapas en 1995 por la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) (Bertely, 2016: 31). Con esta base, la metáfora se ha empleado para poner énfasis en la diversidad posible de puntos de vista y de perspectivas sobre el mundo, así como en el hecho de que el conocimiento se construye desde posiciones teóricas, metodológicas y epistemológicas diversas (Ayora, 2018: 129-139).

Stefano Sartorello ha recurrido con amplitud al tema, subrayando que tiene detrás una diferencia epistémica fundamental que se alimenta de perspectivas contrastantes: por una parte, se intenta naturalizar y armonizar las relaciones culturales a partir de la matriz hegemónica y dominante; por otra, se denuncia el carácter político, social y conflictivo de esas relaciones (Sartorello, 2016: 122; así como Bertely y Sartorello, 2019 y Bertely, Sartorello y Arcos, 2015).

Málaga Villegas retoma el señalamiento para explicar las diferencias entre distintas propuestas a partir de las posiciones de quienes las promueven (2018). Más recientemente sostiene que “la interculturalidad mantiene tensiones diferenciadas de acuerdo con su locus de enunciación”; por lo tanto, “sus condiciones epistemológicas serán distintas respecto de la producción académica, la conceptual temática o empírica curricular que se aluda” (Málaga Villegas, 2018: 35).

Bermúdez Urbina (2015) reseña la discusión desde el primer planteamiento de Bertely hasta la mitad de la década, insiste en las diferencias que entraña hasta el punto de haber conducido a la conformación de comunidades epistémicas con propuestas poco relacionadas. Debido a ello, “la participación de actores académicos en los ámbitos oficiales ha tenido gran peso en la formulación y legitimación de propuestas pedagógicas diversas, pero ha incidido poco en la formulación de la política” (Bermúdez Urbina, 2015: 160). Como consecuencia, la investigación académica ha incidido poco en la educación

intercultural oficial y, por lo tanto, en las estructuras de poder y desigualdad existentes. De ahí que convenga, más que ceñirse a una posición dicotómica, “intentar ampliar el debate respecto de la necesidad de encontrar puntos de traspasamiento y conexión”, intersticios donde puedan construirse “proyectos educativos interculturales en redes interactorales diversas” (Bermúdez Urbina, 2015:1 61).

La perspectiva diferenciada de estos enfoques conduce a propuestas de política con características contrastantes. Mientras las políticas estatales apuntan hacia políticas de acción afirmativa o creaciones institucionales ancladas en las estructuras del estado, las propuestas desde abajo ponen el acento en la organización comunitaria, el trabajo en los intersticios y límites del Estado. Diversos textos subrayan que la distinción no es estrictamente dicotómica y que la discusión requiere mayor complejidad puesto que obscurece la participación de otros actores y otros lugares de enunciación (Bermúdez Urbina, 2015; Vargas Moreno, 2019).

Construcción de praxis, metodologías y teorías interculturales emergentes

En esta discusión no se trata sólo de colocar en torno a dos polos a los diversos actores del quehacer educativo, sino de poner de relieve que en toda propuesta de acción educativa que pretenda ir más allá de una relación interpersonal de corta duración, habrá tensiones e intersecciones múltiples. En este contexto la necesidad de identificar y poner de manifiesto el locus de enunciación permite establecer el punto de partida, la direccionalidad y la posición de las propuestas, pero también las mediaciones entre actores situados en distintos niveles.

La perspectiva de las políticas educativas autónomas, muchas veces identificadas también como pedagogías otras o propuestas desde abajo, tiene un espacio significativo en las escuelas zapatistas de Chiapas. En esta década se publicaron una gran cantidad de textos que discuten esta propuesta desde diversas ópticas. Este tema está desarrollado con amplitud en el capítulo 15. Aquí me interesa señalar los elementos de estas iniciativas que están particu-

larmente dirigidos a orientar las políticas educativas. Movimientos que quieren contestar lo existente y hacer propuestas para su transformación o su remplazo radical por otra forma de entender los procesos educativos.

En esta perspectiva es clave la referencia al “locus de enunciación”. Sartorello (2019) en la introducción a “La agenda pendiente de la educación intercultural bilingüe en México” reitera que “en los debates teórico-conceptuales en torno a la interculturalidad en América Latina y México se observa una importante diferencia a partir del locus de enunciación y de la direccionalidad desde la cual se concibe”. Desde arriba —es decir, desde las concepciones que surgen de las instituciones estatales y dependencias educativas— suele predominar un discurso intercultural prescriptivo y romántico, una visión dialógica de la interculturalidad, que habla de tolerancia y armonía entre las diferencias y que no explicita las causas profundas que subyacen al racismo y a la discriminación arraigados en la cultura nacional, incluyendo a las políticas educativas. Desde abajo —o sea, a partir de las ideas que brotan de las organizaciones indígenas— se advierte la prevalencia de concepciones críticas y conflictivas de la interculturalidad, que refieren a intensos episodios de apropiación de la escuela por parte de los pueblos y organismos indígenas que protagonizan procesos etnogenéticos, autonomías de facto y una interesante intermediación étnico-política de las organizaciones indígenas con el Estado. Estas concepciones remiten a proyectos y procesos educativos interculturales contruidos en espacios autónomos y desde los márgenes del sistema educativo, o bien desde los intersticios que dejan abiertos las políticas educativas oficiales y posibilitan que la educación intercultural adquiera sustancia y sentido desde lo propio. En este contexto, las propuestas generadas desde abajo y desde adentro están estrechamente relacionadas con reivindicaciones político-sociales por el control territorial, la autonomía, el buen vivir y la comunalidad, así como con la importancia de articular los procesos educativos escolares formales y los procesos de socialización comunitaria y familiar *in situ* que se dan en los pueblos y las comunidades”. (2019:6).

María Bertely reseñó algunos resultados del proyecto diseñado desde abajo a partir del Método Inductivo Intercultural (2014). Reiteró que “Los conflictos de fuerzas y las posiciones que intervienen en el diseño de polí-

ticas públicas a favor de la diversidad, lejos de ser únicamente teóricos y metodológicos, son políticos, jurídicos, epistémicos y, si partimos del para qué de la educación, ontológicos.” (Bertely, 2016: 30).

La iniciativa en la que colaboraron Bertely, Sartorello y otros (movimiento etno-político y pedagógico iniciado en Chiapas en 1995 por la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México [UNEM], a la que se sumaron tanto educadores autónomos e independientes como oficiales articulados en la Red de Educación Inductiva Intercultural [REDIN]) surgió, entre otras razones, para enfrentar reformas y políticas neoliberales.

En el texto de 2016, Bertely “analiza la relación entre las últimas reformas y políticas neoliberales y la construcción de una educación propia, erigida ‘desde abajo’, en México” (2016: 32). En particular, se centra en algunos programas sociales destinados al abatimiento de la pobreza y los contrasta con los que considera principios jurídicos de avanzada puestos en práctica en los nuevos Estados plurinacionales, para mostrar los efectos de las políticas extractivas mexicanas en la devastación territorial.

Sostiene que existen tensiones permanentes entre el programa educativo nacional y los esfuerzos por flexibilizarlo. Y este reto no se logra porque los hacedores de políticas educativas están influidos por estándares internacionales y no prestan suficiente atención a los conocimientos y valores propios que se aprenden en las actividades realizadas en la vida comunitaria y familiar. El esfuerzo del INEE por establecer lineamientos, normas y directrices en función de “mínimos comunes” y “máximos diferentes” (Schmelkes y Meléndez, 2015) no es suficiente, porque en la definición de esos mínimos siguen predominando tanto los estándares internacionales como los conocimientos y valores propiamente escolares (Bertely, 2016: 33).

De acuerdo con esta postura, la SEP debería articular a la escuela de “otros corpus de conocimientos y valores integrados a los tiempos de la Madre Tierra”, los que podrían establecerse y evaluarse a partir de estándares comunitarios y familiares implícitos en lo que ella misma ha definido como “alfabetización territorial”.

En ese sentido, políticas educativas que consideren al territorio no sólo como un referente geográfico de pertenencia étnica, sino también como un

elemento de recreación de la pertenencia, base de la formación de “comunidades morales” (Martínez y De la Peña, 2013), “objetos de significación” y “apego afectivo”.

Stefano Sartorello ha contribuido extensamente a presentar la perspectiva crítica planteada por la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) como una postura crítica que considera a la interculturalidad y a la educación intercultural bilingüe en el medio indígena como un derecho y un medio para lograr la reproducción de las culturas minoritarias y en condición subalterna. En esta década ha refinado este trabajo que destaca sobre todo en las publicaciones de *La co-teorización intercultural de un modelo educativo en Chiapas, México* (2016) y en *Milpas educativas: zonas liberadas para el buen vivir* (2021). En estos textos se encuentra una detallada presentación del Método Inductivo Intercultural que, en un inicio, fue desarrollado por el equipo encabezado por Bertely y Gasché (Bertely, 2014; Sartorello *et al.*, 2017). Es importante subrayar que este modelo puede aplicarse en diversos contextos con resultados de gran interés (véase Hernández Hernández, 2021). A partir de estas experiencias, Sartorello ha contribuido al planteamiento de políticas educativas interculturales planteando temas generales sobre el diálogo y el conflicto interepistémicos (Sartorello, 2019).

Bruno Baronnet ha dedicado un buen número de textos a explorar y dar a conocer esta propuesta educativa propia. En *La Educación Zapatista como base de la autonomía en el Sureste Mexicano* subrayó que, en esta propuesta, la educación tiene como sujetos protagónicos a todos los miembros de la comunidad, quienes a menudo participan directamente mediante un sistema renovado de cargos y asambleas, en la construcción de la escuela, la elección de promotores de educación autónoma, su formación y manutención. Con metas emancipadoras basadas en la praxis, los contenidos escolares son propuestos y discutidos por integrantes de las familias, autoridades comunitarias y educadores. A pesar de dificultades en la cotidianidad, la autonomía política educativa garantizaría las especificidades identitarias y organizativas propias de las comunidades indígenas al definir el quehacer educativo (Baronnet, 2015a). En otras publicaciones se ha centrado en la gestación de prácticas educativas que han hecho frente a la que denomina la política na-

cional neo-indigenista, mediante la capacidad de apropiarse y controlar la organización administrativa y curricular de las escuelas (Baronnet, 2015b).

Pinheiro Barbosa (2015) analiza la concepción de la educación y la propuesta pedagógica del movimiento zapatista, que califica como “proyecto educativo-político” y la compara con el Movimiento de los Sin Tierra. Subraya que en ambos movimientos sociales asistimos al “fortalecimiento de la dimensión política de la educación” que se concibe como “espacio concreto de construcción de una consciencia crítica y una dirección política”, centrales para la conducción del proyecto político (Pinheiro Barbosa, 2015: 449). Un segundo punto es que estos movimientos procuran “la resignificación de lo educativo y una reconfiguración del campo pedagógico desde cinco dimensiones: epistémica, organizativa, dialógica, identitaria y política” puesto que el proyecto educativo considera al ser humano en su totalidad (Pinheiro Barbosa, 2015: 449). Se concibe también como un proyecto histórico-cultural de conocimiento estrechamente relacionado con la praxis política, que recupera su tejido social y fortalece su *ethos* identitario (Pinheiro Barbosa, 2015:450). Apunta finalmente dos grandes desafíos. El primero deriva de la “trampa neoliberal” de hacer equivalentes a la enseñanza con la instrucción y que debe conducir a traspasar los límites escolares para generar espacios educativos en los espacios comunitarios más amplios. El segundo reconoce la construcción de pedagogías propias surgidas de los proyectos políticos autónomos, pedagogías de resistencia y emancipación que deben conducir al “fortalecimiento de un pensamiento pedagógico emancipador crítico, de deconstrucción y reconstrucción de conceptos, de renovación de las metodologías y de las prácticas educativas” (Pinheiro Barbosa, 2015: 452).

Política educativa relacionada con desigualdad, justicia e inclusión

Este apartado se centra en la discusión de otros temas relevantes para las políticas públicas dedicadas a la atención de la diversidad cultural y lingüística. En particular, atiendo algunos planteamientos sobre políticas educativas

en relación con la desigualdad social, el papel del estado y la sociedad civil en la justicia educativa. Incluyo la discusión sobre el giro de la política pública hacia la educación inclusiva como paraguas general de las políticas de la atención a la diversidad.

Gabriela Czarny (2015) reúne una serie de textos que buscan presentar argumentos para reformular la desigualdad social y la injusticia cultural en el ámbito educativo. Llama a “reconocer los nudos que debemos problematizar” para reformular la educación, establecer un campo epistémico nuevo que permita “plantear una educación con base en la equidad y el reconocimiento a las diferencias” (Czarny, 2015: 155). Para hacer frente a las críticas que señalan a la educación intercultural de la década previa como un discurso propio de una fase post-indigenista de redefinición de las relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas, propone una nueva educación intercultural y bilingüe que supere las limitaciones políticas y pedagógicas de ese modelo dando un tratamiento preferencial a cuestiones étnico-indígenas (Czarny, 2015: 156). Se trata de ir hacia una reformulación que vaya más allá de lo técnico, que permita gestar escolaridades autonómicas o alternativas donde las comunidades y pueblos puedan asumir su responsabilidad y el control de sus intereses para que puedan responsabilizarse de su bienestar. Sólo así puede garantizarse la equidad y la justicia cultural, como han comenzado a mostrar algunos discursos y dispositivos políticos y pedagógicos gestados a partir de la educación intercultural. Por estas razones la interculturalización debería plantearse en todos los ámbitos sociales y niveles educativos, así como ponerse frente a diferentes actores y contextos (Czarny, 2015:162).

Ann Koester (2017) analiza los efectos que tuvo la reforma educativa de 2013 en algunas escuelas primarias multiétnicas de la Ciudad de México. Considera tres esferas de aplicación de la reforma: los cambios señalados por los instrumentos normativos con respecto a la atención educativa de la diversidad cultural y lingüística; los cambios operados en las escuelas analizadas debido a las medidas adoptadas por la reforma; los factores que influyeron en la continuidad o interrupción de las actividades interculturales en esas escuelas entre 2012 y 2017. Subraya que, como consecuencia de

la aplicación de esta reforma, se puso mayor énfasis en la inclusión y el concepto del enfoque intercultural desaparece de la agenda política, particularmente a partir de 2015, con la consecuente reducción presupuestal para estos programas.

Los resultados más importantes del estudio se refieren a las tres esferas de aplicación de la reforma: las transformaciones marcadas por los instrumentos normativos con respecto a la atención educativa de la diversidad cultural y lingüística; los cambios operados en las escuelas analizadas debido a las medidas adoptadas por la reforma; los factores que influyeron en la continuidad o interrupción de las actividades interculturales en esas escuelas entre 2012 y 2017. Al cambiar el énfasis en los programas educativos, se pasó a considerar a los grupos étnicos como población vulnerable y a centrarse en apoyos especiales y compensatorios, más que en una educación intercultural para toda la población. En términos de política institucional se fortaleció a la Dirección General de Educación Indígena y se disminuyó la capacidad de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. Aparecieron también algunos ajustes significativos asociados a la formación de las escuelas de tiempo completo (ampliación de la jornada y desaparición de los turnos vespertinos en estos planteles), así como el recambio de personal propiciado por las exigencias de la evaluación, con el consecuente reacomodo de docentes, directivos y supervisores. La ruta de mejora modificó la organización escolar que introdujo mayores espacios de autonomía en las escuelas, pero redujo la flexibilidad curricular. En el tema específico de la educación intercultural, la reforma no contribuyó a dar continuidad de los programas interculturales en las escuelas estudiadas. De las siete escuelas analizadas que tenían un enfoque intercultural y proyectos específicos para atender la diversidad cultural de los estudiantes y sensibilizar a todos respecto de ésta y la diversidad lingüística, sólo dos se mantenían después de cuatro años de reforma. Esta interfirió con los que el estudio identificó como los principales factores que permiten dar continuidad a las actividades interculturales: “una baja fluctuación del personal, un liderazgo continuo, una fuerte coherencia del equipo y una alta voluntad por parte de los actores escolares para apoyar a los alumnos indígenas” (Koester, 2017:7-8).

En educación superior se han propuesto “políticas mucho más radicales para mejorar el nivel de equidad (acceso y permanencia) en las universidades públicas mexicanas.” (Lloyd, 2018: 54). Entre ellas “la creación de políticas de acción afirmativa de gran envergadura como una política de Estado en todo el país” (Lloyd, 2018: 54). Específicamente, 1) medidas como el establecimiento de lugares reservados para estudiantes pobres, indígenas y con discapacidad, que conformarían hasta un 20% de la matrícula de cada universidad pública; 2) el otorgamiento de becas de montos superiores a los 2 500 pesos mensuales para todos los estudiantes de estos grupos (no sólo unos cuantos, como es el caso actual); 3) programas propedéuticos y tutorías, que permitirían a los destinatarios superar las deficiencias en su preparación académica previa, y 4) incentivos fiscales para universidades privadas de alta calidad para que implementen estrategias de equidad, incluyendo lugares reservados y becas para estudiantes de bajos recursos. “Se propone incrementar de forma dramática la proporción de fondos extraordinarios que van condicionados al cumplimiento de las medidas de inclusión” (Lloyd, 2018: 54-55).

Política presupuestal

La literatura especializada dedica poca atención a la política presupuestal y la forma en la que esta se refleja en el diseño y la instrumentación de la política educativa. Horbath y Gracia (2016) analizan la política educativa en México durante dos décadas (1996-2015), con atención particular al gasto público y privado en educación, y lo representa en términos del cumplimiento del derecho a la educación. Sostienen que el porcentaje del PIB destinado a este rubro es insuficiente y, adicionalmente, está mermado por mala organización y corrupción. La atención a la diversidad cultural y lingüística refleja este déficit y requiere alejarse de las prácticas asimilacionistas que homologan, estandarizan y propician la discriminación (Horbath y García, 2016: 188).

Para la relevancia de la política presupuestal de la atención a la diversidad cultural y lingüística hay menos aún. Mercado Yebra, Ibarra Uribe y Borrayo Rodríguez (2016) realizan un extenso análisis sobre la política edu-

cativa en México y la forma en la que esta se reflejó en el gasto público durante la época neoliberal. Durante estos años encuentran un desplazamiento de las prioridades centradas en el incremento de la cobertura, en particular en las zonas rurales, la gratuidad en todos los niveles educativos y la oferta académica, a otras donde el eje central es la calidad como base de la competencia de mercado. Esto lleva al establecimiento de estándares de calidad en la educación con un mínimo de gasto público y a la retracción de la oferta educativa pública frente al crecimiento de la educación privada, en los niveles medio y superior. La incorporación de las políticas de educación intercultural y diversidad lingüística en este periodo no reciben atención.

Mendoza Rojas (2019) revisa el presupuesto federal en el PEF del primer año de la presidencia de López Obrador sin observar la poca coincidencia entre los grandes objetivos de la política en términos de equidad e interculturalidad y las asignaciones presupuestales. Destaca a referencia de Hernández Loeza al presupuesto de CGEIB y DGEI, aunque es breve y muy acotada (Hernández Loeza, 2022: 62). Mendoza Zuany (2017) toca el tema al ocuparse de la inclusión como política educativa.

Políticas de educación inclusiva

Conviene subrayar la creciente relevancia de la propuesta de la educación inclusiva como una fórmula de política pública orientada a resolver los distintos problemas de exclusión en el sistema educativo. Esta perspectiva tiende a considerar que la educación dirigida a la población indígena y afrodescendiente puede mejorarse mediante la incorporación de principios de atención, mejoras graduales y progresivas basados en mecanismos de participación que han sido desarrollados para la educación inclusiva. Estas políticas han estado presentes desde hace una década, y en la actualidad se han estructurado alrededor de la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI).

Mendoza Zuany (2017 y 2020) se ha ocupado de las consecuencias de que la política educativa incorpore en un solo eje de inclusión los temas de atención a la diversidad cultural y lingüística. En particular, revisó los alcances para la niñez indígena de la sustitución del concepto de interculturalidad

por el de inclusión (2017). Este cambio tiene implicaciones significativas que apuntan a un sistema de atención homogéneo, sin espacios para el desarrollo de la lengua indígena, sobre todo fuera de la primaria. La crítica se amplía para subrayar que la investigación educativa ha señalado estos problemas, pero las autoridades educativas han adoptado criterios de orden político y presupuestal que impiden tomarlas en consideración con seriedad.

Conclusión general

A partir de lo que esta década arrojó en la temática planteada, podrían plantearse algunas líneas generales sobre lo que deberíamos saber de estos temas para mejorar las políticas y su efectividad. Y hacia donde deberíamos encaminar las perspectivas de investigación.

El texto “Prioridades de investigación para la Educación Intercultural y Bilingüe” es producto de un amplio esfuerzo colaborativo de gran relevancia que resulta una guía de gran utilidad sobre pendientes y miradas al futuro. Tiene el propósito general de impulsar el enfoque de la interculturalidad para todos en el sistema educativo nacional mexicano, abarcando desde la educación básica hasta la superior. Reitera la urgencia de atender y resolver la desigualdad sobre todo de infraestructura y socioeconómica que sigue caracterizando las relaciones entre poblaciones indígenas y no-indígenas, mediante políticas para lograr una mayor cobertura, equidad, y calidad de la educación básica, media superior y superior. Reconoce también la necesidad de atender y reconocer la diferencia étnica, cultural y lingüística como expresión legítima de los pueblos indígenas y afrodescendientes, a través de políticas de pertinencia cultural del currículo escolar como de oficialización y normalización de las lenguas indígenas como medios de aprendizaje y de comunicación educativa. Y subraya la urgencia de atender y aprovechar para beneficio del sistema educativo y de la sociedad mexicana en su conjunto la diversidad de diversidades (Autoría colectiva, 2022; Sartorello, 2019).

Bermúdez Urbina insiste en la “necesaria renovación de la educación intercultural oficial” (2015b: 162), basada en ampliación de sus construccio-

nes conceptuales sobre la interculturalidad, la formulación de conocimientos de frontera y posiciones contrahegemónicas. Es necesario, sin duda avanzar en el conocimiento que permita estos desarrollos y también en la interacción con las personas encargadas de tomar las decisiones de política educativa para renovar sus concepciones y sus miradas, incorporando la diversidad, la pluralidad y el cambio estructural en las políticas.

Un tema que requiere atención es el de la política presupuestal. Necesitamos análisis que permitan comprender sobre qué bases y de qué manera se define la ley del presupuesto que es un instrumento normativo fundamental sujeto a múltiples presiones. Es preciso conocer cómo se distribuyen los recursos federales (estatales y municipales) para atender las necesidades educativas en distintos niveles, tipos y modalidades de sistema. ¿Qué prioridad programática y presupuestal se asigna a la inclusión, a la interculturalidad a la atención de la diversidad cultural y lingüística?

¿De qué manera se establecen los programas y cómo se distribuyen los recursos entre ellos? Es claro que esta distribución está sujeta a decisiones gubernamentales y a presiones de partidos políticos y grupos de interés. ¿Cómo, cuándo y dónde se establecen los compromisos y consensos que llevan a construir la decisión final que es la política del Estado mexicano en la materia?

¿Qué elementos se toman en consideración para definir anualmente las prioridades? Sabemos que una parte es inercial, pero debería haber consideraciones de orden técnico y programático que permitan llevar a cabo esta tarea fundamental de planeación en el contexto del mediano y el largo plazos. Necesitamos investigar y dar a conocer datos y evaluaciones que muestren avances y retrocesos de manera precisa, integral y comparativa.

Finalmente, es claro que las políticas destinadas a la atención de la diversidad cultural y lingüística deben tener presente como una tarea urgente las desigualdades existentes en la sociedad y los graves retos que han planteado recientemente la pandemia del covid-19 y las medidas adoptadas para hacerle frente. En este rubro, Schmelkes (2021) ha identificado algunas prioridades clave:

- Atención al personal docente: formación inicial y continua orientada a la interculturalidad, la equidad; profesionalización de los docentes; mejoras en formación dentro las normales y normales interculturales para el ámbito rural e indígena y acompañamiento para fortalecer sus capacidades pedagógicas y su relación con las comunidades que atienden.
- Avanzar en procesos de descentralización hasta llegar a la autonomía de docentes y directivos para lograr aprendizajes más relevantes y pertinentes en los diversos contextos, así como una participación más estrecha de comunidades y familias.
- Revisión del currículo obligatorio para aligerar la carga del currículo nacional e incrementar la presencia de contenidos de las autoridades locales, pero sobre todo de las zonas escolares y las escuelas.
- Tomarse en serio el carácter inclusivo de la reforma al artículo 3.º. No destinar la mayor parte de los recursos a becas universales que resultan regresivas. Asegurar que los insumos y los contenidos educativos, así como las metodologías y prácticas docentes, logren involucrar a los estudiantes en un proceso de adquisición de conocimientos, habilidades y valores, en los que ellos y ellas sean agentes activos. Proceder con equidad, es decir, ofrecer más y diferentes recursos a quienes más lo necesitan.
- Educación durante la pandemia y para el regreso a clases.

Bibliografía

- Aguilar Bobadilla, M. del R. (2013). Educación, diversidad e inclusión: la educación intercultural en perspectiva. *Ra Ximhai*, 9 (1), 49-59.
- Autoría Colectiva (2022). *Prioridades de Investigación para la Educación Intercultural y Bilingüe*. Secretaría de Educación Pública. SEP-Dirección General de Educación Indígena e Intercultural Bilingüe.
- Ayora, G. (2018). Niñez indígena y escolarización. Retos epistémicos para la interculturalidad educativa, en Baronnet, B., Mercon, J. y Alatorre Frenk, G. (Eds.) *Educación para la interculturalidad y la sustentabilidad. Aportaciones reflexivas para la acción*. Buenos Aires: El Aleph, 127-138.
- Baronnet, B. (2015a). La Educación Zapatista como Base de la Autonomía en el Sureste Mexicano. *Educacao & Realidade, Porto Alegre*, 40 (3), 705-723.
- Baronnet, B. (2015b). La construcción de la demanda educativa en los pueblos originarios del sureste mexicano. *Revista Colombiana de Educación*, 1 (69), 47-73. <https://doi.org/10.17227/01203916.69rce47.73>.
- Bello Domínguez, Juan. (2020). Debates y experiencias curriculares hacia la educación intercultural bilingüe en México, en Comboni Salinas, S. y Juárez Núñez, J. M. (2020). *Interculturalidad y diversidad en la educación. Concepciones, políticas y prácticas*. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, 133-162.
- Bermúdez Urbina, F. M. (2015) Reseña de Ascencio Franco, Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 13 (1), 179-182.
- Bermúdez Urbina, F. M. (2015b). Desde arriba o desde abajo: construcciones y articulaciones en la investigación sobre educación intercultural en México. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, XIII (2, julio-diciembre), 153-167.

- Bertely Busquets, M. (2014). "Educación intercultural, alfabetización territorial y derechos indígenas en y desde Chiapas". *Artículos y Ensayos de Sociología Rural*, año 9, núm. 17, enero-julio, 23-39.
- Bertely Busquets, M. (2016) "Políticas neoliberales y afectaciones territoriales en México. Algunos "para qués" de "otras" educaciones". *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 14 (1) enero-junio, 30-46.
- Bertely Busquets, M., y Sartorello, S. (2019). *Milpas Educativas para el buen vivir. Nuestra Cosecha*. México: Ultradigital Press.
- Bertely Busquets, M., Sartorello, S. y Arcos, F. (2015). Vigilancia, cuidado y control étnico-político. Red de Educación Inductiva Intercultural. *Desacatos. Revista de Antropología Social*, 48, 32-49.
- Casillas Alvarado, M. Á., Málaga Villegas, S. G. y Fuentes Navarro, F. (2021). El Programa Sectorial de Educación de México 2020: Un análisis de su causalidad y consistencia interna. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29 (108), 1-26.
- Castañeda Sánchez, C. E. (2020). *Los procesos de recontextualización de la política de gestión escolar en dos escuelas indígenas de Baja California*. Tesis de doctorado en ciencias educativas. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. Universidad Autónoma de Baja California.
- Castañeda Sánchez, C. E. y Tinajero Villavicencio, M. G. (2020). Recontextualización de la Política de Gestión en Escuelas Indígenas de tiempo completo en Baja California. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28 (19), 1-36.
- Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública (CESOP) (2015). *Políticas públicas interculturales para un mundo diverso*. (Reporte CESOP No. 87). Cámara de Diputados, CESOP.
- Comboni Salinas, S. y Juárez Nuñez, J. M. (2020). *Interculturalidad y diversidad en la educación. Concepciones, políticas y prácticas*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Comboni Salinas, S. y Juárez Nuñez, J. M. (2020b). Hacia la decolonización del quehacer docente: elementos para la construcción de una nueva práctica educativa, en *Interculturalidad y diversidad en la educación. Concepciones, políticas y prácticas*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, 223-255.

- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) (2013). *Informe final de la Consulta para la Reforma de la Ley General de Educación 2011-2012*. México: CDI-UAM-Iztapalapa.
- Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe [CGEIB] (2014). *Programa Especial de Educación Intercultural (2014-2018)*. México: SEP-CGEIB.
- Czarny Krischkautzky, G. (2015). Políticas educativas y complicidades para dar cabida a la(s) diversidad(es), en A. Ocampo González (Ed.), *Cuadernos de Educación Inclusiva*. Santiago: Ediciones CELEI, 154-164.
- Díaz-Couder Cabral, Ernesto (2020). Las políticas lingüísticas y la enseñanza de lenguas indígenas, en Comboni Salinas, S. y Juárez Nuñez, J. M. (2020). *Interculturalidad y diversidad en la educación. Concepciones, políticas y prácticas*. México: Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, 199-222.
- Dietz, G. (2013). Indigenismo y educación diferencial en México: balance de medio siglo de políticas educativas en la región purhépecha. *Crefal*, 35-60. https://www.uv.mx/iie/files/2013/01/art_Dietz_Crefal.pdf.
- Fernández Nistal, M. T., Torres Arenas, E. y García Hernández, C. (2016). Creencias sobre la educación intercultural y prácticas de enseñanza de profesores de secundaria de la población indígena yaqui. *Perfiles Educativos*, 38 (152), pp. 109-127.
- Flores Creso, P. y García García, C. (2021). *Análisis de la política en educación superior bajo el gobierno de AMLO. ¿Cambio, continuidad o regresión?* México: ANUIES, Universidad Autónoma de Querétaro, Universidad Autónoma de Baja California.
- Fuentes Navarro, F. (Coord.) (2018). *Políticas públicas y politicidad en educación. Configuraciones técnicas e investigativas*. Xalapa: Universidad Pedagógica Veracruzana.
- González Apodaca, E. y Cornelio Cruz, M. (2020). *Las políticas nacionales de educación indígena en Oaxaca. Perspectivas, prácticas y propuestas de fortalecimiento de la Educación Bilingüe Intercultural*. Oaxaca: IEEPO-CIESAS-PIEE.
- González Apodaca, E. y Rojas Cortés, A. (2013). Proyectos locales, autonomía educativa y resistencia indígena, en *Multiculturalismo y educación 2002-2011*. México: COMIE-ANUIES, 273-293.

- Guevara Niebla, G. y E. Backhoff Escudero (2015). *Las transformaciones del sistema educativo en México, 2013-2018*. México, Fondo de Cultura Económica-INEE.
- Hernández Hernández, F. (2021). *Propuesta educativa e intercultural para el fortalecimiento de la lengua, cultura y epistemología totonaca dirigida a niñas y niños del municipio de Caxhuacan, Puebla*. Tesis de Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación. Universidad Iberoamericana, Ciudad de México.
- Hernández Loeza, S. E. (2016). Educación comunitaria y EIB en el Ecuador contemporáneo. *Ecuador Debate* 98, agosto, 51-64.
- Hernández Loeza, S. E. (2022). *La interculturalidad en las políticas públicas en México*. Santiago: CEPAL.
- Huerta Morales, M. G. (2021). *Discursos y metáforas interculturales. Un estudio antropológico de la política educativa en una universidad intercultural*. Puebla: BUAP-FFYL-Fides Ediciones.
- Horbath, J. E. y M. A. García (2016). “El derecho a la educación: un análisis a partir de la política educativa de las dos últimas décadas en México”. *Revista Relaciones Internacionales Estrategias Seguridad*, 11(1), 171-191.
- INEE-Unidad de Normatividad y Política Educativa (2014). *Políticas y programas educativos en México: análisis de inversión pública, líneas de convergencia y duplicidades*. México: INEE.
- INEE (2015). *Resultados de la Consulta previa, libre e informada a pueblos y comunidades indígenas sobre la evaluación educativa*. México: INEE.
- INEE (2017a). 6. Análisis de la política educativa orientada a niñas, niños y adolescentes indígenas en educación básica en *La educación obligatoria en México*. Informe 2017. México: INEE, 165-187.
- INEE (2017b). *Políticas para mejorar la educación indígena en México*. México: INEE.
- INEE, IPE, y UNESCO (2018). *La política educativa de México desde una perspectiva regional*. México: INEE.
- Jiménez-Naranjo, Y., y Mendoza-Zuany, R. G. (2016) La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, XIV (1, enero-junio), 60-72. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74543269005%0A>.

- Koester, A. J. (2017). Desde el enfoque de la educación intercultural hacia la inclusión y equidad educativa. El impacto de la reforma educativa en escuelas primarias multiétnicas en la Ciudad de México (2012-2017). XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1-12.
- Lloyd, M. (2018). Equidad en la educación superior: propuesta de políticas de acción afirmativa para las universidades públicas, en M. Rueda Beltrán y L. Álvarez Arellano (Coords.), *Propuestas para transformar el Sistema Educativo Mexicano*. México: UNAM-IISUE, 52-57.
- López Chávez, A. N. H. (2014). La invisibilización de la población afrodescendiente durante la construcción del Estado Nación en México. *Revista de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales*, 3(3).
- Málaga Villegas, S. G. (2018). *La significativa interculturalidad en las políticas de educación básica en México (1994-2006)*. México: CINVESTAV.
- Martínez Buenabad, E. (2015). La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática? *Relaciones Estudios de Historia y Sociedad*, 36 (141), 103-131. <https://doi.org/10.24901/rehs.v36i141.92>.
- Martínez Casas, R. y Peña G. de la (2013). "Migrantes y comunidades morales: resignificación, etnicidad y redes sociales en Guadalajara (Méjico)". *Revista de Antropología Social*, vol. 13, 217-251. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Mejía Montes de Oca, P. (2020). Los avatares de una sociedad multicultural, en Comboni Salinas, S. y Juárez Núñez, J. M. (2020). *Interculturalidad y diversidad en la educación. Concepciones, políticas y prácticas*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, 111-132.
- Mendoza Rojas, Javier (2019). Presupuesto federal de educación superior en el primer año del gobierno de Andrés Manuel López Obrador: negociaciones y retos. *Revista de Educación Superior*, 48(191), 51-82.
- Mendoza Zuany, R. G. (2017). Inclusión educativa por interculturalidad: implicaciones para la educación de la niñez indígena. *Perfiles Educativos*, 39 (158), 52-69.

- Mendoza Zuany, R. G. (2020). "Inclusion is Not Interculturality: Suppositions Displacing Indigenous Education in Mexico". *Journal of Intercultural Studies*, 41 (5), 591-606. <https://doi.org/10.1080/07256868.2020.1806806>.
- Mercado Yebra, J., Ibarra Uribe, L. M. y Borrayo Rodríguez, C. L. (2016). Política educativa en el México neoliberal, gasto público y oferta educativa, *Revista Iberoamericana de Ciencias*, 3(6), 168-185.
- Morales Garza, R. (2020). Atención de la diversidad en educación básica, en Comboni Salinas, S. y Juárez Núñez, J. M. (2020). *Interculturalidad y diversidad en la educación. Concepciones, políticas y prácticas*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, 103-110.
- Niembro Domínguez, M. C. y Mendoza Zuany, R. G. (2017). *La educación indígena en Veracruz: diagnóstico y recomendaciones para política educativa*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Pinheiro Barbosa, L. (2015). *Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativo-política de los sin tierra y de los zapatistas*. México: UNAM-Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ppel-unam/20200629100303/educacion-resistencia.pdf>.
- PNUD, y SEP-SEB-DGEI (2013). *Evaluación de proceso de cuatro programas y estrategias de Educación indígena*. México: SEP-SEB-DGEI y PNUD.
- Porras, Ricardo y Fernando I. S. (2016). Informe Miradas 2015. Equidad educativa: igualdad de oportunidades, de acceso, de programas y de resultados. *Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2015. Educación de los pueblos y comunidades indígenas (originarios) y afrodescendientes*, Anexo electrónico <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article15354>.
- Rebolledo Reséndiz, N. (2020). La interculturalidad en las aulas, en Comboni Salinas, S. y Juárez Núñez, J. M. (2020). *Interculturalidad y diversidad en la educación. Concepciones, políticas y prácticas*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, pp. 163-181.
- Rodríguez Solera, C. R. (2015). Equidad e inclusión educativa, en INIDE-UIA (2015). *La política educativa del sexenio 2013-2018. Alcances y límites*. México, INIDE-UIA, 22-25.

- Romero, J. (2020). Apuntes para una educación de los pueblos y para los pueblos indígenas, en Comboni Salinas, S. y Juárez Núñez, J. M. (2020). *Interculturalidad y diversidad en la educación. Concepciones, políticas y prácticas*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, 181-128.
- Rueda Beltrán, M. (2021). Anotaciones para reorientar las prácticas de evaluación educativa, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(88), 311-320.
- Santillán Olivares, I., Arteaga, P., Tapia Guerrero, L. A., Morales Vera, S. T., Ventura Soriano, L., Moreno Benítez, F., García Jorge, N., Loera, J. M., Villagómez Díaz, M. D. y Rojas Martínez, G. (2016). *Participando juntos para la educación en Oaxaca*. Oaxaca: AVSI (Fondazione AVSI).
- Sartorello, S. (2016). *La co-teorización intercultural de un modelo educativo en Chiapas, México*. Quito: Editorial Abya-Yala.
- Sartorello, S. (Coord.) (2019). *Diálogo y conflicto interepistémicos en la construcción de una casa común*. México: Universidad Iberoamericana.
- Sartorello, S., Bertely Busquets, M., Corral, G., López Quiterio, A. y Ortelli, P. (2017). “Simposio: De la escuela a la milpa educativa: tensiones y negociaciones intra e interculturales en la gestación y desarrollo de un proyecto educativo para el Buen Vivir”. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1-35.
- Sartorello, S. (2021). Milpas educativas: zonas liberadas para el buen vivir. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNE-2021), pp. 1-10.
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México Intercultural. *Revista Electrónica Sinéctica*, 40, 1-12. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000100002.
- Schmelkes, Silvia y María T. Meléndez (2015). “Resultados de la consulta libre, previa e informada a pueblos y comunidades indígenas sobre evaluación educativa”. Presentación en el Seminario Permanente Escuela, Indígenas y Etnicidad, CIESAS, 23 de abril, México, D.F.
- Schmelkes, S. (2021). Editorial. Pandemia y educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, LI(Especial), 7-12.
- Segura Jiménez, M. (2016). *Recuento de las tendencias internacionales, nacionales y estatales en materia de Educación Superior y la huella discursiva de la Interculturalidad. Mapeo crítico de patrones, énfasis e IES*. <https://www.aca>

- demia.edu/37671341/Recuento_de_tendencias_internacionales_nacionales_y_estatales_en_materia_de_Educación_Superior_y_la_huella_discursiva_de_la_interculturalidad_Mapeo_crÅntico_de_patrones_Ånfasis_e_IES_2016.
- Stahler-Sholk, R. y Baronnet, B. (2015). Interculturalidad y autonomías: reflexiones a partir de experiencias mexicanas. 4th ERIP Conference on Ethnicity, Race, and Indigenous Peoples in Latin America and the Caribbean, 36.
- Tapia García, G. A. (2021). En un escenario post-neoliberal, ¿es posible una nueva generación de políticas en educación? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51 (1), 5-12. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.1.337>.
- Tapia Guerrero, L. A. (2016). El subsistema de universidades interculturales en México. Entre la política social y la política educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 46 (1), 7-50. <http://0-search.proquest.com.milennium.itesm.mx/docview/1785264308?accountid=41938>.
- Vargas Moreno, P. (2019). Estrategias en disputa: educación superior y poblaciones indígenas en la construcción de los Estados-Nación latinoamericanos. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, 13 (26), pp. 97-128.
- Velasco Cruz, S. y Aleksandra Jablonska Z. (2013). Políticas públicas en educación indígena e intercultural. En María Bertely Busquets, Gunther Dietz y Guadalupe Díaz Tepepa (coords.). *Multiculturalismo y educación 2002-2011*, 117-149. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y ANUIES.
- Zorilla Fierro, M. y Lorenza Villa L. (coords.). (2003). *Políticas Educativas*. (Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002). México: COMIE.

Evaluación educativa y diversidad cultural y lingüística

SYLVIA SCHMELKES¹

ANA DANIELA BALLESTEROS²

Introducción

Por primera vez se incluye en un Estado del Conocimiento del COMIE el tema de evaluación educativa y diversidad cultural y lingüística. Ello obedece al hecho de que existe una producción importante al respecto durante la década de referencia, y se consideró que la temática complementa la visión general del Estado de Conocimiento sobre educación intercultural.

El objeto de revisión son las evaluaciones y los estudios e investigaciones publicados en informes, capítulos de libro, artículos y tesis de maestría y doctorado, que realizan alguna evaluación educativa en relación con la diversidad cultural y lingüística en México y que se llevaron a cabo entre 2012 y 2021. La revisión inicial de la producción durante la década permitió definir los siguientes subtemas en los que se agrupan estos estudios: evaluación del aprendizaje, evaluación de instrumentos, evaluación de materiales, evaluación de políticas y evaluación de proyectos.

¹ Profesora-investigadora en el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana Cd. de México; sylvia.schmelkes@ibero.mx.

² Asistente de investigación del Vicerrector Académico de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México; ana.ballesteros@ibero.mx.

Se establecieron como criterios de selección que se tratara de estudios o investigaciones, teóricas, empíricas o documentales realizadas sobre México, llevadas a cabo con rigor académico y que correspondieran a la temática definida y al periodo considerado, publicadas en soportes que pudieran ser consultados.

Con el fin de definir y delimitar la búsqueda de los estudios a considerar, se definieron como descriptores los siguientes términos: educación, evaluación, diversidad, indígenas, lengua, cultura, interculturalidad, multiculturalidad. Se hizo una revisión de bases de datos de revistas indexadas: Taylor & Francis, Science Direct, SCIELO, SCOPUS y REDALYC. Posterior a un análisis profundo de los trabajos, sólo 27 artículos cumplieron los criterios. Con los mismos descriptores se revisaron las bases de datos de tesis del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). Se revisaron 38 tesis, de las cuales sólo 13 cumplieron con los criterios. Después de la inclusión de estas tesis en función de los criterios predefinidos, se hizo una segunda selección en la que se descartaron algunas tesis que no cumplieron criterios mínimos de calidad o no podían ser considerados como evaluaciones o investigaciones.

Se realizó además una búsqueda por autores multicitados en las fuentes anteriores, lo que dio como resultado la identificación de un capítulo de libro y cuatro cuadernos de investigación.

Por último, se hizo una revisión de las publicaciones del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (Inee) y de la Oficina Regional de la Unesco para América Latina y el Caribe (Orealc) y se incluyeron siete informes vinculados con el tema.

Se revisaron también libros y capítulos de libros mediante el sistema Ebsco, pero este ejercicio arrojó solamente un capítulo de libro.

Se incluyeron a modo de excepción una tesis de licenciatura y un ensayo por considerar que aportaban al tema.

Cabe señalar que se trata de un tema nuevo, con aún escasa y muy diversa producción, claramente emergente durante la década pasada en el país. En total, se analizaron 54 documentos.

Análisis estadístico de la base de datos

Si bien están representados todos los niveles educativos en los trabajos revisados, el nivel de educación primaria ocupa con mucho el lugar preponderante con 45% trabajos, seguidos del nivel superior con seis estudios; secundaria con cinco, media superior con dos, preescolar con dos y normal con uno. Dos trabajos se refieren a toda la educación básica y tres de ellos a varios niveles educativos. Dos más tienen como objeto de estudio la comunidad.

Los estudios se refieren a 13 pueblos indígenas específicos,³ a varios pueblos indígenas en un solo estudio, o a los pueblos indígenas en general. Sólo un estudio trabaja la interculturalidad con población no indígena. Un número considerable de estudios se refiere a los pueblos indígenas en general, y otros más no especifican con qué pueblo o pueblos trabajaron.

Con relación a la metodología empleada, los estudios se dividen de manera muy pareja entre cualitativos (45%) y cuantitativos (39%). Ocho estudios recurren a métodos mixtos, sólo uno es un ensayo. Los instrumentos y técnicas empleados son variados, predominando lógicamente las técnicas propias de la investigación cualitativa (entrevistas, observación, grupos focales), pero incluyendo también cuestionarios, pruebas, bases de datos, escalas, jueces, análisis documental, revisión de la literatura y evaluación participativa. Las entrevistas predominan en las tesis, siendo la técnica predominante en cuatro de cada cinco de ellas, mientras que el recurso a cuestionarios predomina en los estudios que se reportan en artículos. Los estudios que utilizan cuestionarios son en su mayor parte cuantitativos y tienen que ver, también en su mayoría, con aprendizajes. En los informes o reportes, los objetos de estudio predominantes son los indicadores. Los estudios que evalúan instrumentos son predominantemente cuantitativos.

Los objetos de estudio son estudiantes, docentes, instrumentos, contexto y política. En el primero predominan las evaluaciones de aprendizaje. En los estudios que evalúan políticas educativas predomina el análisis documental.

³ Los pueblos indígenas representados en estos estudios son mayas, purh'epechas, tzeltales, tsostiles, cucapá, tee savi, ñuu savi, nahuatl, mayo, tutunakú, maam, ayuuk, y ñomdaa. Algunos estudios no especifican los grupos indígenas, y otros más abordan varios en contextos multiculturales.

Estos dos tipos de estudio se difunden sobre todo a través de artículos en revistas indexadas. Cuando el objeto de estudio es un proyecto, la etnografía es el enfoque metodológico predominante. Cuando en los estudios se utilizan métodos mixtos, por lo general se combinan entrevistas con cuestionarios. Cuando el objeto de estudio son instrumentos de evaluación, la forma de difundirlos es a través de reportes de manera predominante.

Las muestras para los estudios son en general muy pequeñas y de conveniencia. En los informes se reportan levantamientos con muestras representativas a nivel nacional y, en el caso de los estudios del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), también de cada entidad federativa. La muestra más grande no representativa es un estudio de 3 500 estudiantes de cinco escuelas. El resto de las muestras son más pequeñas y varios pueden considerarse o se autodefinen como estudios de caso en su mayoría. Hay estudios que no trabajan con sujetos sino con documentos, literatura científica, libros de texto, pruebas y bases de datos.

Los estudios que evalúan estudiantes cultural y lingüísticamente diversos

Sin duda el apartado respecto del cual se encontraron más evaluaciones y estudios es el que tiene que ver con el aprendizaje de los estudiantes.

Un primer grupo de estudios está constituido por evaluaciones de aprendizaje nacionales e internacionales.

El primero es el resultado de la prueba Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo (Excale) (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2013a) aplicada en 2009 a una muestra nacional y estatal de estudiantes de sexto grado de primaria. Este estudio analiza factores contextuales y encuentra que los estudiantes de primarias indígenas están en condiciones muy desfavorables en relación a variables que afectan el desempeño escolar. Así, el 32% trabaja (la media nacional es de 19%), el 48% vive en condiciones de hacinamiento (la media nacional es de 34%), el 75% de sus madres tienen educación primaria o menos (la media nacional es de 36%), el 45%

está en extraedad (la media nacional es de 21%). Esto se refleja en su rendimiento en las pruebas, pues el 44% obtiene resultados por debajo del nivel básico en español, el 34% en matemáticas, el 70% en ciencias naturales y el 54% en educación cívica, cuando las medias nacionales correspondientes son de 14%, 12%, 27% y 22%.

En ese mismo año se publica el informe de la misma prueba aplicada en 2010 a una muestra representativa a nivel nacional y estatal de 3.º grado de primaria (INEE, 2013b). Se repiten, con diferentes porcentajes, los resultados encontrados en el caso de los alumnos del sexto grado. En este caso se encuentra que los estudiantes de escuelas indígenas bajaron en su nivel de logro respecto de una prueba equivalente aplicada en 2006, al igual que los estudiantes de cursos comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y contrastando con los estudiantes el resto de las escuelas primarias que subieron su puntuación entre las dos mediciones, con lo que se amplían las brechas entre los diferentes estratos escolares. En promedio, los niños de tercer grado subieron de 500 a 511 puntos entre un grado y otro en la prueba de español, mientras que los estudiantes de escuelas indígenas bajaron de 453 a 439. En la prueba de matemáticas, en cambio, los estudiantes de escuelas indígenas suben sus puntuaciones al igual que la media nacional: de 422 a 444 puntos en el caso de los primeros, y de 500 a 526 para todos los estudiantes del país.

Los resultados de la evaluación de la prueba Excale, aplicada a una muestra representativa a nivel nacional y por estados en 2013 (INEE, 2018a) a estudiantes de sexto grado de primaria encuentra nuevamente grandes brechas entre los estudiantes de escuelas indígenas y la media nacional: el 75% de los alumnos de escuelas indígenas obtienen resultados por debajo del nivel básico en español, mientras que el dato correspondiente para toda la muestra a nivel nacional es de 40%. En el caso de matemáticas, los estudiantes de escuelas indígenas que se encuentran por debajo del nivel básico es de 65%, mientras que la media nacional es de 38%. Algo similar sucede con los resultados de la prueba de ciencias naturales y de educación cívica, aunque las brechas para estas áreas de conocimiento son aún mayores.

Los resultados de la única aplicación de la prueba PLANEA 2015 a una muestra representativa a nivel nacional y estatal (INEE, 2017) de estudiantes

de sexto grado de primaria y de tercer grado de secundaria muestran resultados similares. La prueba es diferente a la prueba Excale y los resultados no son comparables. En primaria, el 80% de los estudiantes de escuelas indígenas se encuentra por debajo de nivel básico en español, mientras que el dato correspondiente a nivel nacional es de 49.5%. En matemáticas, los porcentajes correspondientes son de 83.3% para los estudiantes de escuelas indígenas y de 60.5% para el promedio nacional. En esta aplicación se ampliaron los cuestionarios de contexto y se añadió la pregunta sobre lengua materna tanto en primaria como en secundaria. El análisis del peso de esta variable sobre el rendimiento se hace por primera vez tanto en primaria como en secundaria. En el caso de los alumnos de sexto grado de primaria, el puntaje de aquellos cuya lengua materna es el español o una lengua extranjera es de 501 en lenguaje y comunicación, y 502 en matemáticas; mientras que el puntaje de los alumnos cuya lengua materna es indígena es de 478 en español y 483 en matemáticas. Se encontró que los estudiantes que aprendieron a hablar en una lengua indígena obtienen un puntaje muy similar en ambas asignaturas, independientemente de la lengua materna de sus compañeros de escuela. Su peso es significativo en la explicación de la varianza en el rendimiento a nivel de alumno y, en mucha menor medida, a nivel de escuela. Esto mismo se hizo para los estudiantes de tercer grado de secundaria. El puntaje para aquellos cuya lengua materna es el español o una lengua extranjera en lenguaje y comunicación fue de 496, mientras que el de aquellos cuya lengua materna es indígena fue de 473. En el caso de matemática, los puntajes respectivos fueron 504 y 490. El peso de esta variable resulta significativo en la explicación de la varianza en el rendimiento de los estudiantes. En ambos casos se aclara que la lengua en sí no es la que causa un efecto directo en los aprendizajes, sino la falta de idoneidad que podrían tener los servicios educativos en función de las características culturales y lingüísticas de las poblaciones indígenas, entre otros factores. Comparten esta importancia el sexo, la edad, el nivel de marginación de la zona, la escolaridad de la madre, la escolaridad del padre y el trabajo infantil.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura y Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la

Educación LLECE (Unesco/LLECE) (2016) presenta los resultados del estudio TERCE (Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo) de pruebas de aprendizaje en 3° y 6° de primaria aplicado en países de América Latina, incluyendo México, en 2013. Informa que los estudiantes indígenas tienen logros de aprendizaje consistentemente más bajos en los distintos países de la región. Aquéllos donde es mayor la relación entre el logro y la pertenencia a un pueblo originario, medida a través de la ascendencia materna y uso de la lengua indígena en el hogar, son Perú, Paraguay, Panamá y Nicaragua. Si bien se constata que los pueblos originarios están a la zaga en la mayoría de los indicadores sociales, las disparidades de aprendizaje entre indígenas y no indígenas permanecen aún después de considerar las diferencias en el nivel socioeconómico de ambos grupos. Esto sugiere que existen desventajas, más allá de las disparidades socioeconómicas, quizá asociadas a patrones de relaciones sociales en los distintos países de la región, que se manifiestan en diferencias de oportunidades. Recomendamos fortalecer la educación para los pueblos originarios desde el respeto a su cultura y a sus lenguas en al menos tres ámbitos: En primer lugar, reforzar la capacidad de los docentes para la inclusión proactiva de los niños indígenas en los procesos educativos. Los programas de formación docente inicial y continua deberían ofrecer opciones concretas para la inclusión de la diversidad cultural y lingüística en la escuela. En segundo lugar, desarrollar métodos de enseñanza y evaluación diversos, que consideren las características culturales de la población originaria que asociadas a distintas formas de organizar los procesos de aprendizaje y la evaluación de estos. Y, en tercer lugar, fortalecer el diseño curricular y desarrollar materiales educativos que fomenten la interculturalidad y que estén a disposición de todas las escuelas.

La Unesco/Orealc (2021) repite esta evaluación en 2019. Pertenecer a un pueblo indígena influye en el detrimento de las tres materias evaluadas en sexto grado: lectura, matemáticas y ciencia, incluso cuando se controla por nivel socioeconómico. Esto ocurre en México en mayor medida que en Ecuador, Honduras y Panamá, y en menor medida que en Costa Rica, El Salvador y Nicaragua. La magnitud del peso de esta variable sobre el rendimiento en estas pruebas es similar en México que en Argentina, Brasil, Colombia y Pa-

namá. Concluyen, al igual que con la medición de 2013, que las diferencias no se deben únicamente a factores socioeconómicos sino también a oportunidades de aprendizaje que pueden ser atendidas por parte de las escuelas y de los sistemas educativos mediante reformas focalizadas.

Estos estudios coinciden en señalar que los estudiantes indígenas o de escuelas indígenas obtienen resultados inferiores en las pruebas estandarizadas de aprendizaje, y en el tiempo no reportan mejoras. Algunos indagan en los factores que lo explican y encuentran en el nivel de marginación de la zona, la pobreza y el trabajo infantil una parte importante de la explicación.

Un conjunto de estudios utiliza los datos de las pruebas estandarizadas nacionales para profundizar sobre las causas del bajo rendimiento de los estudiantes indígenas.

Blanco (2019) analiza la brecha de aprendizaje entre indígenas y no indígenas en la enseñanza primaria en México de acuerdo con la prueba PLANEA. Se propone estimar el peso relativo de los factores socioeconómicos, culturales y escolares sobre la desventaja en los aprendizajes de los estudiantes indígenas de primaria en México. Encuentra que los factores socioeconómicos dan cuenta de la mayor parte de la brecha. Sin embargo, las diferencias se reducen de manera significativa cuando se controlan estos factores y por los escolares. También encuentra un poder explicativo de la trayectoria escolar de los alumnos y de las características de las escuelas a las que asisten sobre el rendimiento en matemáticas. Las expectativas educativas de los padres y de los estudiantes también pesan. Ello conduce al autor a recomendar atender más de cerca estos aspectos de la trayectoria escolar que pueden ser directamente influidos por prácticas discriminatorias o por marginación cultural.

Emerge la desventaja que tienen los alumnos cuya lengua materna es indígena (61 puntos en matemáticas y 75 puntos en español) y también, aunque menor, los alumnos que se autoadscriben como indígenas (24 puntos en matemáticas y 31 puntos en español). El origen socioeconómico explica más los contrastes en matemáticas que en lengua, debido probablemente a que el aprendizaje de matemáticas es más dependiente de los procesos escolares que el de la lengua. Esto parece indicar que los alumnos hablantes son más

dependientes de las escuelas para alcanzar aprendizajes escolares, lo que habla de la necesidad de mejorar de manera sustancial la calidad de la oferta escolar que reciben los alumnos.

El entorno escolar, seguido de la trayectoria escolar del alumno, son las variables con mayor peso explicativo. El peso del primero es de dos a tres veces mayor que factores socioeconómicos individuales. Factores propios de la estructura social (origen social del alumno y entorno social escolar) tienen mayor peso en la explicación de los resultados de la prueba de lenguaje que la de matemáticas, y más peso para explicar la brecha entre los indígenas por autoadscripción que entre los indígenas por lengua.

Encuentra un importante “efecto composicional”⁴ del porcentaje de estudiantes indígenas en la escuela. Ello, dice Blanco, podría obedecer a las características culturales de las interacciones escolares. Cuando se controlan los factores socioeconómicos, un mayor porcentaje de indígenas por autoadscripción en la escuela puede mejorar los aprendizajes de todos los alumnos. En cambio, la composición lingüística de la escuela tiene un efecto negativo, aunque sólo en 4% de las escuelas hay un porcentaje igual o mayor al 10% de alumnos hablantes de lengua indígena. Atribuye estos resultados a características no observadas por el estudio, como prácticas de enseñanza inadecuadas, menor calidad de los docentes o dificultades para avanzar en la implementación del currículo. Los alumnos indígenas tienden a tener mejores resultados en escuelas con mayor proporción de alumnos similares (una vez controlados los factores socioeconómicos), lo cual sugiere que la dispersión de las minorías culturales acarrea efectos negativos en el aprendizaje de sus miembros. Esto puede apuntar a la existencia de procesos de marginación cultural o de debilitamiento del capital social basado en lazos comunitarios.

El análisis permite afirmar que una buena parte de las brechas entre indígenas y no indígenas en aprendizaje escolar obedece a diferencias de recursos socioeconómicos y no a procesos de discriminación o a la poca relevancia cultural del modelo educativo.

⁴ Blanco lo describe como un efecto de magnitud donde la brecha de la desigualdad se observa entre escuelas, mas no entre individuos.

Santibáñez (2016) efectúa un estudio en Chiapas para analizar las brechas de rendimiento académico entre población indígena y no indígena. Encuentra que el 75% de la variación en las puntuaciones de los exámenes es entre escuelas y el 25% es dentro de las escuelas, lo que sugiere que la heterogeneidad dentro de la escuela es también clave sobre el rendimiento.

Santibáñez encuentra que 37% de los estudiantes indígenas no son enseñados por profesores titulados. Los profesores calificados hablantes de la lengua indígena son pocos. Los esfuerzos para preparar a los profesores para estos cargos son limitados y no parecen estar a la altura del crecimiento demográfico. Las condiciones de trabajo en las escuelas indígenas son peores que en las regulares. Concluye que se necesitan mayores esfuerzos para desarrollar una línea adecuada de profesores de EIB calificados para alcanzar plenamente el potencial del modelo.

Bazán-Ramírez, Hernández-Padilla y Ochoa (2020) realizan un estudio que compara el rendimiento escolar entre estudiantes de primaria de escuelas privadas, públicas urbanas y rurales e indígenas, utilizando la prueba Exámenes Nacionales del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE). Encuentran que los alumnos procedentes de escuelas privadas obtienen un desempeño más alto, seguido por los de escuelas públicas urbanas. En último lugar están los alumnos del contexto rural-indígena. Concluyen sobre la importancia del contexto de procedencia y sobre la modalidad de la escuela en el rendimiento escolar.

Aunque no se refiere específicamente a niños indígenas, muchos de los que asisten a las escuelas de Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) lo son, y Urrutia (2014) analiza las causas de los bajos resultados de aprendizaje de los estudiantes de CONAFE, cuyos resultados en la prueba ENLACE fueron los más bajos durante los últimos años, entre todas las modalidades del nivel primaria en México. El porcentaje de alumnos del CONAFE evaluados en los niveles “bueno y excelente” de la prueba ENLACE ha sido inferior a los del resto de las modalidades educativas del sistema nacional, de 2006 a 2013 en la asignatura de español, y de 2010 a 2011 en matemáticas, español y educación cívica y ética. Identifica, usando en modelo CIPP (del inglés Context, Input, Process, Product, es decir, contexto, entrada, proceso y producto), los ámbi-

tos de restricción con los que opera el Consejo, entre los más graves, el origen contextual de sus alumnos; la baja escolaridad de las madres de familia, en quienes recae el apoyo familiar a los estudiantes y el subsidio al alojamiento y la alimentación de los instructores comunitarios (ic), situación agravada por restricciones propias del modelo de operación del Consejo, tales como la reducción de 77% en su presupuesto entre 2011 y 2014, la remuneración, condiciones laborales, de seguridad, de escolaridad y capacitación continua de los ic, así como aquellas propias de los materiales educativos. Su marco de referencia es la teoría de las restricciones que supone encontrarlas y atender las más difíciles.

Los estudios anteriores coinciden en señalar los factores socioeconómicos y lingüísticos como los que mejor explican los bajos resultados de los estudiantes indígenas, pero los matices son importantes, pues también aparecen otros factores menos estudiados como la trayectoria escolar y la autoadscripción (*cfr.* el capítulo 1). Y emergen los factores internos a la escuela, como la formación de los docentes, con un poder explicativo importante. Es novedoso el hallazgo del efecto composicional del aula sobre el aprendizaje de los estudiantes indígenas y no indígenas.

Una visión crítica de las pruebas estandarizadas se encuentra en un estudio, Salazar *et al.* (2015), referido también a pruebas nacionales, donde se documentó cómo experimentan los niños indígenas de Chiapas la aplicación de ENLACE. Se evidencia cómo se estigmatiza la educación indígena. 66% de los profesores no están de acuerdo con la prueba: por estar descontextualizada, por ser incompleta, por tener un corte nacionalista, por usar un lenguaje difícil, porque desprestigia y operacionaliza la educación indígena, porque no contribuye al aprendizaje. 43% de los alumnos dicen haber entendido la mitad de las palabras: anorexia, domicilio, biodegradable, reciclen, inaugurar, recolección, legislativo, vitalicio, kermés, barda, moda, defectuosa, remodeló, vecindario, contenedores, charlatanes. A 67.5% se le hizo difícil la prueba. Concluyen que los puntajes no necesariamente se relacionan con un bajo aprovechamiento escolar, sino con una prueba que le asigna valor a ciertos contenidos y contextos de aprendizaje. Es discriminatoria por estandarizada, homogénea y descontextualizada. No se ha entendido el enfoque

educativo intercultural. ENLACE incumple con el respeto a la diversidad cultural, se olvida de la lengua materna como medio de aprendizaje, deja de lado las características socioculturales de los diversos grupos indígenas del país y del fomento de sus conocimientos culturales. Se corrobora la ausencia de pertinencia cultural de lo que fue el principal indicador del nivel de la educación básica en el país.

Un tercer conjunto de estudios sobre aprendizaje de estudiantes indígenas utiliza instrumentos propios para medir diferentes aspectos del aprendizaje en pequeños grupos de estudiantes indígenas.

Bengochea, Justice y Hijikema (2017) realizan un estudio entre niños mayas de Yucatán sobre manejo de la letra impresa. Encuentran que, aunque la mayoría de los niños provienen de un hogar donde se utiliza predominantemente la lengua maya, los estudiantes mostraron niveles más altos en el conocimiento de la letra impresa en español que en la lengua maya, lo que quizá revele aspectos críticos de sus experiencias de aprendizaje de la lengua y la alfabetización. También puede reflejar la exposición desproporcionada a recursos impresos en español frente a los que están en lengua indígena en contextos escolares y extraescolares.

Darling y Barragán (2021) realizan un estudio en una comunidad maya con bajos resultados en las pruebas estandarizadas de matemáticas para analizar la tensión entre las formas propias de resolver problemas matemáticos y la manera de enseñar las matemáticas en la escuela. Indagan sobre los activos culturales que hay en la población para resolver problemas matemáticos. Encuentra la autonomía y la improvisación como estos activos. Considera que los maestros no deben excluir estos métodos culturales para resolver problemas en el proceso de enseñanza de la experiencia adaptativa. Por el contrario, los maestros deben tomar este conocimiento para enseñar a resolver problemas matemáticos en el salón, enfocados en la innovación.

García-García y Bernardino-Silveiro (2019) estudian las nociones geométricas presentes en el diseño y elaboración del *güilile* (un artefacto parecido a una canasta con forma parabólica utilizado para cargar la cosecha) en una comunidad ñuu savi. Los resultados de este estudio etnográfico indican que en el diseño y elaboración del *güilile* los pobladores de la comunidad ñuu

savi emplean diversas nociones geométricas como: circunferencia, parábola, intersección de rectas, rectas paralelas y paraboloides de revolución. Sugieren retomar estos hallazgos en la enseñanza escolar.

Guzmán y Velázquez (2020) presentan los resultados de una investigación educativa, cuyo objetivo fue medir diez saberes digitales de estudiantes matriculados en una Universidad Intercultural. Mediante un cuestionario indagan sobre el manejo de sistemas digitales, la manipulación de contenido digital, la comunicación y la socialización en entornos digitales y el manejo de información. Concluyen que el acceso a la infraestructura digital es necesario, pero insuficiente cuando no hay una alfabetización tecnológica asociada.

Pérez (2016) realiza una evaluación diagnóstica de los problemas de escritura en estudiantes indígenas bilingües en comparación con estudiantes no bilingües. Analiza para ello 70 muestras de escritura de estudiantes del primer semestre de educación indígena de diversos grupos indígenas. El 66.8% tienen como lengua materna una lengua indígena. Prácticamente todos fueron alfabetizados directamente en español. Se reveló que los estudiantes presentan un mayor problema en el dominio del sistema preposicional, sobre todo entre los estudiantes bilingües. El número también es un problema frecuente en textos bilingües. La pluralización de los verbos es dificultad mayor, y en menor medida la de los nombres. La concordancia de género, ligado a los determinantes, es otro problema en la escritura de los estudiantes bilingües. Igualmente causan problema las frases infinitivas. Encuentra transferencias fonológicas (cuando en la lengua originaria no existe un fonema), y el uso de un estilo oralizado. Concluyen que para los estudiantes bilingües se requieren materiales que tengan bien identificados los problemas específicos a los que se enfrenta este sector de alumnos y que, en el caso de los universitarios, aborde también la adquisición del lenguaje académico. Recomendán que la formación de docentes integre la reflexión sobre el español de sustrato que conforma la variante que se habla en el país y sus repercusiones en las formas escritas de los estudiantes en general, y de la población indígena en particular, para el desarrollo de estrategias que mejoren los resultados en las escuelas.

Rojas, Gómez y García (2013) ponen a prueba con estudiantes de tercero y cuarto grado de una escuela vespertina de la ciudad de México, un software diseñado para lograr entre los estudiantes una valoración de la diversidad, y evalúan sus resultados mediante una medición antes y después a la que aplican un análisis estadístico con prueba *t* de student. Concluyen que es posible desarrollar el concepto de aprecio por la diversidad dentro de la escuela; utilizar recursos como el software educativo “Todos somos diferentes y valiosos” es una alternativa para lograrlo. Para generar una cultura de inclusión es fundamental el aprecio por la diversidad y el actuar en consecuencia.

Gallegos-Cázares, Calderón-Canales y Flores-Camacho (2017) realizan un estudio sobre la noción de color y de la combinación de colores en 56 niños y niñas indígenas de primero a cuarto grado de la sierra norte de Puebla, el estudio se lleva a cabo antes y después de una intervención didáctica desde un enfoque multicultural que asume que las culturas influyen en el aprendizaje de la ciencia. Aquí se muestra la coexistencia de tres culturas: la escolar, la doméstica y la étnica en la construcción de la noción de color. Se observan dos concepciones ontológicas: que el color es un objeto, y por lo mismo no se mezcla, y que el color es una cualidad. Después de la intervención didáctica se logra esta segunda concepción.

Chan y León (2017) miden la capacidad de autorregulación y su influencia sobre el aprendizaje en 40 estudiantes mayas de educación superior en la asignatura de lengua maya nivel IV. Los resultados indican que, en el proceso de autorregulación en el aula, al relacionar las variables idioma y planificación, la correlación es significativa en el nivel 0.01 ($r = -0.579$) y en la autorregulación en general la correlación es significativa en el nivel 0.01 ($r = -0.436$). El 40% de los alumnos planifica, el 25% ejecuta lo planificado y el 45% autorreflexiona. El idioma no influye en el proceso del aprendizaje autorregulado. La autorregulación es una variable determinante para el aprendizaje transformador.

Como puede verse, los objetos de aprendizaje estudiados son muchos, pero todos los estudios permiten profundizar en las fortalezas, así como en las dificultades de los estudiantes indígenas para ciertos aprendizajes, e indagan sobre la influencia de la cultura y de la epistemología indígena sobre

formas diferentes de aprender. También son elocuentes respecto de la capacidad de aprendizajes de los estudiantes indígenas cuando se toman en cuenta estos factores.

A continuación, reseñamos los estudios de evaluación de aprendizajes que pretenden constatar los efectos de innovaciones educativas con estudiantes indígenas de diversos niveles que buscan fortalecer la lengua o la cultura indígena.

Hamel, Erape y Marquez (2016) desarrollan instrumentos para medir el dominio de la lengua p'urhépecha y del castellano en una escuela con un currículo Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y en otras escuelas indígenas regulares. Demuestran que la escuela con el proyecto EIB logra niveles de dominio significativo de la lectoescritura en ambas lenguas. También logran un aumento revelador en el nivel de dominio entre los grados. La habilidad de lectoescritura se adquiere en la lengua materna y se transfiere a la segunda lengua de manera exitosa. La escritura se desarrolla de manera paralela en p'urhépecha y en castellano. Aunque adquieren estas habilidades en las dos lenguas, los resultados para la L1 son significativamente superiores a aquéllos que se logran en la L2. Además, logran mejores rendimientos en las demás asignaturas, fortalece su identidad como p'urhépechas, y participan más y con mayor alegría en la escuela. Se observa también menos violencia juvenil en esa comunidad que en las vecinas. Una escuela control que castellaniza a los niños casi monolingües desde el primer grado es la que tiene los peores resultados de las 5 escuelas estudiadas. Incluso en el sexto grado, los alumnos apenas alcanzan a redactar un cuento muy breve, cometiendo muchos errores. En cambio, las escuelas que enseñan la lectoescritura L1 obtienen resultados mucho mejores, prácticamente duplican el puntaje de la escuela castellanizadora. Esta escuela también logra los peores resultados en redacción en lengua indígena. Estos niños no practican ni conciben la redacción en su L1. Concluyen que se pone a prueba con éxito un modelo de EIB que, además de mostrar buenos resultados, ofrece fortalecer la cultura y la lengua p'urhepecha y abre un espacio de prestigio con la creación de unidades temáticas sobre la cosmovisión propia y con el lenguaje académico p'urhepecha.

La tesis de Lizárraga Cabrera (2019) relata una intervención educativa con diez alumnos de una telesecundaria multigrado cucapá en la que aplica secuencias didácticas a partir de nociones de las etnomatemáticas con el fin de fortalecer el pensamiento matemático. Los padres y madres de familia han concluido en su mayoría la educación obligatoria. Los estudiantes no tienen acceso a dispositivos de cómputo ni a internet, pero valoran las herramientas que utilizan de apoyo escolar en casa. Se aplicó un examen diagnóstico que arrojó un resultado promedio de 34% de aciertos, y después de la aplicación los resultados mejoraron de manera significativa a un puntaje de 60%. Concluye que relacionar los conocimientos matemáticos con aspectos de la vida cotidiana permite a los estudiantes apropiarse de éstos cuando se parte del nivel de pensamiento matemático que poseen los estudiantes al planear las sesiones.

Reese y Feltes (2014), a través de observaciones en aula y opiniones de docentes, presentan los resultados del proyecto Doble Inmersión Guerrero sobre el aprendizaje de la lengua ñomndaa y del español. En este proyecto se destina 50% del tiempo escolar a la enseñanza en la lengua materna y el otro 50% en español desde el primer grado de primaria y a lo largo de todo el ciclo en 21 escuelas primarias de la zona amuzga de la costa chica de Guerrero. El proyecto busca también trabajar y valorar la cultura propia. Los resultados más destacados que reportaron los maestros después de un año y medio de implementación del proyecto de doble inmersión se centran en el aumento de la confianza y proficiencia oral de sus estudiantes en ambas lenguas. Las observaciones en el aula confirman este enfoque en actividades de lenguaje oral. En los 18 salones de clase observaron que los estudiantes tenían múltiples oportunidades de practicar el lenguaje oral. Durante la semana de observaciones en el aula se vieron varios ejemplos de la enseñanza de las habilidades de la lectura y la escritura en ñomndaa y español. El desarrollo de los temas cultura e identidad y medio ambiente se ha logrado con la participación de los padres y las madres de familia, los abuelos, los curanderos, los campesinos, y las autoridades principales de las comunidades. Concluyen que en el Proyecto 50-50 Guerrero, los maestros han adoptado el diseño aditivo de doble inmersión y han luchado por aprender es-

trategias pedagógicas que apoyan la instrucción en la primera y segunda lengua.

Estos estudios son en general casos de éxito que muestran como la innovación educativa basada en el conocimiento de la lengua y de la cultura indígenas y de sus formas de aprender y conocer es capaz de provocar resultados de aprendizaje de alto nivel entre estudiantes indígenas.

Los siguientes estudios buscan explicar formas de aprendizaje de estudiantes indígenas:

García-García, Rodríguez y Navarro presentan dos estudios sobre la solución de problemas matemáticos en niños mixtecos. El primero es de 2014 (García-García, Navarro y Rodríguez, 2014) con cinco alumnos de sexto grado de una comunidad Nuu Savi en Ayutla de los Libres, Guerrero. Busca identificar estrategias para resolver problemas aritméticos formales y prácticos. Encuentran que los niños presentan dificultades y errores en la resolución de problemas aritméticos por cuestiones meramente matemáticas, pero también se observa una escasa comprensión del español, lengua usada en la escuela, lo que dificulta la comprensión de los problemas. Identifican estrategias reflexivas e irreflexivas. Las primeras se utilizan para la solución de problemas prácticos, en los que los niños son muy hábiles por la influencia del contexto y la cultura. Sin embargo, requerían de traducción para poder ser eficaces en la solución.

El estudio de 2015 (García-García, Navarro y Rodríguez, 2015) busca identificar las estrategias que utilizan 70 niños Tee Savi (mixtecos) de 3.º a 6.º de primaria para resolver problemas aritméticos. Encuentran que los alumnos emplean tanto estrategias reflexivas como irreflexivas en las producciones escritas. (nueve y tres, respectivamente). Las reflexivas son más frecuentes en los problemas aritméticos prácticos; las irreflexivas en los problemas formales. En las producciones orales afloran sólo estrategias reflexivas. La mayoría de los niños piden la traducción de los cuestionarios al *tu'un savi* (mixteco), lo que sugiere alguna influencia de la lengua materna en el proceso de utilizar alguna estrategia de resolución de los problemas aritméticos. Los niños son hábiles en la solución de actividades de compra-venta, en los que ocupan sólo estrategias reflexivas, aunque con cierta influencia de la

escuela en el procedimiento. Ponen en evidencia su experiencia extraescolar, que debería ser incorporada al contexto escolar con el fin de que la interculturalidad enriqueciera el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. Ello permitiría interpretar las matemáticas como producto sociocultural. En la actualidad las estrategias utilizadas por los alumnos son desaprovechadas o ignoradas por los docentes. Los autores concluyen que las dificultades para resolver los problemas aritméticos tienen más que ver con lo lingüístico que con cuestiones meramente matemáticas. Los niños *tee savi* van olvidando el sistema de numeración vigesimal y adoptando el decimal incluso en actividades propias de su contexto.

Estos estudios a profundidad que indagan sobre los conocimientos y las formas de conocer de los estudiantes indígenas, desconocidos en general por el sistema educativo y sus docentes revelan interesantísimos hallazgos que debieran ser empleados en los diseños curriculares y la enseñanza en el aula con poblaciones indígenas (*cfr.* los capítulos 7, 9 y 10).

Otro grupo de estudios busca profundizar en los factores que afectan el aprendizaje o la permanencia escolar de los estudiantes.

La tesis de maestría de Jiménez Hernández (2014) se propuso conocer algunos elementos del contexto comunitario que influyen en el rendimiento académico de alumnos de 6.º grado de primaria en Betania, Chiapas. Encuentra una fuerte influencia en el aprovechamiento escolar de las condiciones socioeconómicas de la familia, el interés e involucramiento de los padres, el clima familiar, la preparación de los maestros y las condiciones profesionales de los docentes. Los padres tienen un interés en que sus hijos tengan un alto rendimiento académico. Los factores socioeconómicos que afectan de manera directa al aprendizaje son los costos de los materiales escolares; los que lo hacen de forma indirecta tienen que ver con la ausencia de los niños por la necesidad de participar en actividades que permitan la subsistencia o contribuyan al ingreso familiar. Puede disminuir en la medida que los padres de familia apoyen y se involucren en las tareas escolares de los hijos.

La tesis de Cortés Cabrera (2019) analiza los factores asociados con el abandono escolar en adolescentes indígenas y bilingües de educación media superior. El 51% de ellos abandona por la necesidad de trabajar para aportar

a los ingresos del hogar. En las narraciones aparece la dificultad de enfrentar los costos implicados en el acceso a recursos tecnológicos que requiere la escuela. 46% de los jóvenes mencionan dificultades para llegar a la escuela debido a la distancia y a la inseguridad en el trayecto. 41% de hombres y mujeres refieren el embarazo como causa de abandono. 34% presentó problemas de indisciplina que condujeron a su salida de la escuela. De los que abandonaron sus estudios, 43% presentaban bajo rendimiento. 57% reporta problemas con el ambiente escolar, la interacción entre pares, la dificultad de trabajar en equipo y la discriminación. 26% refieren a problemas relacionados con la salud o con las adicciones. Se observa un influjo de patrones culturales como el matrimonio a edad temprana y la obligación del cuidado de los padres, sobre el abandono escolar. Perciben el abandono de estudios no como una falta de responsabilidad, sino al contrario, como la adquisición de una responsabilidad mayor al convertirse en proveedor del hogar. Por su parte, el plantel muestra su incapacidad para ofrecer estrategias adecuadas para que los estudiantes con distinto capital cultural puedan integrarse a la cultura.

La tesis de maestría de González Juárez (2016) busca conocer y discutir variables personales, culturales y contextuales propias de la socialización en la ruralidad indígena y no indígena asociadas a procesos de inclusión y exclusión en la educación superior. Son estudiantes inscritos en la Universidad Estatal de Sonora, en Navojoa. 46.5% son estudiantes indígenas y 44.5% no indígenas son hombres. Los estudiantes indígenas se concentran en el área de agronomía y veterinaria (35%), mientras que los no indígenas en ciencias sociales y administración (42%). También encuentra diferencias por sexo. Entre los principales hallazgos están importantes diferencias entre estudiantes rurales indígenas y no indígenas. Los estudiantes indígenas parecen elegir carreras que pueden ayudar a resolver problemas que viven en sus comunidades. Reprueban menos que los estudiantes no indígenas. La mayor parte de los estudiantes indígenas, mayos, no hablan su lengua.

La tesis de maestría de López (2013) aplica una escala tipo Likert a 100 estudiantes indígenas inscritos en diversas carreras de la Universidad de Sonora para identificar su nivel de integración académica y social a la univer-

sidad, y los problemas o situaciones que la afectan. También indaga sobre los programas de apoyo que hay para ellos en la universidad y sobre los apoyos que los estudiantes consideran que requieren. Encuentra que los estudiantes muestran una elevada integración académica y social a la universidad y no reportan dificultades importantes para lograrla. No influye el bachillerato de origen ni la escolaridad de padre, aunque la escolaridad de la madre se relaciona negativamente con su nivel de integración. Las mujeres tienen mayor integración académica que los hombres. Los alumnos de noveno semestre mostraron mayores dificultades para integrarse. Los estudiantes no conocen los programas de apoyo que hay para ellos.

Valenzuela, Guillén-Lúgigo, Campa y Sánchez (2020) estudian la inclusión y el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) de estudiantes indígenas en educación superior en Sonora. Utilizan el índice de inclusión de Booth y Ainscow (2002). Se obtienen medidas altas en la dimensión cultural, aunque bajas en los reactivos de colaboración y apoyo, y comunidad colaborativa. El índice en la escala de Políticas inclusivas es medio-alto en la admisión y la adaptación de la diversidad en el aula, y media baja en la atención a problemas escolares y de organización y apoyo, siendo esta última la más baja del instrumento. La medida más alta del instrumento se observa en la escala de prácticas inclusivas, sobre todo en los reactivos de participación activa en el aprendizaje. Se obtuvieron resultados medios bajos en recursos de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje y en metodología inclusiva.

En cuanto al uso de las TIC, se encontró que los estudiantes indígenas usan sobre todo smartphones, seguidos por laptops y tablets. El internet se utiliza sobre todo para fines académicos y de comunicación escolar, seguido por redes sociales y ocio. Los juegos obtienen una medida media baja. Las medidas se correlacionan significativamente entre sí.

Estos estudios sobre factores como acceso, la integración y el abandono escolar coinciden en general con los que encontraron los estudios sobre aprendizaje. Existe alguna discrepancia en cuanto a los factores de mayor peso entre los de naturaleza socioeconómica y los de carácter lingüístico. La mayoría de ellos se refieren a una población escolar más bien juvenil, respecto de la

cual existe poca información sobre rendimiento escolar. A diferencia de muchos de los estudios anteriores, éstos enfatizan las características deficitarias de la población indígena para enfrentar los retos de la educación media superior y superior, así como las dificultades propiamente institucionales para atenderlos (*cf.* los capítulos 5 y 11).

Los estudios que evalúan docentes en relación con la atención a la diversidad cultural y lingüística

No son muchos los estudios encontrados sobre evaluación de docentes que atienden la diversidad cultural. Los que encontramos se pueden dividir en aquellos que analizan el fenómeno a nivel macro los que son a nivel micro. Entre los primeros encontramos los siguientes:

El INEE (2015) informa sobre los resultados del primer concurso de ingreso a la docencia para profesores de educación preescolar y primaria indígena en el 2014. Además de los exámenes presentados por todos los aspirantes a una plaza docente, los indígenas presentaron un examen complementario de comunicación en la lengua indígena. Para esta evaluación se administraron más de 60 formas distintas del instrumento adaptadas a diversas lenguas o variantes; en su diseño se consideraron tareas evaluativas que implicaban el conocimiento de habilidades comunicativas orales y escritas en las lenguas indígenas de los sustentantes y en las utilizadas en las escuelas donde se requería este perfil especial. 1 483 concursaron para primaria, y 716 para preescolar. Sólo 18.4% de los aspirantes a una plaza de docente en preescolar indígena y 14.5% de los aspirantes a una plaza de docente en primaria indígena obtuvieron resultados que los clasificaron como “idóneos”. Los bajos resultados obtenidos por los primeros no se debe a su desempeño en la evaluación complementaria —que de hecho es en la que se observó un menor porcentaje de sustentantes en nivel de desempeño I (NI)—, sino al mostrado en el examen común de Habilidades Intelectuales y Responsabilidades Ético-Profesionales, que fue el más difícil para la gran mayoría de los participantes en los concursos de ingreso. La dificultad del examen de Habilidades

impactó de manera relevante a los sustentantes de preescolar y primaria indígenas.

El INEE (2018b) otra vez informa sobre los resultados de los aspirantes a profesores de preescolar y primaria indígena de los años anteriores. Ahí se puede observar que los resultados de los aspirantes mejoraron: desde 2014 que fue el primero, hasta 2017 que es último que se reporta en este informe, los aspirantes a una plaza de preescolar que tuvieron resultados que los clasificaron como “idóneos” fueron 18.4%, 43.3%. Por su parte, los aspirantes a una plaza de educación primaria pasaron de 14.5% a 31.8%. a 44.7% y descienden a 33% en 2017.

Choi y Mao (2021) llevan a cabo un estudio en 48 países, incluido a México, utilizando los resultados de TALIS 2018, con docentes de secundaria. Encuentran una relación positiva entre el desarrollo profesional en educación multicultural y la autoeficacia docente en el aula multicultural. Cuando los profesores tienen más autonomía en el aula en cuanto a los contenidos, los métodos de enseñanza, la disciplina y las evaluaciones, se benefician más de la formación profesional porque tienen el espacio para implementar lo aprendido. En general, sin embargo, es insuficiente la preparación de los profesores para abrazar la diversidad de los estudiantes.

Los profesores que recibieron formación profesional en educación multicultural adaptan su enseñanza a la diversidad cultural de los estudiantes, ayudan a los estudiantes a cooperar con compañeros diversos, aumentan su conciencia sobre las diferencias por el origen cultural, racial y nacional y reducen los estereotipos sobre los grupos raciales. Recomienda aplicar programas de desarrollo profesional en educación multicultural como vía prometedora para preparar a los profesores para un aula multicultural.

Estos estudios dan fe de la importancia de formar, y de seleccionar docentes, formados para la educación intercultural y para la educación bilingüe, así como de las dificultades a las que se han enfrentado en México los esfuerzos por asegurar su formación y su selección, y la paradoja que representa el buscar docentes que reúnan los requisitos y el tener que declarar vacantes los puestos dejando a los estudiantes sin docentes adecuados (*cfr.* el capítulo 6).

También se reportan estudios a nivel micro.

La tesis de maestría de López López (2016) se propone analizar las prácticas de evaluación del aprendizaje de un profesor de sexto grado de primaria en una escuela indígena. El profesor percibe que tanto los padres como los estudiantes tienen pocas expectativas de superación profesional. Considera que las características del contexto: diversidad cultural, poca participación de los padres, vandalismo y pobreza, influyen sobre la formación académica de los estudiantes. El docente reconoce limitaciones en la implementación de las propuestas curriculares del plan estudios 2011, pues considera que tiene poca claridad para planear, le faltan referentes para evaluar, no domina la tecnología y no tiene tiempo. Se trata de un profesor que no cuenta con formación docente y que fue aprendiendo en la práctica. Este docente comunicó a sus alumnos la forma en que serían evaluados. Estableció criterios de evaluación por asignatura. Los instrumentos son elaborados por él mismo y los va adecuando conforme va viendo el desarrollo de los niños. Carece de la orientación necesaria para realizar evaluaciones. Aplicó una prueba diagnóstica al principio del ciclo escolar y utilizó los resultados como punto de partida para su enseñanza. En el diagnóstico descubrió que en el grupo tiene estudiantes con diferentes niveles de aprendizaje. Uno de sus alumnos no sabe leer. Buscó que los alumnos más adelantados apoyaran a los más atrasados. Las observaciones de aula dan cuenta de que el profesor favorece el trabajo colaborativo, lo que permite la integración y la participación de los alumnos en clase. Evalúa también la participación y las actitudes de los alumnos. La evaluación del primer bimestre fue con base en la observación de sus alumnos, no en una prueba objetiva, debido a que los alumnos no tenían el perfil deseado. Utiliza la evaluación para detectar y atender problemas de aprendizaje. No conoce las publicaciones de la Secretaría de Educación Pública (SEP) sobre evaluación. A pesar de ello, retroalimenta a los alumnos. Procura que reconozcan sus errores. No le da tiempo de hacerlo con todos, por lo que responde a las dudas grupales. Los alumnos expresan que se sienten apoyados por el docente pues en grados anteriores no había una explicación clara de sus errores ni de cómo corregirlos. Ellos tienen una perspectiva de la evaluación como formativa, aunque algunos se preocupan

por obtener buenas calificaciones porque dicen que ahí se refleja lo que han logrado aprender. López concluye que en la educación indígena se ha descuidado la formación de docentes en aspectos de evaluación de los aprendizajes. Puede ayudar mucho al aprendizaje de los niños indígenas.

Méndez, Méndez y Vargas (2019) presentan en una ponencia ante el Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE) los resultados de un estudio sobre los factores que inciden en el uso de la lengua indígena p'urhepecha en el proceso de enseñanza y aprendizaje en escuelas de EIB en Michoacán. Encuentran que sólo 53% de los padres consideran importante la lengua indígena, por lo que muchos jóvenes ya no la hablan. En cambio, 90% de los docentes consideran importante que el alumno domine la lengua indígena. Pero se enseña como asignatura complementaria y se destinan pocas horas a su enseñanza. Son barreras el desuso de la lengua en las comunidades, la falta de material didáctico y la ausencia de capacitación docente sobre la enseñanza de las lenguas indígenas. No existen criterios comunes para evaluar la lengua indígena. Algunos docentes toman en cuenta el aula y la vestimenta, otros la escritura, y sólo alguno manifiestan las cuatro habilidades lingüísticas. 80% de los docentes ingresaron por concurso a la docencia en el que se valoraron las competencias lingüísticas. Eso no ocurre con los egresados de la Escuela Normal Indígena de Michoacán. 19.7% de los docentes manifiesta haber sido discriminado en la EMS. Cerca del 90% no ha recibido estímulos para usar la lengua indígena. 26% manifiestan haber sido discriminados por ser maestros de educación indígena. A pesar de ello, 67% manifiestan que los padres de familia valoran su trabajo. 60% considera que los planes y programas de estudio no contemplan a los estudiantes de comunidades indígenas. 91.5% no conoce el porcentaje de personas indígenas en el país. 47% acepta que los egresados de escuelas EIB no dominan las cuatro habilidades lingüísticas en lengua indígena. Concluyen sobre la necesidad de trabajar la evaluación en lengua indígena para que no se siga perdiendo.

Una tesis de licenciatura de Recillas Hernández (2016) reporta un estudio sobre el impacto del nuevo discurso de la EIB y la asignatura de lengua tutunakú en Veracruz en dos escuelas con el fin de ver si se han registrado

cambios significativos en la actitud, valor y uso de la lengua tutunakú. Una escuela sigue el enfoque EIB, la otra no. Los maestros conocen poco la lengua, las orientaciones de los Parámetros Curriculares y el enfoque intercultural y solicitan capacitación en estos temas. Señalan como barrera a la EIB el que los niños ya no hablan la lengua indígena y no tienen interés en aprenderla. Se minimiza la enseñanza de la lengua porque no se evalúa nacionalmente. No la imparten todas las escuelas ni todos los docentes; sólo se imparte en los dos primeros grados y se pierde en niveles avanzados. No hay materiales en la lengua y los docentes no tienen la capacitación adecuada en el dominio de la lengua. La lengua se encuentra estigmatizada por los alumnos y los padres de familia. En la escuela que sigue el enfoque EIB la relación pedagógica es mejor, los alumnos tienen un rol más activo y se ayudan entre pares.

Los docentes vivieron la castellanización como un proceso forzoso y violento, y la imposición del español llevó a despreciar la lengua materna. Las actitudes negativas de los profesores de entonces hacia los hablantes causaron impresiones en los docentes que intervinieron en su percepción de enseñanza y su manera de ejercer su praxis educativa. Tienen presente el discurso de la interculturalidad y la enseñanza bilingüe. La mayoría aprueba la propuesta y su implementación. Encuentran en la asignatura de tutunakú una manera de modificar las actitudes hacia la lengua indígena y una revaloración de la lengua y de la identidad cultural. Sin embargo, la capacitación no ha dado resultados óptimos ni ha llegado a todos los docentes.

Estos estudios a nivel micro revelan la falta de formación de los docentes que trabajan con población indígena, así como de la falta de materiales y herramientas para llevar a cabo su labor docente de manera bilingüe y con una perspectiva intercultural. Ponen de manifiesto que no fueron formados para ello y que tampoco han recibido la actualización y el apoyo necesario para lograrlo. En algunos casos los docentes realizan bien su trabajo a pesar de esta falta de apoyos, pero en otras pasa lo contrario a lo que estipula en el discurso la política educativa hacia los pueblos indígenas (*cfr.* los capítulos 5 y 6).

Estudios que evalúan la infraestructura escolar de las escuelas indígenas

Un solo estudio da cuenta de las condiciones infraestructurales de las escuelas destinadas a las poblaciones indígenas.

El INEE (2016a) realizó una evaluación de las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas primarias (Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje [ECEA] 2014), en el que se diseña una muestra representativa de escuelas de diversas modalidades, incluyendo las indígenas multigrado y no multigrado. Se encuentra que las escuelas indígenas tienen un índice de acceso a servicios básicos (agua, luz y drenaje) superior al de las escuelas comunitarias, pero inferior a las escuelas generales multigrado, generales no multigrado y privadas. Las escuelas indígenas multigrado son las que con mayor frecuencia (56%) cuentan con un salón de clases, y las escuelas indígenas multigrado y no multigrado son las que más cuentan con más grupos que aulas. Las escuelas indígenas se encuentran por debajo de la media nacional en existencia de biblioteca escolar, aula de medios, salón de usos múltiples, espacio para el trabajo de USAER, oficina de dirección y sala de maestros. Están por debajo de la media en la existencia de área de juegos y patio o plaza cívica, aunque se encuentran en la media en la existencia de canchas deportivas. Las escuelas indígenas prácticamente no cuentan con adecuaciones para personas con dificultades de movilidad. Están por debajo de la media nacional en la existencia de cerco perimetral. Tienen un porcentaje más alto que la media nacional en la precariedad de los materiales de construcción de paredes y techo, y en la presencia de pisos de tierra. Tienen mayores condiciones de riesgo y se encuentran por debajo de la media en la existencia de un plan de protección civil. Se encuentran por debajo de la media en la existencia de muebles para que se sienten los estudiantes, en mayor medida carecen de estantes para los libros de la biblioteca de aula y de al menos una computadora funcionando, así como del acceso a internet. También están por debajo de la media en la disponibilidad de un juego completo de libros de texto para cada estudiante. 55% de los docentes de escuelas indígenas no cuenta con la guía del maestro para ense-

ñar la lengua indígena. 25% de las escuelas indígenas no han recibido el libro de texto en lengua indígena y 11% recibieron libros de texto de una lengua que no corresponde a la de su comunidad. Son las escuelas indígenas las que en menor porcentaje disponen de una biblioteca de aula. 43% de las escuelas indígenas no cuenta con material didáctico adicional en lengua indígena, y en un porcentaje igual éste es insuficiente. En general, se encontró que las escuelas con peores condiciones en materia de infraestructura, materiales y mobiliario son las que se ubican en contextos rurales (comunitarias e indígenas) y que atienden a las poblaciones más desfavorecidas del país.

Este estudio dimensiona el grado de inequidad existente en la provisión de los insumos de infraestructura, equipamiento y material entre los diferentes tipos de escuela en el país, y muestra cómo las escuelas indígenas, y sobre todo las multigrado, se encuentran en gran desventaja.

Estudios que evalúan instrumentos de evaluación por su atención a la diversidad

Aquí incluimos los estudios que evalúan pruebas estandarizadas ampliamente utilizadas en el país desde la perspectiva de su capacidad de controlar el sesgo cultural y lingüístico.

Martínez Rizo (2015) coordina una compleja evaluación de las pruebas ENLACE y EXCALE, uno de cuyos objetos de evaluación es el grado en que estos instrumentos atienden la diversidad. Se encuentra que ninguna de las dos pruebas tiene un marco conceptual explícito y adecuado que garantice la alineación de los reactivos a una población social, cultural y lingüísticamente diversa. Tampoco se considera cómo influyen los aspectos sociales, lingüísticos o culturales en los resultados. En el caso de la prueba ENLACE-B y MS, las especificaciones para desarrollar ítems no tienen suficiente precisión para controlar las características gráficas, textuales y contextuales. En ninguna de las pruebas hay evidencia de que se revisen aspectos lingüísticos y posibles fuentes de sesgo cultural. Los microanálisis realizados con una

muestra aleatoria de reactivos de las tres pruebas muestran problemas tanto de naturaleza lingüística como de contenido. No hay procedimientos para eliminar reactivos con sesgo, ni estrategias y mecanismos de corrección de sesgo por factores de género, edad, antecedentes escolares, condición lingüística o perfil laboral del estudiante y su familia, a pesar de que los cuestionarios de contexto recaban alguna información sobre dichos factores. El estudio hace una serie de recomendaciones para atender la diversidad mediante estas pruebas, como desarrollar un marco muestral para identificar grupos sociodemográficos básicos para incluir sistemáticamente en muestras representativas en los piloteos, así como establecer mecanismos formales para hacer con regularidad análisis de sesgo, entrevistas cognitivo-culturales y estudios de generalización, así como mecanismos para procesar ítems que presenten sesgo y para hacer desagregaciones por grupos.

Backhoff *et al.* (2015) evalúan la conveniencia de aplicar pruebas en lengua indígena para estudiantes indígenas y aplican tres versiones de EXCALE preescolar: una en español, otra en lengua indígena traducida y otra elaborada en lengua indígena a partir de la tabla de especificaciones de la prueba original. La prueba es oral, se aplica a tres estudiantes a la vez y se realiza en Yucatán. En el 44% de los hogares se habla español o predomina el español, mientras que en el 36% se habla maya o predomina el maya. Los autores encuentran que sólo 17% de los escolares tuvo mucha dificultad en entender las instrucciones en español, mientras que 29% tuvo mucha dificultad para entenderlos en maya. La mayor parte de los niños prefiere que le hablen en español siempre o casi siempre, mientras que sólo 14% prefiere que le hablen en maya. La mayoría de las educadoras se comunica con los alumnos sobre todo en español, mientras que sólo 16% lo hace en maya. 40% de las educadoras tienen como lengua materna la lengua maya. Los niños indígenas, de manera consistente, obtuvieron puntuaciones más altas en los reactivos en español que en los reactivos de las dos versiones en maya. El porcentaje de respuestas omitidas resultó mayor en los reactivos en maya. Los alumnos obtuvieron mejores resultados en la prueba traducida que en la elaborada en lengua maya. Se encontró que entre más familiarizado está el niño con la lengua maya, es más probable que conteste de manera correcta

cuando se le evalúa en esa lengua, pero esto no ocurre con los reactivos en español. Las habilidades de los alumnos para entender y expresarse en maya y en español varían considerablemente, y eso se refleja en los resultados de la prueba, de manera que las pruebas no sólo miden los conocimientos. Los autores concluyen que, dado que la calificación global es más alta en español que en maya, no es recomendable evaluarlos en esta última lengua. No obstante, para hacer justicia a todos los niños habría que determinar con precisión a quienes debe administrarse una versión u otra de la prueba. También señalan que es un reto traducir lenguaje académico a las lenguas indígenas, pues muchos conceptos no existen en la lengua indígena.

Solano, Backhoff, Contreras y Vázquez (2015) realizan un segundo estudio con base en la misma información del estudio anterior, en el que analizan la inconsistencia en el desempeño de los ítems de las diferentes versiones lingüísticas de la prueba. Señalan que esta inestabilidad en el desempeño proviene de un apoyo cada vez menor del idioma maya en las escuelas y comunidades mayas; es decir, no existen las condiciones de recursos y apoyo necesarios de parte de escuelas y comunidades para asegurar el éxito de la instrucción formal en maya. Si bien a los estudiantes mayas les fue mejor en la prueba en español que en las pruebas en maya, los resultados en las tres pruebas fueron muy bajos, lo que plantea serias preocupaciones sobre las limitadas oportunidades de aprendizaje que se ponen a disposición de las poblaciones indígenas. Parece haber serias barreras para evaluar válidamente a poblaciones indígenas. Evaluar a estas poblaciones en la lengua dominante es inadecuado, pero evaluarlas en su lengua también lo es si la enseñanza no se imparte en esa lengua.

Los tres estudios anteriores muestran la dificultad metodológica que existe para procurar evaluaciones justas que den cuenta, sin sesgo, de los aprendizajes escolares de los estudiantes indígenas respetando su lengua y su cultura. Es interesante que las conclusiones de los últimos dos estudios conduzcan a recomendar no evaluar en lengua indígena porque, dada la fuerza del español incluso en contextos monolingües y la falta de documentación y uso público de las lenguas indígenas, las niñas y los niños tienen mayores dificultades para responder.

La tesis de Téllez Oropeza (2019) se propone diseñar un instrumento de evaluación de competencias comunicativas interculturales para alumnos de una escuela secundaria mexicana. Los jueces expertos otorgaron al instrumento una calificación alta, 3.88, con un nivel de concordancia entre jueces de 94%. La base son instrumentos elaborados en países anglosajones y europeos, pero se añaden elementos de autoconcepto y autoestima. Se logra la construcción de un instrumento de evaluación de competencias comunicativas interculturales para el contexto mexicano.

Evaluación de materiales educativos destinados a pueblos indígenas

Dos estudios analizan los libros de texto gratuitos de la educación primaria y uno más una gramática indígena elaborada con fines educativos.

Vergara, Rivera y Méndez (2019) hacen un análisis del discurso sobre interculturalidad y los valores implicados en los libros de texto gratuitos de educación primaria. Encuentran Los libros de texto subrayan un conjunto de valores sociales y culturales en pro del reconocimiento y el respeto por la diversidad; no obstante, es evidente que esa formación se encuentra muy lejos de lo que en la práctica cotidiana escolar sería la interculturalidad. No se habla de la realidad social de las comunidades indígenas. Concluyen que valores como la diversidad, el respeto y el reconocimiento del otro se desarrollan en los niños a través del discurso presente en los libros de texto, pero hay temáticas ausentes en los contenidos de los libros de texto gratuitos, en especial en aquellas que reflejan la realidad social y el conocimiento real de grupos vulnerables, diversos, multiculturales, o que resalten actitudes de reconocimiento al otro, al diferente.

Corona y Le Mur (2017) llevan a cabo un análisis iconográfico de los libros de texto gratuitos publicados entre 2012 y 2015, de un corpus de 522 representaciones visuales de indígenas. El estudio investiga la permanencia de estereotipos y marcadores de racismo en los manuales escolares. Los autores encuentran que 40% de las representaciones se refieren al indígena del

pasado prehispánico, 34.5% al indígena folklórico y sólo 14.5% al indígena ciudadano y a la diversidad lingüística. Las categorías con mejor porcentaje de aparición son el indígena rural o campesino, el indígena vulnerable o en condición de pobreza y el indígena como el origen del mestizo. En la investigación aparecen sobre todo en los libros de texto de historia, español y formación cívica y ética. Los autores concluyen que se representa el indígena con los estereotipos que prevalecen en la sociedad: se percibe “al indígena” como motivo de orgullo nacional, tema de murales y obras de arte; al mismo tiempo se desconoce a “los indígenas”, en su vida cotidiana y moderna, en sus formas de relación política, sus conocimientos científicos, sus metodologías, la realidad que sus lenguas pueden nombrar y que el castellano no sabe reconocer, entre otros. Los patrones simbólicos establecidos en las ilustraciones de los libros de texto gratuitos reproducen en gran medida un discurso racista: se pone énfasis en el pasado prehispánico y en el valor alegórico del indígena en cuanto a la identidad mestiza. El indígena actual se retrata de forma folklórica, en el campo, y se subraya su condición de pobreza y atraso cultural. La vinculación de este tipo de estereotipo conlleva riesgos: es el paso previo al prejuicio, que a su vez precede la discriminación. Aprender estas imágenes no permite mirar al otro ni a sí mismo fuera de una naturalidad racializada. Los autores recomiendan que cualquier rediseño de la interculturalidad en los manuales escolares debe implicar un examen minucioso sobre el discurso racista y el etnocentrismo que permanece en la educación pública hoy en día. Asimismo, es de fundamental importancia tomar conciencia de la existencia de estos juicios para posibilitar su manejo y reflexionar en nuevas prácticas para presentar la interculturalidad y la imagen de los indígenas en los libros de texto.

La tesis de Ramírez Hernández (2016) se propone analizar una gramática didáctica de la lengua mam publicada en 2011 por la Secretaría de Educación de Chiapas para evaluar si responde a los objetivos de la asignatura de Lengua y Cultura Indígena en los Parámetros Curriculares, así como a las políticas interculturales y bilingües para la educación básica en México. La investigación encuentra instrucciones poco claras y algo elevadas y sin destinatario claro. Los propósitos son lingüísticos y metalingüísticos y muy po-

cas veces culturales, sociolingüísticos y comunicativos. No se refieren a actos de habla, ni a prácticas sociales del lenguaje, ni a cuestiones de interculturalidad o identidad. Se enfatiza el *mam* escrito. No se persigue el bilingüismo equilibrado. No se aprovechan los contextos culturales a nivel pedagógico. No se fomenta la producción de textos libres por parte de los alumnos. Las ilustraciones de la guía del maestro hacen referencia a la vida familiar y comunitaria y en menor medida a temas de tradición oral, literaria y testimonios históricos. No se desarrolla la competencia intercultural ni la comunicativa. El problema es que no existen autores-docentes formados en lingüística pedagógica y antropología y en un enfoque intercultural.

Los dos primeros estudios ponen de manifiesto que en México seguimos alimentando y reproduciendo estereotipos simplistas y hasta denigrantes de los indígenas y que se evita proyectar una imagen del indígena mexicano como un ciudadano, y de los pueblos indígenas como pueblos con derechos propios. El tercero muestra cómo los esfuerzos por documentar y enseñar, en este caso la lengua *mam*, todavía dejan mucho que desear por proyectar una visión de una enseñanza de la lengua formal más que de la que representa una cultura viva.

Evaluación de políticas

Dos estudios de amplio espectro evalúan las políticas de educación de los pueblos indígenas. Estos estudios tocan muchos de los aspectos anteriores y refuerzan muchas de sus conclusiones.

El INEE (2016b) llevó a cabo una consulta previa, libre e informada a pueblos y comunidades indígenas sobre la evaluación educativa. Se consultó a 50 comunidades de 31 pueblos indígenas en la lengua de mayor uso en su comunidad y recurriendo al método local de toma de decisiones, que por lo general es en asambleas. También se hizo una consulta con los niños y ahí donde no se invita a las mujeres a las asambleas, también con las mujeres. Las comunidades opinan sobre cómo evaluar a los docentes, a las escuelas, al director, los contenidos y los materiales.

Este estudio arroja las respuestas de las comunidades consultadas en torno a tres preguntas: ¿Cómo es la educación que reciben? ¿Cómo quisieran que fuera la educación en su comunidad? Y, ¿cómo se puede evaluar esa educación? Las respuestas giran en torno a la evaluación de las escuelas, los directores, los docentes, los contenidos, los materiales. Hay innumerables matices y énfasis en las respuestas a la consulta, pero en general coinciden en pretender una escuela que sea parte de la comunidad, que responda a los valores, la cultura y las aspiraciones de ésta. La enseñanza de la lengua indígena, sea como primera o segunda lengua, es un elemento esencial de esa cultura; el respeto a esa cultura por parte de la escuela y su recuperación como contenido de estudio, así como la participación en aspectos sustantivos del funcionamiento escolar, también lo son. Estas demandas de las comunidades miran a sus tradiciones y a su pasado, pero las retoman para ver hacia el futuro, hacia la viabilidad de su modo de vida dentro de la sociedad nacional. Por eso, los contenidos curriculares nacionales son muy apreciados por los consultados y por eso piden una enseñanza que de verdad facilite su aprendizaje. Y lo que debe evaluarse es la medida en que esto se cumple, con una activa participación de la comunidad.

Mendoza Zuany (2019 a solicitud del INEE, elabora un amplio estudio sobre la política de educación indígena. Se propuso identificar las brechas y los déficits entre el diseño de programas, acciones y estrategias y su efectiva ejecución. La valoración se fundamentó en el análisis de los criterios de equidad, pertinencia, congruencia, coherencia, suficiencia, oportunidad, coordinación y articulación en las fases de diseño e implementación de la política educativa.

También la autora revisa los materiales educativos y detecta problemas en la producción y distribución de estos. Faltan materiales en lengua indígena en educación secundaria y no hay materiales en todas las lenguas para la educación primaria. Corresponden al plan de estudios de 1993. Asimismo, presentan deficiencias de pertinencia cultural. Los materiales de primaria son sólo para los primeros cuatro grados de primaria en las lenguas mayoritarias. La investigación hace notar que persiste la política de castellanización. Los docentes no han sido capacitados para usar estos materiales. El

presupuesto para la producción de materiales es insuficiente, y en algunos años, nulo. La Dirección General de Educación Indígena enfrenta estas deficiencias mediante la promoción de la producción de libros cartoneros en las escuelas. En los libros para las bibliotecas escolares hay una escasa representación de las lenguas indígenas.

La investigación analiza el perfil docente y revela que no hay suficientes docentes bilingües con formación docente, con arraigo en las comunidades y con respeto por sus prácticas culturales. Predomina un perfil docente castellanizador, integracionista, desubicado lingüísticamente y sin las competencias necesarias para enseñar la lengua indígena. En 2014-2015 42% de los docentes indígenas estaba titulado. 15% de los preescolares y 15% de las primarias indígenas no cuenta con hablantes de lengua indígena; en la misma situación está 84% de los docentes de telesecundarias, 42% de los preescolares comunitarios, 42% de las primarias comunitarias y 49% de las secundarias comunitarias. 19% de los preescolares tienen docentes hablantes de una lengua indígena diferente a la que hablan sus alumnos. Los Líderes de Educación Comunitaria del CONAFE son en su mayoría jóvenes con secundaria o bachillerato que reciben una capacitación inicial de cuatro semanas. Los docentes opinan que la calidad de la formación de profesores indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional es cuestionable porque los contenidos son poco pertinentes y actualizados y los preparadores de formadores no tienen experiencia en el medio indígena. Considera que la definición de Perfiles, Parámetros e Indicadores para la evaluación de ingreso de docentes del subsistema indígena es un avance, pero falta hacerlo para los Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP) especializados, los directores itinerantes, los docentes bilingües para telesecundaria y para el personal que atienden las Casas y Comedores del Niño Indígena.

Con relación a la infraestructura y equipamiento, cita la Consulta libre e informada a los pueblos indígenas que realizó el INEE (2016b) y que muestran las marginales condiciones de infraestructura y equipamiento de las escuelas de educación básica a las que acuden niñas, niños y adolescentes indígenas. No todos los programas identifican la población indígena como prioritaria para inversiones en infraestructura escolar, y las mejoras en in-

fraestructura proceden de criterios rígidos que impiden la participación comunitaria y la pertinencia. Son más adaptables al Programa de Escuelas de Calidad (PEC), al Programa de Escuelas de Tiempo Completo (PETC) y al Programa de la Reforma Educativa (PRE) que los programas de Escuelas Dignas y Escuelas al CIEN. El papel de la autoridad local, que es quien más conoce y puede promover la equidad, es limitado.

En relación con la gestión escolar y la participación comunitaria, menciona las múltiples funciones del docente, que en muchos casos también funge como director; la sobrecarga de trabajo en condiciones poco propicias; el liderazgo deficiente de los directores; el hecho de que los padres sólo asuman responsabilidades de mantenimiento de la infraestructura. Prevalece una noción vertical y administrativa de la gestión escolar. Existe poco reconocimiento de las peculiaridades de la gestión escolar en el contexto indígena, la escuela está separada de la comunidad y hay barreras lingüísticas entre padres y docentes. La distancia entre el currículo y los saberes locales es grande. Los recursos son insuficientes para atender las grandes necesidades de las escuelas. La autonomía de la gestión escolar requiere condiciones y recursos suficientes.

Dietz y Mateos (2019) hacen un análisis de las Universidades Interculturales que puede ser considerada como una evaluación de la implementación de la política de educación superior intercultural. Encuentran en la implementación un amplio abanico de problemas administrativos, financieros, académicos y políticos. Las autoridades universitarias están expuestas a la voluntad política de sus respectivos gobiernos estatales, lo que limita la continuidad de sus proyectos académicos y la autonomía de sus decisiones. Hay factores que inciden en los procesos cotidianos de gestión universitaria, como los intentos de intromisión de intereses político-partidistas ajenos, la rotación constante de directivos, la falta de transparencia en los procesos de asignación de directivos, perfiles inadecuados del personal directivo; todo ello hace que la gestión carezca de los márgenes de autonomía y de la solvencia financiera de la que suelen disponer otras instituciones de educación superior. Tanto privadas como públicas enfrenten el reto de tener que diseñar programas académicos nuevos y adaptados al contexto local,

tanto en términos lingüísticos y culturales como en relación con la situación económica y de empleabilidad de la región. No se consultan los deseos y las necesidades formativas de los jóvenes y existe un conflicto de intereses entre lo que la población solicita y lo que las universidades ofrecen. El personal docente no cuenta con los perfiles lingüísticos y las competencias comunicativas requeridas. Las lenguas originarias no logran convertirse en canales de comunicación cotidiana y el castellano permanece como lengua de instrucción. Hay una constante rotación docente como consecuencia de la falta de autonomía financiera de las universidades, lo que conduce a la precariedad de los contratos laborales. Los estudiantes, en su mayoría mujeres, consiguen apoyo económico de becas gubernamentales. Una vez insertos en la dinámica universitaria, se generan procesos de transformación identitaria —se autoadscriben a un grupo cultural, se reconocen como hablantes de lengua indígena, reconocen su orientación sexual—; política —reconocen su cultura, saberes, derechos, autonomía, promueven la defensa de la Tierra—, y en su vida afectiva y autoestima. Pero al mismo tiempo se reviven asimetrías económicas, culturales y educativas y se ven envueltos en nuevos tipos de racismo —interétnico— y en crisis de identidad profesional.

Sobre el mismo tema, Mendoza Zuany (2013) analiza la política de acción afirmativa y de educación superior intercultural. Concluye que las políticas difieren según los actores que participan en su definición e implementación, y que las políticas de acción afirmativa y de universidades interculturales han sido definidas desde arriba, mientras que otros proyectos educativos surgidos desde abajo responden mejor a las exigencias de los pueblos indígenas. Debe modificarse el paradigma de atención a la diversidad con la activa participación de los pueblos indígenas.

Estos estudios ambiciosos que evalúan la política de educación indígena muestran que la política de educación preescolar y primaria indígena ha dispuesto de escuelas, maestros y materiales, pero que todos estos reportan serias deficiencias que dificultan que los niños aprendan con espacios y con herramientas dignas, y con una educación que respete su lengua y su cultura y que sea relevante para profundizarlas y fortalecerlas (*cfr.* los capítulos 9 y 10). Los dos primeros, uno desde la visión de las propias comunida-

des indígenas y el segundo desde la perspectiva de una investigadora que logró un gran acopio de información, ponen de manifiesto un prolongado desinterés por parte de las definiciones de política educativa nacional, y sobre todo de su implementación, por lograr un funcionamiento adecuado de la educación intercultural y bilingüe. El tercer estudio, sobre la educación superior intercultural, parece repetir el escenario: la política existe y las universidades fueron construidas y dotadas de docentes y aulas, pero su funcionamiento es precario y los estudiantes no están obteniendo una educación superior digna (*cfr.* el capítulo 13).

Consideraciones finales

Podríamos decir que el tema de evaluación y diversidad cultural y lingüística es un emergente en la investigación educativa del país. La característica emergente explica que los autores de las investigaciones se conozcan poco entre ellos y haya escasas citas cruzadas, aunque sí hay algunas. Por otra parte, y también con excepciones, los investigadores se relacionan poco con los de otros subtemas de este Estado del Conocimiento sobre Educación Intercultural. Las relaciones incipientes tanto al interior del subtema como con otros subtemas de la educación intercultural indican que se trata de un campo en un proceso muy inicial de consolidación.

Durante la última década encontramos 54 estudios, sobre todo en el área de la evaluación de aprendizajes, que sin duda es la que más se ha desarrollado. También es el tema en el que se encuentra una mayor proporción de estudios que recurren a metodologías relativamente sofisticadas. Se ha incursionado, pero en menor medida, en estudios sobre evaluación docente, evaluación de instrumentos y evaluación de materiales. En el tema de evaluación de políticas, los estudios que hay no son propiamente tales, pues no obedecen a la metodología inherente de este subcampo evaluativo, pero son estudios ambiciosos que permiten hacer valoraciones fundamentadas de las grandes políticas macrosociales de la educación destinada a pueblos indígenas. No encontramos evaluaciones de programas específicos, aunque sí in-

vestigaciones y sistematizaciones de innovaciones educativas que también permiten hacer juicios valorativos sobre las mismas (*cfr.* el capítulo 3).

Esto es así, a pesar de la gran necesidad que existe en nuestro país de desarrollar este campo de estudio, debido a lo que sabemos acerca de la inadecuación de los programas y de la política educativa destinada a la educación indígena, que no ha sido capaz ni de ofrecer una educación cultural y lingüísticamente relevante a esta población ni de propiciar los aprendizajes fundamentales en niveles aceptables, en gran parte porque ha destinado a ello insumos precarios y lo ha llevado a cabo con docentes improvisados o formados con deficiencias para ofrecer una educación intercultural y bilingüe. Con todo, existen evaluaciones que son esperanzadoras, pues indagan sobre conocimientos y habilidades propias de los indígenas, que son muchos y profundos, sobre sus formas de conocer, y sobre los buenos resultados de las innovaciones educativas que las toman en cuenta o que atienden educativamente a la población indígena desde su realidad y sus necesidades. También se cuenta con una amplia consulta que nos da a conocer la muy completa y congruente visión que tienen las comunidades consultadas sobre lo que debe ser su educación y cómo debe evaluarse, lo que pone de manifiesto su gran capacidad de propuesta de políticas educativas congruentes con su realidad y sus aspiraciones.

Bibliografía

- Backhoff Escudero, Eduardo; Solano-Flores, Guillermo; Contreras, Luis Ángel; Vázquez Muñoz, Mariana y Sánchez Moguel, Andrés (2015). *¿Son adecuadas las traducciones para evaluar los aprendizajes de los estudiantes indígenas? Un estudio con preescolares mayas*. INEE, Ciudad de México. Disponible en: <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1C150.pdf>.
- Bazán-Ramírez, Aldo; Hernández-Padilla, Eduardo; Hernández-Rodríguez, César y Ochoa-Ávila, Eneida (2020). Relaciones entre contexto de procedencia y logro académico al terminar la primaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Universidad Autónoma de Baja California, Vol. 22 Núm. 1, 1-16.
- Bengochea, Alain; Justice, Laura y Hijlkema, María (2017). Print knowledge in Yucatec Maya-Spanish bilingual children: an initial inquiry. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Routledge, Vol. 20 Núm. 7, 807-822.
- Blanco, Emilio (2019). Análisis de la brecha de aprendizaje entre indígenas y no indígenas en la enseñanza primaria en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Universidad Autónoma de Baja California, Vol. 21 Núm. 1, 1-15.
- Booth, Tony y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol. CSIE (Centre for Studies on Inclusive Education).
- Chan Martín, Elayne Dinorah y León Islas, Eugenio Elías (2017). Exploración del proceso de aprendizaje autorregulado de estudiantes universitarios maya-hablantes. *IE Revista de Investigación Educativa de La REDIECH*, Red de Investigadores Educativos Chihuahua A. C., Vol. 8, Núm. 14, 91-110.
- Choi, Soobin y Mao, Xinyi (2021). Teacher autonomy for improving teacher self-efficacy in multicultural classrooms: A cross-national study of professional development in multicultural education. *International Journal of Educational Research*, Pergamon, Vol. 105, 101711.

- Corona Berkin, Sarah y Le Mur, Rozenn (2017). Racismo en la imagen de los indígenas en los Libros de Texto Gratuitos (2012-2015), *Comunicación y Sociedad*, Universidad de Guadalajara, Núm. 28, 11-33.
- Cortés Cabrera, Leticia (2019). *Análisis de los factores asociados al abandono escolar en adolescentes indígenas*. Cuentepec, Morelos, Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Disponible en: <http://riaa.uaem.mx/xmlui/handle/20.500.12055/790>.
- Darling, Felicia y Barragán Torres, Mariana (2021). Estrategias comunitarias de resolución de problemas matemáticos en una comunidad maya en Yucatán. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Universidad Iberoamericana, A. C., Vol. 51, Núm. 1, 59-90.
- Dietz, Gunther y Mateos Cortés, Laura Selene (2019). Las universidades interculturales en México, logros y desafíos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios Sobre Las Culturas Contemporáneas*, Vol. XXV, Núm. 49, 163-190.
- Gallegos-Cázares, Leticia; Calderón-Canales, Elena y Flores-Camacho, Fernando (2017). Un análisis multicultural sobre la noción del color en niños de una comunidad indígena a partir de una intervención educativa. *RMIE, Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 22, Núm. 74, 837-861.
- García-García, Javier; Navarro, Catalina y Rodríguez, Flor (2014), La resolución de problemas en un contexto Ñuu Savi: un estudio de casos con niños de sexto grado de primaria. *Educación Matemática*, Vol. 26, Núm. 1, 127-152.
- García-García, Javier; Rodríguez, Flor M. y Navarro, Catalina (2015), Las estrategias utilizadas por los niños Tee Savi en la resolución de problemas aritméticos. *Revista Latinoamericana de Investigación En Matemática Educativa*, Vol. 18, Núm. 2, 213-244.
- García, Javier García y Bernardino-Silverio, Noé (2019). Conocimientos geométricos en la elaboración de un artefacto en una comunidad ñuu savi. *IE Revista de Investigación Educativa de La REDIECH*, Red de Investigadores Educativos Chihuahua A. C., Vol. 10, Núm. 19, 105-120.

- González Juárez, Carmen (2016). *Situación sociodemográfica y académica de los estudiantes indígenas mayos en una Institución de Educación Superior*. Universidad de Sonora, Hermosillo. Disponible en: <http://repositorioinstitucional.uson.mx/handle/20.500.12984/6141>.
- Guzmán Games, Francisco Javier y Velázquez, Marco (2020). Saberes digitales de estudiantes universitarios de pueblos originarios en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Universidad Iberoamericana, A. C., Vol. 50, Núm. 3, 189-216.
- Hamel, Rainer Enrique; Erape, Ana Elena; Hernández Burg, Mariana y Márquez Escamilla, Helmith Betzabé (2016), T'arhexperakua Creciendo juntos, Bricolage, Universidad Autónoma Metropolitana, Núm. 21, 56-62.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2013a). El aprendizaje en 3o de Primaria en México. Informe de Resultados Excale 03. Aplicación 2010. Español Matemáticas, Ciencias Naturales y Educación Cívica. INEE, Ciudad de México. Disponible en: <https://n9.cl/zmgp8>.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2013b), El aprendizaje en Sexto de Primaria en México. Informe Sobre Los Resultados Del Excale 06 Aplicación 2009 Español Matemáticas Ciencias Naturales y Educación Cívica. INEE, Ciudad de México. Disponible en: <https://n9.cl/iljua> (consultado: 19 de abril de 2022).
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2015). Los Docentes en México. Informe 2015. INEE, Ciudad de México. Disponible en: <https://historico.mejoredu.gob.mx/publicaciones/los-docentesen-mexico-informe-2015/>.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2016a). Infraestructura, Mobiliario y Materiales de apoyo educativo en las Escuelas Primarias. ECEA 2014, INEE, Ciudad de México. Disponible en: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/244/P1D244.pdf>.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2016b). Consulta Previa Libre e Informada a Pueblos y Comunidades Indígenas sobre la Evaluación Educativa. Informe General de Resultados, INEE, Ciudad de México. Disponible en: <https://n9.cl/r19uf>.

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2017). Informe de Resultados Planea 2015. El Aprendizaje de Los Alumnos de Sexto de Primaria y Tercero de Secundaria En México. Lenguaje y Comunicación y Matemáticas. INEE, Ciudad de México. Disponible en: <https://n9.cl/kt2hb>.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2018a). El aprendizaje en sexto de Primaria en México. Informe sobre los resultados. Excale 06. Aplicación 2013. Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Formación Cívica y Ética. INEE, Ciudad de México. Disponible en: <https://n9.cl/ps42v>.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2018b). La Educación Obligatoria en México. Informe 2018. INEE, Ciudad de México. Disponible en: <https://historico.mejoredu.gob.mx/publicaciones/la-educacion-obligatoria-en-mexico-informe-2018/>.
- Jiménez Hernández, Pascual (2014). *Repercusiones del contexto comunitario y en particular el escolar en el rendimiento académico de los niños tsotsiles de Betaña, Teopisca, Chiapas*. Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Disponible en: <http://ri.ibero.mx/handle/ibero/1218>.
- Lizárraga Cabrera, Claudia Yareli (2019). *Fortalecimiento del pensamiento matemático desde la etnomatemática con jóvenes de telesecundaria en comunidad indígena Cucapá el Mayor*. Universidad Autónoma de Baja California. Disponible en: http://pedagogia.mx.l.uabc.mx/posgrado/nme/repositorio/trabajos_terminales_2017-2019/LizÁrragaCabrera Claudia.pdf.
- López López, Hilda Janet (2016). *Evaluación de los aprendizajes en el aula de una escuela primaria de modalidad indígena*. Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada. Disponible en: http://iide.ens.uabc.mx/documentos/divulgacion/tesis/MCE/Hilda_Janet_Lopez_Lopez.pdf.
- López, Ramiro A. (2013). *Integración académica y social de estudiantes indígenas en educación superior*. Universidad de Sonora. Disponible en: <http://repositorioinstitucional.uson.mx/handle/20.500.12984/6127>.
- Martínez Rizo, Felipe (2015). *Las pruebas ENLACE y Excale. Un estudio de validación*. INEE, Ciudad de México. Disponible en: <https://historico.mejoredu.gob.mx/publicaciones/las-pruebas-enlace-y-excale-un-estudio-de-validacion/>.

- Méndez Bautista, Elvira; Méndez Puga, Ana María y Vargas Garduño, María de Lourdes (2019). Aprendizaje, profesionalización y uso de la lengua indígena (p'urhepecha) en las escuelas de educación bilingüe en el estado de Michoacán. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, Acapulco, 1-9.
- Mendoza Zuany, Rosa Guadalupe (2013). Educación intercultural y la gestión de la diversidad en regiones indígenas de México: el caso de la educación superior. *Entreciencias: Diálogos En La Sociedad Del Conocimiento*, Vol. 1, Núm. 2, 161-171.
- Mendoza Zuany, Rosa Guadalupe (2019). *Evaluación de la política educativa dirigida a la población indígena en educación básica*. INEE, Ciudad de México. Disponible en: <https://n9.cl/uameo>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura y Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) (2016). Informe de resultados. TERCE: Tercer estudio regional comparativo y explicativo. Factores asociados. Resumen ejecutivo. *Perfiles Educativos*, Universidad Nacional Autónoma de México, Vol. 38, Núm. 152, 204-217.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (2021). Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe, evaluación de logros de los estudiantes: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019); Resumen Ejecutivo. OREALC, Paris-Santiago. Disponible en: <https://n9.cl/glxu2>.
- Pérez López, María Soledad (2016). La expresión escrita de los estudiantes universitarios bilingües (español-lengua indígena). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 21, Núm. 70, 847-879.
- Ramírez Hernández, Marcos (2016). *La educación intercultural bilingüe en el nivel básico: ¿Mito o Realidad? Un estudio de caso: La enseñanza de la lengua Mam (Gramática Didáctica de Chiapas)*. Universidad de Sonora. Disponible en: <http://www.repositorioinstitucional.uson.mx/handle/20.500.12984/4476>.
- Recillas Hernández, Fernando Jhovany (2016). *Educación Intercultural. Asignatura Lengua Indígena*. Universidad Autónoma Metropolitana.

- Reese, Leslie y Feltes, Joan Marie (2014). La implementación de programas de doble inmersión en escuelas multigrados rurales indígenas. *Sinéctica*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Departamento de Educación y Valores, Núm. 49, 1-18.
- Rojas Ibáñez, Gabriela; Gómez Zermeno, Marcela Georgina y García Vázquez, Nancy Janett (2013). El uso de un software educativo para promover el aprecio por la diversidad en alumnos de primaria. *Apertura*, Vol. 5, Núm. 2, 16-29.
- Salazar Narváez, Bárbara Carolina; Saldívar Moreno, Antonio; Limón Aguirre, Fernando y Fernández Sarabia, Edwin (2015). Pertinencia cultural y evaluación educativa en los Altos de Chiapas. Experiencias de estudiantes y profesores sobre la prueba ENLACE. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Universidad Iberoamericana, A. C., Vol. 45, Núm. 3, 81-117.
- Santibañez, Lucrecia (2016). The indigenous achievement gap in Mexico: The role of teacher policy under intercultural bilingual education. *International Journal of Educational Development*. Pergamon, Vol. 47, pp. 63-75.
- Solano-Flores, Guillermo; Backhoff, Eduardo; Contreras-Niño, Luis A. y Vázquez-Muñoz, Mariana (2015). Language Shift and the Inclusion of Indigenous Populations in Large-Scale Assessment Programs. *International Journal of Testing*, Routledge, Vol. 15, Núm. 2, 136-152.
- Téllez Oropeza, Ivette Karina (2019). *Instrumento de competencias comunicativas interculturales para alumnos de nivel secundaria*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Disponible en: <http://riaa.uaem.mx/xmlui/handle/20.500.12055/1134>.
- Urrutia de la Torre, Francisco (2014). ¿Por qué los bajos resultados del CONAFE en primaria? Restricciones para el buen desempeño del Consejo Nacional de Fomento Educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Universidad Iberoamericana, A. C., Vol. 44, Núm. 1, 47-70.
- Valenzuela, Blanca Aurelia; Guillén-Lúgigo, Manuela; Campa Álvarez, Reyna de los Ángeles y Sánchez Romero, Cristina (2020). Modelo inclusivo por medio de las TIC en atención a estudiantes indígenas de educación superior. *Psicumex*. Universidad de Sonora, Vol. 10, Núm. 1, 21-38.

Vergara Fregoso, Martha; Rivera Moreno, Guillermina y Méndez Sanz, José Antonio (2019). Aspectos interculturales en los libros de texto gratuitos de primaria en México. *Sincronía*, Núm. 75, 405-422.

De la diversidad y la educación indígena bilingüe, complejos pasajeros de la migración

REBECA BARRIGA VILLANUEVA¹

TANIA SANTOS CANO²

Con la colaboración de VALERIA CHÁVEZ GRANADOS³

En los pueblos y comunidades indígenas se impartirá educación plurilingüe e intercultural basada en el respeto, promoción y preservación del patrimonio histórico y cultural.

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, 2019

Preámbulo

En este capítulo perseguimos un doble objetivo, describir la labor investigativa: perspectivas teóricas, métodos, estrategias analíticas, de especialistas multidisciplinarios en torno a la diversidad lingüística de México, al tiempo que analizar la tarea de los especialistas que aplican sus resultados en el ámbito educativo de niños indígenas bilingües,⁴ quienes transitan entre dos

¹ El Colegio de México; rbarriga@colmex.mx.

² Universidad Veracruzana, Doctorado en Estudios del Lenguaje y Lingüística Aplicada; taniasc05@gmail.com.

³ Becaria de El Colegio de México; valeriachavezgr@gmail.com.

⁴ Debido a que uno de nuestros ejes temáticos está destinado a dar cuenta de la educación indígena bilingüe, en nuestra búsqueda consideramos, en primer lugar, a los niños indígenas migrantes por ser ellos los más afectados por las consecuencias de la diversidad lingüística y los fenómenos aledaños. Sin embargo, nuestra revisión también incluye a las infancias que se encuentran en espacios escolares rurales indígenas; estamos conscientes de que la gama de niños que se educan en el sistema escolar bilingüe es amplia: hay niños indígenas que asisten a escuelas generales donde se transgrede la política intercultural bilingüe y no se les enseña ninguna lengua originaria; impera el español; hay niños indígenas

lenguas (o quizá más) en un momento crucial de su desarrollo lingüístico, social y cognitivo. Una tarea desafiante de tres maneras: la primera porque se concreta a la descripción de un breve lapso histórico de investigación en el país —2012-2021—.⁵ La segunda porque la mayoría de los investigadores se centran más en el estudio de mecanismos y procesos lingüísticos en adultos; y he aquí nuestro tercer desafío, encontrar estudios relacionados con niños indígenas en edades de desarrollo tardío, que al migrar con sus padres están destinados, las más de las veces, a un destino escolar incierto, previsible, injusto y desigual.

Dos escenarios históricos 2002-2011 y 2012-2022, semejantes y diferentes

El decenio bajo nuestro estudio —2012 a 2021—, ha sido dinámico, cambiante y convulsionado por los estragos de una pandemia lesiva, suspendida de forma indefinida en el tiempo; comparte algunos rasgos con su predecesor 2002-2011, descrito por Rebolledo Recéndiz y Míguez Fernández (2013) y Míguez Fernández y Rebolledo Recéndiz (2013), quienes se centraron en las investigaciones vinculadas con las lenguas indígenas en la educación bilingüe, así como la política intercultural bilingüe durante el periodo 2002-2012; un momento histórico particular, caracterizado por diferentes sucesos de orden político educativo como fue la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), la creación del Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI), la proclamación de la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, así como la apertura de va-

que asisten a escuelas del subsistema indígena (Dirección General de Educación Indígena intercultural y Bilingüe [DGEI]) que, en apariencia, cumplen con la normatividad; también están los niños indígenas de padres jornaleros que se integran a las escuelas multigrado de la comunidad; y hay niños migrantes que, se asientan, o no, en las ciudades, y se insertan en las escuelas urbanas, en las que se invisibilizan (Santos Cano, 2015a; Horbarth y Gracia, 2018)

⁵ Dada la situación de incertidumbre y de retraso que provocó el coronavirus (covid-19) en el ámbito de las publicaciones, muy afectadas por el cierre de imprentas, decidimos incluir algunas relevantes por su temática, relacionadas con nuestros dos ejes, con el pie de imprenta del año 2022 o reportados en prensa.

rios programas de formación profesional, no sólo sobre el estudio formal de las lenguas indígenas sino también sobre procesos educativos vinculados con ellas en universidades nacionales y centros de investigación mexicanos. Esto dio lugar a “una dimensión institucional significativa”, que representó un campo fértil, necesario para la investigación educativa del periodo. Las investigaciones reportadas ponían en el centro de interés la relación entre lengua y cultura, así como el posicionamiento frente a algunas lógicas de investigación de orden más descriptivo, donde la reflexión sobre las lenguas indígenas se planteaba únicamente desde el escudriñamiento de los aspectos lingüísticos, dejando a un lado la dimensión cultural o incluso intercultural. Observaban también la tendencia a realizar investigaciones bajo un enfoque colaborativo, donde se creaba el vínculo escuela-comunidad y se planteaban alternativas de colaboración, interacción y articulación entre los diferentes actores.

En nuestro decenio hay continuidades y diferencias con el anterior. Destacamos tres puntos relevantes que marcan la diferencia con el decenio anterior. El primero, surge del viraje de la ideología política con el cambio de gobierno mexicano en 2018, llamado de la cuarta transformación, una de cuyas promesas atañe al compromiso con los pueblos indígenas, que supone el respeto a sus estructuras jurídicas, sanitarias, lingüísticas y educativas como establece el artículo 2.º de nuestra Constitución. De este respeto se espera la erosión paulatina de la desigualdad, la discriminación, el racismo y todas las formas de marginación, solapados o explícitos.

El segundo punto, menos optimista, se relaciona con la vigencia de la política intercultural bilingüe, motivo de profundas críticas en nuestro decenio porque sigue reproduciendo patrones colonialistas que destruyen la identidad étnica como lo han mostrado Bertely Busquets, Dietz y Díaz Tepepa (2013); Bertely Busquets (2014, 2019a); Mina Viáfara (2015); o por su clara inclinación nacionalista y eurocentrista que impone valores y concepciones del mundo antagónicas con las de los pueblos originarios, tal como lo analizan Torres Corona (2013); Barriga Villanueva (2014b); Núñez Morales (2018), Martínez Buenabad y Diego Gómez (2021); Vicente-Ferrer, Hernández Domínguez, Chávez Peón, Martínez Casas (2021), y por la falta de entendimiento cabal del

significado de interculturalidad y bilingüismo, entrampando su significado prístino a otras realidades. Tal es el caso de las investigaciones de Mendoza Zuany (2017), donde se denuncia la poca claridad que se tiene del sentido de la interculturalidad al confundirla con la inclusión, lo que se refleja de manera nítida en algunos materiales destinados a la formación docente de la DGEI (2015) o de la que no tienen entre sus índices el rubro de la interculturalidad, sutilmente desplazada por la inclusión, positiva de suyo, pero recorriendo rutas diferentes (Zúñiga, 2020; *cfr.* el capítulo 1).

No obstante estas agudas críticas, los lineamientos de esta promisorio política de los años 90 han permanecido inamovibles a lo largo de más de tres décadas, rigiendo la vida lingüística y educativa de México, con resultados muy magros en sus dos pilares conceptuales. Ni la interculturalidad logra sus fines, ni el bilingüismo muestra vitalidad suficiente para ofrecer una educación equitativa a las niñas y los niños indígenas,⁶ quienes transitan entre su lengua originaria materna y el español; o el español y la lengua originaria de sus padres, viviendo un peculiar bilingüismo (Barriga Villanueva, 2019; Zúñiga y Giorguli, 2019; Gomashie, 2020), y enfrentando un proceso de escolarización lleno de tropiezos por la supremacía del español tanto en lengua oral como en lengua escrita. En esta situación de confusión, el bilingüismo, más bien multilingüismo (Hornberger, 2014), recobra sentido en nuestro decenio y se privilegia tanto en la investigación lingüística como en la educativa, con el refuerzo de nuevas metodologías y la elaboración de nuevos materiales bilingües. El bilingüismo ya no encaja en su definición más tradicional en donde un hablante era capaz de comunicarse en dos lenguas, sino se reestructura a la luz de nuevas posturas en donde se constituye como una práctica social. Ahora se trata de un bilingüismo dinámico y emergente, que no necesariamente domina dos lenguas, pero sí requiere un intercambio comunicativo significativo y deseado (Pellicer Silva, 2021); que toma en cuenta los procesos de construcción de significado que llevan a cabo los hablantes bilingües en contextos cada vez más heterogéneos (García y Wei, 2014).

⁶ Para ganar espacio, en adelante usaremos el genérico los niños.

Al tiempo que la interculturalidad y el bilingüismo buscan sobrevivir, en este decenio ganan fuerza otras políticas con mayor activismo, como la autodeterminación de los pueblos indígenas (Baronnet, 2015; González Apodaca y Soto Sánchez, 2019), que se gestó en el movimiento zapatista. Esta política incide en la educación comunitaria (comunalidad) (Maldonado Alvarado, 2015; Maldonado Alvarado y Maldonado Ramírez, 2018, y Argüelles Santiago, 2021), sustentada en el valor de la diversidad lingüística, el territorio, el trabajo comunal, además de la defensa de los derechos humanos, la preservación de los recursos naturales, la salud, la alimentación y la educación. Aumenta el aprecio por la diversidad en realidades situadas, concretas (Sandoval Rivera, Mendoza Zuany, Cabrera García, Patraca Rueda *et al.*, 2021; Mendoza Zuany y Sandoval Rivera, 2021). En cuanto al genuino interés por la diversidad lingüística, se añaden al elenco de las lenguas originarias investigadas en el decenio anterior otras más que, por su vulnerabilidad y por contravenir al ideal nacionalista, no entraban en el juego de la revitalización: ombeayiüts⁷ (huave), chatino, chinanteco, cuicateco, chuj, chichimeco jonaz, popolucua, kumiai y algunas lenguas originarias africanas, producto del transnacionalismo migratorio (Zimmermann, 2012; Montaña Ramírez, 2018). Este tipo de investigación es significativo en dos sentidos; por un lado, porque fortalece la vitalidad de las lenguas, alejando de sí el peligro de extinción y, por el otro, porque alientan la autoría indígena que crece día con día. Felizmente, en esta década, aparecen más autores indígenas que aportan al conocimiento de sus lenguas con voz propia (Cruz Gómez, 2014; Mendoza Filio, 2016; Cabrera García, 2019; Martínez Bautista, 2021; Rosendo Solís, 2021; Regino, 2022). El segundo punto que marca diferencias entre sexenios es el aumento en los estudios del desarrollo lingüístico de niños indígenas en los años escolares (Barriga Villanueva, 2014a; Cardona Fuentes y Latapí, 2014; Arias Lozano, 2014; Chi Pech, 2016; Coronado Cisneros, 2019; Barriga Villanueva, 2019; Montero Gutenberg, 2020, Hess y Alarcón, 2021). Estas investigaciones, desde miradas constructivistas e integracionistas, ponen de

⁷ Cabe hacer notar que cada vez es frecuente nombrar a las lenguas indígenas con sus nombres originarios, afortunada señal de mayor autonomía y reconfiguración de la identidad de los hablantes indígenas.

manifiesto la necesidad de reflexión acerca de los procesos lingüísticos de los niños indígenas que fluctúan entre el sistema del español y el de su lengua originaria, trastocando el orden natural de adquisición de la lengua primera (L1 o lengua materna) y de la segunda lengua (L2, en su mayoría el español), creando nuevas variedades lingüísticas del español y de las lenguas originarias. De Guerrero Galván y San Giacomo (2014) y López Hurtado (2022) se desprenden las siguientes preguntas: ¿qué consecuencias tiene el escolarizarse en una lengua que no es la nativa?, ¿cuál es esa lengua nativa en contacto con otros sistemas? Con estas cuestiones se ha despertado el interés en la investigación lingüística, ya sea descriptivista, ya sea teórica o aplicada, y se ha otorgado un nuevo sentido de revitalización que refuerza el uso de la lengua materna indígena (Lepe Lira y Rebolledo Recéndiz, 2014), para dar entrada a prácticas innovadoras como el traslingüismo (Rebolledo Angulo, 2015; Briseño Roa, 2018; Briseño Roa y Rockwell Richmond, 2020; Rockwell Richmond y Briseño-Roa, 2020; Parra Velasco, 2021, Román González y Sánchez García, 2021, y Schissel, De Korne y López Gopar, 2021). Todo esto sucede dentro de la acelerada revolución tecnológica de nuestro decenio, favoreciendo complejos procesos cognitivos, al tiempo que potencia problemas sociales álgidos. Es indiscutible el impacto que la revolución tecnológica está creando en los procesos cognitivos de los niños que, a un tiempo, se entraman en los sociales y educativos. Las nuevas formas de construir conocimiento y la tecnología tienen dos caras, al igual que todos los fenómenos que aquí tratamos. La positiva refleja los desafíos cognitivos que enfrentan los infantes para dominar nuevas formas de aprender y al desarrollo del potencial de su pensamiento abstracto; la cara negativa apela al drama de la desigualdad, ya que los niños con alta vulnerabilidad (en pobreza extrema, indígenas, jornaleros, indígenas migrantes) que no tienen acceso a ella —computadoras, teléfonos celulares, apps, iPad— están destinados, en la ruta de transición a las nuevas literacidades (Castro-Azuara, Hernández-Ramírez y Nava-Nava, 2022; Pérez López, 2022) a un analfabetismo digital, como ya lo habían presagiado Ferreiro (2007, 2011), Pellicer (2008) y Molinari y Ferreiro (2013). Los trabajos que realizó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018) son paradigmáticos en esta temática.

El tercer punto que marca la mayor diferencia entre decenios fue la sorpresiva aparición del coronavirus (covid-19). Su intempestiva aparición no sólo ha ensombrecido el mapa sanitario de todo el espectro planetario, sino que ha venido a cambiar formas de comunicación social, formas de aprender, formas de sobrevivir en la desigualdad económica, política, social, lingüística y educativa (López Hurtado, 2022). En fin, el covid-19 ha dejado una honda huella en las sensibilidades y creatividades. Sus alcances aún no pueden evaluarse con contundencia; sin embargo, en el ámbito de nuestro interés, apuntan a una nueva concepción sobre la escuela y al poder revitalizador o desplazador de las lenguas, echado a andar en la vuelta forzada a la comunidad y en el difícil retorno a la cotidianidad escolar de las escuelas urbanas (Villavicencio Zarza, 2020; De León Pasquel, 2020, y Rosendo Solís, 2021).

El covid-19 ha provocado soluciones urgentes para evitar el rezago educativo y ha puesto a los escolares en la necesidad de dominar de manera vertiginosa estrategias de aprendizaje diferentes y revolucionarias, si es que se contara con el acceso a la tecnología, claro está. Bástenos con pensar el gasto cognitivo que supone el pasar abrupto, del cuaderno y el lápiz, al “ratón” y a la pantalla. El coronavirus ha expuesto la profunda desigualdad que enfrentan quienes no tienen acceso a la tecnología, cuyo rezago se entrevé insuperable (Díaz Páez, 2020). Las conversaciones personales con docentes del Seminario de Lingüística y Educación (SEMLE), Guadalupe Guerrero, Cecilia Cámara, Ana Lucía Zamudio y Juan Sánchez García (<https://semle.colmex.mx/>), han sido muy ilustrativas para entender los claroscuros de este rezago.

Decisiones metodológicas y estrategias de búsqueda

Debido a la eminente naturaleza lingüística de nuestros dos ejes, decidimos concentrar nuestra búsqueda principal en la base de datos Lingmex:⁸ Biblio-

⁸ Si bien la búsqueda se concentró en Lingmex, también consultamos otras bases de datos de universidades nacionales, así como en la web para la búsqueda de aplicaciones y sitios (de instancias gubernamentales, por ejemplo) vinculados con nuestros ejes temáticos.

grafía Lingüística Mexicana desde 1970 (2011, 2022). Su menú nos permitió seleccionar tanto áreas de investigación pertinentes como de las lenguas mexicanas originarias trabajadas. Realizamos una primera búsqueda, general y abarcadora, de aproximadamente 800 entradas, incluidas las aplicaciones (apps) en torno a la diversidad lingüística y sus fenómenos más cercanos, vertida en las metodologías y materiales didácticos. En primer lugar, fue necesario dejar de lado todos aquellos estudios de corte teórico descriptivista que ponen énfasis en procesos y mecanismos de las lenguas en la diacronía y la sincronía, pero que no buscan aplicar sus hallazgos en el habla infantil indígena o en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas indígenas en contextos escolares. Con respecto a la conceptualización de los fenómenos y la terminología usada en las disciplinas que los estudian, consideramos conveniente reunir todos los trabajos sobre diversidad lingüística con los de multilingüismo y plurilingüismo y tratarlos como sinónimos debido a que las finas fronteras que hay entre ellos no afectan a nuestro objetivo. Estos términos tienen en el núcleo de su significado la idea de vastedad y abundancia, que es la que nos interesa en cuanto a la diversidad de los niños y de sus lenguas originarias. Lo mismo hicimos con otros términos: bilingüismo y diglosia, revitalización y mantenimiento, extinción, muerte de lenguas y desplazamiento, diferentes pero muy cercanos en su concepción. Junto con los fenómenos que emanan de la diversidad, decidimos escoger sólo los cuatro más sobresalientes en cuanto a su impacto en lo lingüístico y lo social: Lenguas en contacto y desplazamiento y revitalización e identidad y actitudes. La experiencia fue muy interesante pues encontramos que los autores que tratan estos fenómenos establecen vasos comunicantes entre todos ellos y sitúan sus investigaciones, en la mayoría de los casos, en medio de situaciones de migración, donde se teje un cerrado entramado, difícil de deslindar por la estrecha relación que tienen en las consecuencias de la vida indígena. Con el eje de la educación indígena bilingüe seguimos la misma pauta, rastreamos todo lo relacionado con metodologías —las ya conocidas y las más innovadoras—, haciendo especial énfasis en los materiales didácticos que las recogen y son usados (o no) en escuelas indígenas bilingües. A partir de esta primera búsqueda realizamos un muestreo intencional, que nos permitiera elegir aquellas publicaciones que vincu-

laran a nuestros dos ejes; reunimos alrededor de 260 fichas, un 30% del total inicial. Si bien tuvimos que sacrificar información valiosa, buscamos ofrecer una descripción panorámica de los logros más relevantes de esta década, dentro de los límites de nuestro propio objetivo. En esta búsqueda tomamos decisiones que, al acotar, nos permitiera profundizar en nuestros dos ejes temáticos.

La migración, una amplia sombrilla

En este decenio resulta importante, casi imprescindible, entender la migración indígena para encontrar algunos significados del valor y demérito de la diversidad lingüística. El INEGI (2015) y el INALI (2016) reportan que la migración sigue aumentando en cada una de las formas de sus tipificaciones de acuerdo con los estudios especializados: forzada, voluntaria, definitiva, temporal, de retorno, interna, externa (Granados Alcantar y Quezada Ramírez, 2018).

La migración marca de forma particular los fenómenos sociolingüísticos por los que atraviesan los niños migrantes que comparten el andar de sus padres en una peculiar variación migratoria con distintas posibilidades, los de primera, segunda y tercera generación, los nacidos en el territorio de origen de sus padres, los nacidos en el territorio de acogimiento, o los ya asentados, que viven en medio de lenguas, de valores y de sentires urbanos (Skrobot, 2014; Martínez Casas, 2014 y 2021; Flores Laffont, 2015; De la Peña y Martínez Casas, 2017; Martínez Canales, 2018; Zúñiga y Giorguli Saucedo, 2019; Hernández Cruz, 2020; Masferrer, 2021; Barriga Villanueva (ed.) (en prensa), Flores Laffont, Moreno Medrano y Roldán Gutiérrez (en prensa). Si bien no es un fenómeno estrictamente lingüístico, bajo su cobijo —como el de una sombrilla amplia y generosa— suceden en cada uno de sus tipos muchos fenómenos de índole lingüística: el primero, el de las lenguas en contacto, los bilingüismos (o multilingüismos) que se incuban en el transitar; luego vienen las vicisitudes del desplazamiento-revitalización, motivados por otros fenómenos expresados en las actitudes y la identidad; todos desarrollados en la escuela, terreno fértil para reproducirse de manera positiva o ne-

gativa (Aguilar y Jacobo, 2019), y para que los niños migrantes prueben nuevos patrones y realidades socioculturales. Franco García (2017) y Zúñiga y Giorguli Saucedo (2019) ilustran varios ejemplos de niños migrantes de Estados Unidos a México, así como las variadas actitudes y los sentimientos encontrados que se dan en el uso del inglés y el español en el retorno. Sobre esta misma línea de investigación caminan Parodi (2014), Hernández (2014) y Zimmermann (2018). Estos migrantes experimentan transformaciones en sus lenguas originarias, como se deja ver en las investigaciones de Velasco Zárate (2021) y de Tacelosky (2021), que apuntan características del bilingüismo de niños migrantes asentados y de retorno. Por su parte, Sbrighi, Greathouse Amador y Preciado Lloyd (2020), desde estrategias etnográficas, destacan cómo los migrantes italianos instalados en Chipilo, México, conservan su lengua por el orgullo étnico y el proceso de reconstrucción identitaria de las uniones mixtas con mexicanos. El *leitmotiv* de gran parte de los estudios de la migración es la reconfiguración étnica identitaria y las actitudes hacia las lenguas de contacto, como lo muestran los hallazgos de Montaña Ramírez (2018) con los mixtecos y de Sordo Molina (2019) con los migrantes indígenas que detienen su paso en Monterrey.

La diversidad lingüística y los fenómenos que de ella se desprenden

Es un hecho que la esencia de México es su diversidad lingüística, repartida a lo largo de su dilatada geografía y presente en su compleja historia. Hoy, sus lenguas originarias se consignan en 69 agrupaciones lingüísticas, con 364 variantes y 11 familias (INALI, 2016). Esta diversidad representa, en sí misma, una difícil empresa que lidia entre el consenso y el conflicto lingüístico y la vertiginosa extinción de algunas de las lenguas. El simple hecho de asumir que cada una de las lenguas originarias mexicanas tiene una configuración sistémica estructural propia y que porta una cosmovisión intrínseca supone un reto más ¿Cómo explicar a los hablantes —en este caso, a niños en edad escolar—, y cómo describir su lengua o lenguas en profundidad?

¿En cuál de sus ámbitos estacionarse? De acuerdo con nuestras decisiones metodológicas, dirigimos nuestra atención a los ejes elegidos: la diversidad lingüística como fenómeno multifacético del que emanan otros de distinta índole, y en la educación indígena bilingüe como lugar donde la diversidad se manifiesta en la escuela y en la enseñanza aprendizaje de los infantes, gran parte de ellos migrantes. En efecto, diversidad y migración caminan en paralelo en el decenio que nos toca describir. El impulso vital que mueve a los indígenas, buscando un mejor vivir, se ha acrecentado (INEGI, 2015), aunque con algunos cambios relevantes, como los que señalan Granados Alcantar y Quesada Ramírez (2018), los patrones migratorios predominantes: rural urbano y rural-rural. Desde 2019 el covid-19 también favoreció la migración de retorno y, con ello, la diversidad lingüística sufrió de la misma forma transformaciones y acentuó su naturaleza heterogénea y cambiante. Entonces, ¿desde qué mirada abarcar la diversidad?

La paradójica diversidad lingüística con sus dos metafóricas caras: de castigo y de don (Barriga Villanueva, 2018), ha sido terreno fértil para el desarrollo de la investigación desde varias perspectivas —descriptivismo, funcionalismo, socioconstructivismo, integracionismo, neurolingüística, ecología de las presiones— y sus aplicaciones concretas en materiales que igual responden a las paradojas del castigo y el don.

En general, la riqueza lingüística no ha sido ni comprendida ni atendida en las escuelas con población indígena, donde la enseñanza se imparte completamente en español, traicionando uno de los principios fundamentales de la interculturalidad y del bilingüismo (Miguez Fernández, 2014; Skrobot, 2014; Barriga Villanueva, 2014b; Mendoza Filio, 2016; López Nájera, Castillo Castillo y Carrera García, 2016; Canuto Castillo, 2017; Hernández Cruz, 2020). Pese a la supremacía del español, los estudiantes presentan muchas dificultades en su español oral y escrito (Tinajero Villavicencio, 2013 y Enríquez Ovando, 2016). Por otro lado, se hay una tendencia a revalorar la diversidad lingüística (Aguilar Gil, 2013; Rebolledo Recéndiz, 2014; Martín Butragueño, 2018, y Aguilar Gil, Aguilar Guevara, Bravo Varela, Ogarrio Badillo, *et al.*, 2020). En el mismo sentido Tinajero Villavicencio (2013) y Juan Miguel (2016) postulan la necesidad de una planeación didáctica y pertinencia lingüística y cultural que rescate el

significado de la diversidad lingüística en la escuela y así frenar la pérdida de las lenguas y propiciar su revitalización (Lam, 2012 y 2018).

Los fenómenos lingüísticos emanados de la diversidad

Entre los fenómenos que emanan de la diversidad lingüística escogimos dos estrechamente vinculados entre sí —lenguas en contacto y desplazamiento y revitalización—, éstos últimos llegan a fusionarse, redundando en el uso y funcionamiento de las lenguas infantiles de niños indígenas en pleno desarrollo y reacomodo de sus sistemas lingüísticos, en medio de situaciones de migración y de cambio de patrones actitudinales e identitarios.

Lenguas en contacto

Las lenguas y sus hablantes que se cruzan en el migrar, enriquecen el mapa de la diversidad y llenan un buen espacio de nuestra descripción. Los niños, al moverse con sus padres, entran en contacto con sistemas comunicativos diversos, generan de manera transitoria o definitiva nuevos usos lingüísticos y funcionalidades comunicativas que propician nuevos fenómenos como el translingüismo, avalado en los estudios por innovadoras perspectivas teóricas (Zimmermann, 2019; Schissel, De Korne y López Gopar, 2021). Las lenguas en contacto caminan de la mano del cambio lingüístico en todos los niveles de las lenguas de variada complejidad estructural. González Guadarrama (2013) estudia los procesos morfosintácticos del náhuatl y del matlaltzinca, en tanto que Roque Corona (2014) y Avelino Sierra (2017, 2021) estudian el cambio por contacto entre el otomí y el español y Bravo García (2016) las transferencias entre el otomí y el español. Aranda Herrera (2016), a través de la estrategia narrativa, estudia fenómenos muy interesantes de la morfología del purépecha y muestra, a la vez, la injerencia del español en el proceso.

Desplazamiento y revitalización

Los estudios de esta pareja son abundantes en nuestro decenio y se imbrican de manera natural con la problemática de las actitudes y de la identidad, siempre al acecho de la fuerza de los valores que porta el español como lengua de prestigio (Trujillo Tamez y Neri Flores, 2015). Lo llamativo es que los dos miembros de este maridaje se constituyen en una especie de unidad: la presencia del desplazamiento invoca a la revitalización, en tanto que, si hay revitalización, es porque hay peligro de desplazamiento y hasta de la extinción. En esta tensión permanente sobrevivirán la lengua cuyos hablantes estén más conscientes de su valor y dejen atrás toda la ideología y las presiones que han permeado a lo largo de los siglos en torno a su minusvalía. Siguiendo la pauta de varios estudios en el siglo **xxi**, mucho más sensible a la diversidad lingüística, en nuestro decenio las investigaciones buscan variadas formas para dar cuenta del desplazamiento y de los procesos para proteger la vitalidad. Hay una serie de trabajos colaborativos de científicos dentro del canon académico, con la colaboración de miembros de las comunidades para lograr la continuidad en la transmisión generacional de las lenguas originarias (Pérez Báez, Vogel y Patolo, 2022). Además, se innovan los modelos, siguiendo la mixtura de estrategias para recolección de datos, estando los datos etnográficos muy presentes (Moreno Pineda, 2017). De igual forma, se prueba la música (Cruz Zuleta, 2021), estrategias más lúdicas para atraer a los infantes a usar sus lenguas (Briceño Chel, 2017), el cuidado de las plantas (Muntzel, Sabino Nava y Martínez Ortega, 2019) o guías de revitalización lingüística (Flores Farfán, Córdova Hernández y Cru, 2020); la revalorización del paisaje lingüístico en espacios públicos, donde lengua originaria convive con el español, resignificando los espacios simbólicos (Cruz Cruz, San Giacomo, de los Santos y Soriano, 2020; San Giacomo Trinidad y Mendoza Hernández, 2021). Se argumenta sobre ideas innovadoras como las de Caccavari Garza (2014) acerca de la necesidad de conferirle a los hablantes y las comunidades la misión de la revitalización.

El papel de la escuela en la revitalización es un tema recurrente en este decenio, aunque hay autores que enfatizan sobre la indiferencia e invisibili-

zación que sufren los niños hablantes de lenguas originarias, persistentes todavía, sobre todo en escuelas urbanas con población indígena migrante; ejemplos de esta aguda situación son los estudios de Barriga Villanueva (2014b); Martínez Casas (2014) y Santos García y Ruiz Delgado (2018).

En general, los estudios en torno al desplazamiento y la revitalización de diversas lenguas originarias forman parte de las críticas al modelo intercultural bilingüe, por su negligencia y descuido al propiciar uso de las lenguas originarias de forma sostenida, en la mayoría de las áreas del conocimiento y de la vida social (*cfr.* el capítulo 2). Los autores de estas investigaciones han puesto la mirada en varios estudios de caso de hablantes de diversas lenguas originarias que se ven orillados a abandonarlas por la presión del español como lengua dominante, tal como se ilustra el caso de la lengua maya en Sima Lozano, Perales Escudero y Ríos Morales (2016), Sima Lozano y Be Ramírez (2017), Briceño Chel (2017); la lengua mixe en Pérez Alvarado (2018); el náhuatl y mazahua en Gómez Retana, Terborg y Estévez (2019), y Terborg, (2021); el zapoteco en Carrasco Grajales (2020); el ombeayiüts en Montero Gutenberg (2020). Otros autores como Zabecki (2020) se detienen a identificar las causas que propician el desplazamiento de las lenguas de los migrantes de la ciudad de México, con una técnica de entrevistas con representantes de instituciones oficiales y datos estadísticos. En estas investigaciones el hallazgo principal se concentra en la discriminación, causa de la extinción de lenguas. Escobar Potenciano (2019) estudia el desplazamiento y el mantenimiento de la lengua ch'ol en Tabasco en el ámbito familiar y de la escuela, y encuentra que además de la discriminación, otros factores determinantes para el desplazamiento son la migración y las prácticas castellanizadoras en las escuelas. Sobre esta misma línea han trabajado Jerónimo Sánchez (2012), García Hernández (2013) y Cruz Gómez (2014), quien realiza una amplia revisión del panorama sociolingüístico de las varias lenguas mayas, algunas en severo proceso de extinción, como el mocho y teco; en su revisión se detiene en los problemas de la literacidad y de la creación de alfabetos prácticos y contrastivos, camino muy transitado en nuestro decenio.

La globalización también ha estado bajo la lupa investigativa y es considerada como móvil de la revitalización identitaria y el desplazamiento lin-

güístico (Martínez Iglesias y Lorenzo Robles, 2015), estudiando sus paradójicas consecuencias en varias lenguas originarias en contacto con el español: mixe, totonaco, cora, guarijío, guaycura, mayo, pápago (Moctezuma Zamarrón, 2021 a y b; Quintero Gutiérrez y Santos García, 2015).

En el horizonte investigativo de esta díada empiezan a aparecer el de las lenguas originarias y el inglés, cuyo influjo se entreve insoslayable como se aprecia en los estudios de Sima Lozano y Hernández Méndez (2015); Parodi (2014) y Hernández (2014), quienes se transportan al extremo fronterizo del norte de México de esta realidad en el caso del español en contacto con el inglés y del mixteco con el español y el inglés.

Los fenómenos sociales emanados de la diversidad

En medio de la diversidad lingüística vertida en multiplicidad de lenguas y sus variantes, suceden fenómenos humanos de varias aristas enclavados en la psicología humana y sus contradictorios comportamientos: sentimientos de empatía o repudio, lealtad o deslealtad, discriminación y racismo, resistencia y pasividad, invisibilización o presencia beligerante, inmersas consciente o inconscientemente en sesgos cognitivos profundos (Aguilar Bellamy, 2022). De todos ellos destacan las actitudes lingüísticas y la identidad, que en su naturaleza llevan, en sí mismas, la posibilidad de marginar y hasta de extinguir una lengua; pero también de hacerla vivir, aunque fuera sólo un hablante quien la usa (*cfr.* los capítulos 1 y 8).

Actitudes e identidad

Las actitudes lingüísticas y la identidad — individual, comunitaria, nacional—, forman otra de las díadas cobijadas por la migración, imprescindibles para entender a profundidad la diversidad lingüística mexicana. Estrechamente relacionadas entre sí: la identidad se manifiesta con actitudes y las actitudes repercuten en las transformaciones de la identidad (Mendoza Filio, 2016; Hernández Cruz, 2020), que se enlazan también a la pérdida, a una

suerte de desplazamiento de los rasgos identitarios. En los infantes indígenas, en particular, la configuración de su identidad está en ciernes y se da, en medio de las actitudes de sus padres en los entornos del tránsito, a la par de su desarrollo lingüístico y cognitivo y social, de ahí su abundante interés en producción en estos diez años. Hay estudios tanto de índole teórica, alrededor de su conceptualización, como la propuesta de metodologías objetivas y confiables. Los niños migrantes en movilidad, asentados o de retorno, transitan por muchas emociones propias o motivadas por sus padres y por los ambientes de paso al integrarse a nuevos espacios de recepción (Chávez González, 2013; Quintero Carrillo, 2013, y Guajardo Rodríguez, 2018). Los niños se enfrentan a una lengua que no es la suya y al rechazo de que es sujeto por no hablar bien o por no entender lo que se le enseña o por desconocer las reglas de la comunidad de acogida en comunidades nahuas, tsotsiles, purépechas y mayas (así lo reportan Santiago Pérez, 2014; López Nájera, 2015; Avilés González e Ibarra Templos, 2016; Neri Flores, 2018; Hamel, Erape Márquez y Escamilla, 2018; Sordo Molina, 2019; Gomashie, 2020, y Canto Rosado, 2021). En general, el niño migrante está situado entre dos lenguas, la suya y la de enseñanza, como lo revelan los autores del *Libro de las contradicciones* (Barriga Villanueva, ed., en prensa). A las lenguas se las estudia dentro de la pérdida, de la fractura y de la reconstrucción; desde el pasado o en el presente, dependiendo las circunstancias del contexto en el que se acomodan; puede ser que se acomoden a los símbolos nacionalistas patrios, la bandera, los héroes, la indumentaria, manejados por la escuela (Miranda Juárez, 2017; Hernández Cruz, 2020; Pérez Barajas y Ortiz León, 2020; Cruz Cruz, 2020; Rosendo Solís, 2021 y Rodríguez Laguna, 2022), ajenos a la cosmovisión familiar y fuente de la adquisición de valores nuevos que permean en el entorno educativo al que se adaptan. La especial dimensión emotiva de los niños migrantes jornaleros, con su peculiar visión del espacio y del tiempo de cada parada que viven, está provocando cada vez más interés en la investigación (Del Río, 2014; Romero Contreras y Moreno Medrano, 2014; Zambrano Romero y Ávila Meléndez, 2018; Vera Noriega y Durazo Salas, 2020; Juárez, Solano y Cervantes, 2021). Lo mismo sucede con los niños migrantes de retorno cuya identidad fluctúa entre los cambiantes y diversos

mundos a que se enfrentan: nacen en un ámbito (México), crecen en otro diferente (Estados Unidos) para luego volver a su origen (México), con la carga de creencias nuevas e ideologías, y usos indistintos de lenguas. De acuerdo con los estudiosos, los niños migrantes de retorno hacen una reconstrucción identitaria selectiva y, con ella, de sus actitudes, con base en el prestigio de la lengua de uso (Contreras Dávalos, 2013; Quintero Carrillo, 2013; Vargas Silva, López García y Eguía Contreras, 2014; Fuentes Sánchez, 2017; Velasco Zárate, 2021). En los niños migrantes, las lenguas se pueden duplicar o triplicar, y motivar una incipiente resistencia o indiferencia, confrontando sus valores y sentimientos de lealtad y orgullo étnico. Surgen interrogantes de inmediato, entonces, ¿cuál es la lengua materna? ¿ésta, con la que se estructuró su hábitat existencial, o aquella, que representa la promesa, el prestigio y el bienestar? ¿Qué tipo de bilingüismo se va a derivar de este enfrentamiento subyacente que los marcará por su entonación, su léxico o su forma de estructurar? (Vázquez Ramos y Amador Ibarra, 2012; Barriga Villanueva, 2019).

En cuanto a las metodologías, las narraciones de tipo personal —orales o escritas— destacan entre las privilegiadas, ya que a partir de la evocación provocan el reencuentro con la identidad lingüística y étnica, en apariencia perdidas. Así se observa en el estudio de Barriga Villanueva (2014a) con niños migrantes mazatecos, mazahuas, otomíes y mixes. Arias Lozano (2014), por su parte, la realizó con niños hñähñú y con la narración personal escrita como estrategia prominente, para atrapar la identidad; Flores Martínez (2014a) con niños totonacos; Francis y Navarrete Gómez (2014) y Podestá Siri (2014), con niños nahuas; De León Pasquel (2014), con niños tsotsiles. Parra Velasco (2014) y Matute Villaseñor, Roselli, Chamorro y Navarrete (2014), siguen la misma estrategia con niños migrantes mexicanos en Estados Unidos.

Por su parte, Hernández López (2014) y Avilés González e Ibarra Templos (2016) indagan sobre las reconfiguraciones identitarias, la transformación actitudinal y usos estratégicos de la lengua, de acuerdo con los interlocutores. Sordo Molina (2019) se enfoca en la construcción de la identidad que se fractura en el retorno, al ceñirse a los dictados de la globalización y propicia

otros fenómenos como el desplazamiento de la L1. Enríquez Ovando y Ávila González (2020) incursionan sobre las actitudes de jóvenes bachilleres que luchan contra la marginación y la invisibilización que venían arrastrando desde la escuela primaria.

La escuela, recinto privilegiado de socialización e integración (Rico García, 2014; Chi Pech, 2016; Martínez Jiménez, 2016; Vázquez Sánchez y De León Pasquel, 2013), es un espacio de controversia y cambios profundos que vulneran irremisiblemente las epistemologías infantiles. La escuela suele ser la panacea para los niños y el contenedor de sus expectativas; sin embargo, en su situación de migrantes, se convierte en zona de disputa, donde se agudizan los problemas de marginalización, entramados con burocracias y leyes que alejan a los niños de la cotidianidad normal, hasta llevarlos a otro doble resultado desolador: los niños abandonados por la escuela o la escuela abandonada por los niños (Zúñiga y Giorguli Saucedo, 2019). En este decenio, abundan los estudios que revelan al español como lengua de prestigio y sojuzgadora en la enseñanza de los niños indígenas migrantes (Barriga Villanueva 2014b; Mendoza Filio, 2016; Hernández Cruz, 2020; Rosendo Solís, 2021). Sin embargo, a partir de la incorporación del inglés como lengua obligatoria en los planes y programas de la SEP, su presencia en la cotidianidad escolar la convierte en una sombra permanente en las actitudes y preferencia de los padres y aún de los niños (Barriga Villanueva, ed., en prensa).

Resultan muy llamativos los estudios que trenzan el problema del territorio con la identidad y la revitalización como formas de resistencia de los hablantes de lenguas originarias. Velasco Pegueros (2020) hace un interesante estudio sobre la lucha del pueblo cochimí que reconfigura su identidad en su espacio vital. Se suman al estudio de esta resistencia por la conquista de espacios idóneos para el rescate de las lenguas originarias, Cruz Cruz, de los Santos y Soriano (2020), quienes se enfocan en la zona chatina que lucha por obtener una educación bilingüe y bicultural consistente que lleve a la revitalización del chatino en el sistema escolarizado, haciendo intervenir a la comunidad y a los maestros para impulsar el aprendizaje de la escritura. Chávez Ángeles y Fernández Tapia (2020) dirigen la mirada al internet como

parte de las estrategias escolares de revitalización y, por ende, reconfiguración de la identidad indígena.

La educación indígena bilingüe en México

Como lo hemos apuntado, en este decenio hay una tendencia positiva a hacer del bilingüismo una realidad concreta y asible, vinculando su significado al del multilingüismo (Flores Ramos, 2015). En el marco de la educación indígena bilingüe, damos cuenta ahora de las alternativas metodológicas o nuevos enfoques para el estudio, desarrollo, enseñanza y aprendizaje de las lenguas indígenas en contextos escolares caracterizados por el contacto entre lenguas, así como los distintos materiales didácticos que emanan de dichas alternativas (manuales, gramáticas pedagógicas, libros de texto, ficheros didácticos, cuadernillos de ejercicios). Damos también un espacio a los materiales virtuales que día a día se multiplican como herramientas originales, ancladas a la ingeniería computacional para la enseñanza y aprendizaje de las lenguas indígenas.

Es evidente que la educación bilingüe se encuentra supeditada a los planes y programas de español de la SEP, que sólo destinan un espacio curricular al desarrollo de la lengua indígena (SEP, 2017), la cual, por lo regular, es el objeto de estudio, aunque, en muchos casos, ya no es el medio de instrucción y tampoco el de comunicación. En estos términos, el panorama de la educación bilingüe parece desalentador (Jiménez-Naranjo y Mendoza Zuany, 2016), aun cuando existe todo un aparato normativo que protege y vela por el futuro de las lenguas y todo un mecanismo para que éstas sean un elemento central en la agenda nacional e internacional (*cfr.* los capítulos 3 y 7).

Durante el decenio 2012-2021 identificamos diversas publicaciones que ponen de manifiesto la importancia del bilingüismo como condición que incide en el desarrollo de las lenguas originarias en las escuelas de educación indígena, escuelas comunitarias, escuelas para niños migrantes, así como escuelas generales rurales y urbanas con presencia de estudiantes indígenas. García García (2021), reconoce la complejidad de este fenómeno y lo

expone como un proceso psicolingüístico, sociolingüístico y pedagógico-didáctico; además, sugiere tres factores fundamentales que deben tomarse en cuenta para referirse al bilingüismo: la elaboración de un currículo para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas (primera y segunda lengua), el modelo y enfoque para la enseñanza de lenguas y la educación lingüística, así como la enseñanza bilingüe (García García, 2021: 81). Por su parte, Flores Martínez (2014b) toma como base de su estudio la condición bilingüe de niños tsotsiles para indagar acerca de los procesos de traducción como medio para la reflexión metalingüística en las lenguas que utilizan. Otros autores focalizan el estudio en las habilidades de los niños y los docentes en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe frente al fenómeno de contacto entre lenguas (Carpio Domínguez, Hernández Rodríguez y Ramos Guerrero, 2015; Chi Pech, 2016, Santos García, 2018).

De la literacidad

En el decenio que nos ocupa, el interés por la literacidad en lengua indígena ha ido en aumento. Bajo este complejo término hemos concentrado todos aquellos estudios que se refieren a los procesos de desarrollo de la escritura y la lectura en lenguas indígenas en contextos escolares bilingües o multilingües. Varios estudios atañen a la adquisición de la escritura, en lengua indígena o en español, a partir de la relación entre la lengua materna indígena de los estudiantes y el español. En conjunto, las publicaciones fijan su atención en la observación e identificación de diversos fenómenos de orden lingüístico. En comunidades rurales bilingües, Montero Gutenberg (2020) analizó la escritura de niños ombeayiüts de segundo grado de San Mateo del Mar, en Oaxaca. El autor resalta la identificación de transferencias lingüísticas en el plano fonémico y asienta que, en la escritura del ombeayiüts, los estudiantes se apoyan en fonemas consonánticos y vocálicos compartidos con el español. Coronado Cisneros (2019), por su parte, trabaja el fenómeno de segmentación y analiza las producciones escritas de niños bilingües (zapoteco-español). Dos publicaciones más de Bellamy y Groff (2019) y Groff y

Bellamy (2020) indagan y dan cuenta de experiencias escolares a través del proyecto T'arhexperakua-Creciendo Juntos, en el estado de Michoacán (Hamel, Hecht, Erape y Márquez, 2018). En ambos se destaca la importancia de la alfabetización inicial en la lengua materna indígena (p'urhepecha) de los niños, en términos de la fortaleza en el desarrollo de las habilidades para leer y escribir. Las autoras documentan procesos de biliteracidad (p'urhepecha y español) en la escritura de los niños, a partir de convenciones de tipo ortográfico, uso de léxico, elementos sintácticos y morfológicos, préstamos y transferencias lingüísticas. En otros contextos y, en el marco de un proyecto de investigación sobre la alfabetización en contextos plurilingües, Pérez López (2022) presenta un estado de conocimiento sobre la forma en que niños indígenas se apropian de la lectura y la escritura de sus lenguas.

Bajo la misma línea de pensamiento y como parte de los trabajos que se realizan en el Seminario de Lingüística y Educación (SEMLE) de El Colegio de México, cuyo objetivo es fomentar la interculturalidad y el uso de la lengua escrita en escuelas urbanas con población indígena migrante, encontramos publicaciones que abordan el desarrollo de la literacidad, esta vez en entornos escolares urbanos con población indígena, entre ellas se encuentra la investigación de Rodríguez Sánchez y Santos Cano (en prensa), que refiere al arranque de la escritura en niños de origen indígena en contacto directo con una lengua originaria. El estudio se realizó en dos escuelas urbanas de la Ciudad de México, donde se obtuvieron registros de uso de la escritura de los niños indígenas y no indígenas, con diferentes habilidades en el uso de las lenguas originarias con las que tenían cercanía (triqui, náhuatl, tseltal, totonaku y mazateco). Los resultados, aunque mostraron que existe poca diferencia entre los rasgos que exhiben las producciones escritas de los niños, pusieron en evidencia algunas tendencias hacia una mayor hiposegmentación en los niños en contacto con una lengua indígena, así como una evocación marcada, vía dibujos y escritos, hacia su lugar de origen.

En el mismo tenor, Mora Sánchez (2020) realizó una investigación para comparar el proceso de alfabetización en niños indígenas bilingües de herencia y monolingües hablantes de español, enmarcada en la teoría de la psicogénesis; el análisis de las producciones escritas mostró que los niños

bilingües tuvieron un mejor desarrollo de la habilidad escrita, haciendo énfasis en la fortaleza cognitiva de los niños en contacto con otras lenguas. Asimismo, Zarza Díaz (2018) y Zarza Díaz, Cardona Fuentes y Hess Zimmermann (en prensa) reportan resultados de una investigación sobre los procesos de adquisición de la lengua escrita en niños indígenas y no indígenas en una primaria de la ciudad de Querétaro. Algunos de sus resultados indican que la lengua materna indígena incide en el desarrollo de la escritura de los niños. Por otro lado, un artículo recoge la experiencia de siete autoras de diversas escuelas del SEMLE para mostrar algunas particularidades en torno a la enseñanza del español en escuelas urbanas de niñas y niños migrantes (Alarcón Neve, Flores Laffont, Parra Velasco *et al.*, 2020).

En la bibliografía revisada se encontraron también dos estudios de caso en donde se ponen de manifiesto los retos para llevar a cabo la alfabetización al español cuando los estudiantes son hablantes de una lengua diferente al español (Fernández, Alvarado y Martínez, 2019; Viramontes Anaya y Porras Palacio, 2020). De igual forma, resalta la aportación de Castro-Azuara, Hernández-Ramírez y Nava-Nava (2022) en cuanto al planteamiento de una metodología para desarrollar la literacidad en lenguas indígenas. La base metodológica en la que descansa esta propuesta, señalan, retoma un enfoque sociosemiótico e intercultural basado en el género discursivo.

Otra tendencia que observamos en este decenio es el diseño de estrategias didácticas que impulsen el desarrollo de la lectura y la escritura en lenguas indígenas; se trata de propuestas que se desprenden de investigaciones en el campo de la didáctica de las lenguas, la sociolingüística y también la psicolingüística. Dos trabajos recientes dan cuenta de lo anterior. Por un lado, la publicación coordinada por Santos Cano y Espinoza Palomares (2021) plantea una propuesta metodológica que toma como andamiaje los posibles escenarios de vitalidad lingüística y los distintos procesos de escrituración de las lenguas originarias, para incorporar actividades que impulsen el desarrollo de la escritura y lectura de niños indígenas ubicados en escuelas rurales de organización multigrado en el sureste del país. Cardona Fuentes y Pérez Soto (en prensa), por su parte, proponen estrategias para el desarrollo de la lectura y escritura en contextos de diversidad lingüística. Los autores apues-

tan por una “adquisición de la lengua escrita dinamizada por el multilingüismo” y proponen estrategias organizadas en cuatro secciones: para fomentar el uso funcional de la cultura letrada en el aula, para trabajar la lectura y la escritura en aulas multilingües, para trabajar la escritura en aulas multilingües, para trabajar la reflexión sobre el sistema de escritura.

Uno de los problemas álgidos de la educación bilingüe es la normalización de las lenguas. En los procesos de arranque de la escritura resulta fundamental tener claridad sobre el alfabeto que se va a utilizar, así como las bases y convenciones para escribir la lengua. Sobre este tema encontramos varios artículos como el de Bernabé Chávez (2014) con una descripción del proceso de formación del alfabeto hñähñu, así como el de Guerrero Galván (2014) sobre la toma de decisiones en la implementación de un alfabeto práctico y consensado del chichimeca jonaz en escuelas de educación inicial y primaria, como base para trabajar procesos de escrituralización. Debemos agregar que, en este decenio, el INALI, en colaboración con equipos estatales, logró conjuntar nueve normas de escritura en *cmiiq̃ue iitom* (seri), *hñähñu* (otomí), *jiak noki* (yaqui), *maayat’aan* (maya), *oishkam no’ok/ oichkam no’oka* (pima), *o’otam* (pápago), *tének* (huasteco), *tutunakú* (totonaco) y *yoremnokki* (mayo) (INALI, 2017).

Alternativas metodológicas para la enseñanza de las lenguas indígenas en México

Los procesos de autonomía, libre determinación y demanda por los derechos de los pueblos indígenas de nuestro país se han acompañado de acciones para el mantenimiento, fortalecimiento y revitalización de las lenguas originarias nacionales desde las comunidades, pero también desde las instituciones gubernamentales y educativas (universidades, academias de la lengua, centros de investigación, por ejemplo); de igual forma, podríamos decir que las exigencias de la Federación para que las instancias estatales de la SEP respondan a los documentos normativos que impulsan el desarrollo de las lenguas indígenas con proyectos y programas determinados, han de-

tonado la construcción e implementación de propuestas pedagógicas que incorporan metodologías y estrategias para enseñar y aprender las lenguas indígenas (Felts, 2017), algunas de ellas se diseñaron incluso antes que el decenio que aquí se reporta y otras son más recientes, algunas de ellas surgen en lo local o en lo regional, ya sea como proyectos alternativos, emergentes o propuestas estatales, algunas más se instalan como propuestas nacionales. Por la complejidad sociolingüística que caracteriza a nuestro país, las metodologías y enfoques existentes pueden responder, o no, a los distintos contextos de uso de las lenguas.⁹ Indagamos en alternativas metodológicas para enseñar y fortalecer la lengua indígena materna de los niños como L1 y como L2 (en el caso de contextos de desplazamiento lingüístico), además, se evidenciaron algunas metodologías para la enseñanza del español como L2 en contextos mexicanos.

En este decenio, la enseñanza de las lenguas indígenas como segundas lenguas ha sido impulsada por el Estado mexicano a través de las asignaturas Lengua Materna, Lengua Indígena y Lengua Indígena, Segunda Lengua, insertas en el currículo nacional actual y que se implementan en las escuelas bilingües (del subsistema indígena). Este modelo adopta el enfoque de prácticas sociales del lenguaje, de acuerdo con los planes y programas “se trata de una propuesta educativa que se caracteriza por ser bilingüe, intercultural y estar centrada en la bi-alfabetización de los alumnos” (SEP, 2017: 222). La propuesta retoma como antecedente los Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena (SEP, 2013) para delinear los contenidos de los programas. Hasta este momento se han diseñado y publicado 21 programas

⁹ No debemos olvidar que dentro de la gama de espacios y contextos sociolingüísticos en donde se ubican las escuelas mexicanas con población indígena se encuentran alumnos monolingües en lengua originaria, muchos de ellos están transitando al bilingüismo mediante el uso de la lengua hegemónica; también hay niños bilingües con diferentes habilidades comunicativas representadas por repertorios lingüísticos que dinamizan y hacen posible la interacción con otros, algunos de ellos aprendieron la lengua desde pequeños y la utilizan como medio de comunicación, como objeto de estudio y también de instrucción, algunos sólo comprenden la lengua, algunos son capaces de leer y escribir la lengua originaria, algunos sólo hablan español aunque marcado por elementos de su lengua materna indígena, algunos otros (aunque hablan la lengua indígena) están aprendiendo a leer y escribir únicamente en español para luego transferir esta habilidad a su lengua materna, algunos aprenderán a leer y escribir en español. A lo largo de todo el territorio nacional, los niños están situados en contextos sociolingüísticos distintos que definen sus características como hablantes (Santos Cano, 2015a).

de lengua para esta asignatura, la mayoría de ellos entre 2017 y 2018 (SEP, 2022). En una revisión aleatoria de estos programas identificamos que se retoma el enfoque de prácticas sociales del lenguaje como referente del enfoque pedagógico sociocultural, que tiene su base en las prácticas situadas para el aprendizaje de la lengua (programas de las agrupaciones lingüísticas o'dam/au'dam, yokot'an, tutunakú por ejemplo), algunos incorporan también, como parte su enfoque, el componente de las prácticas siconaturales (programas de lenguas mayenses), unos más adoptan el enfoque comunicativo funcional e incluso explicitan la enseñanza de la lengua como L2 (jñatjo/jñatrjo y hñöhhñö). Algunos programas incorporan el diagnóstico lingüístico sobre el uso de la lengua, así como convenciones para su escritura (SEP, 2022). Intuimos que las decisiones adoptadas para la elaboración de los programas responden a por lo menos dos tipos de lineamientos propuestos por la entonces Dirección General de Educación Indígena (ahora DGEIIB), lo anterior se refleja en los componentes que organizan los programas, así como en el abordaje de temas específicos diferentes en unos y otros. Estos programas se acompañan de libros de texto y otros recursos para los profesores, en página posteriores nos referiremos a ellos (*cfr.* el capítulo 7).

La educación intercultural bilingüe incorpora también el aprendizaje del español como segunda lengua. En el contexto mexicano se ha incorporado el programa de la Asignatura Segunda Lengua. Español (SEP, 2017) que plantea la enseñanza del español bajo el enfoque de las prácticas sociales del lenguaje. Se elaboraron materiales para docentes (Díaz Argüero y Zamudio Mesa, 2015), así como materiales para alumnos (SEP, 2018).

La apuesta de acciones para la enseñanza de lenguas indígenas por parte del Estado mexicano también se manifiesta en la educación comunitaria, en particular en la estrategia metodológica dirigida a las escuelas que pertenecen al Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Para 2016, reformula su modelo Dialogar y descubrir, y así dar paso al modelo de educación comunitaria: el aprendizaje basado en la colaboración y el diálogo, el ABCD (CONAFE, 2016). En este nuevo paradigma, el desarrollo de las lenguas indígenas se plantea mediante la tutoría y la construcción de redes de aprendizaje que incorporan el análisis e interpretación de textos en lengua indígena. Sin em-

bargo, a nivel estatal se han buscado nuevas alternativas en articulación con el ABCD, éstas incorporan el desarrollo de la lenguas indígenas a partir de los componentes culturales y naturales cercanos a los niños, como es el caso de *Pautas para pensar en mi lengua* (Universidad Iberoamericana, 2017), un proyecto que promueve desarrollo de habilidades del pensamiento crítico a partir del contexto natural utilizando la lengua indígena (tsotsil, tseltal, tojol-ab'al, ch'ol, zoque y maya), la propuesta incorpora actividades para trabajar con la lectura y escritura de textos indígenas.¹⁰

Pese a que los instrumentos curriculares incorporan programas con sugerencias metodológicas dirigidas a los docentes para enseñar la lengua originaria como L1 y L2, así como un planteamiento metodológico para enseñar español como segunda lengua, no hay mucha claridad (o al menos no se encontró evidencia) sobre cómo pueden llevarse a cabo estas propuestas en un espacio curricular tan reducido, sin procesos de capacitación contundentes sobre el reconocimiento de los distintos contextos sociolingüísticos y las metodologías para enseñar y aprender las lenguas que estos contextos requieren. Tampoco hay claridad sobre las posibilidades para desarrollar las lenguas indígenas en los contextos de aulas multigrado o en los de migración interna y transnacional, tanto en espacios rurales como urbanos.

Como ejemplo de una apuesta curricular diseñada desde el terreno estatal para el desarrollo de una lengua indígena y en el marco de las posibilidades metodológicas existentes, se encuentra la Propuesta curricular para la lengua purépecha (PCLP) (2017). Retoma los estudios de las ciencias del lenguaje y educación (Villavicencio Zarza y Dimas Huacuz, 2017) y presenta un esquema general de dosificación de contenidos (cognitivos y lingüísticos) a través del trabajo por proyectos. En su planteamiento resaltan las particularidades de la lengua purépecha a la vez que promueven la reflexión metalingüística (gramática, semántica y pragmática) como base para el desarrollo de habilidades lingüísticas, tanto orales como escritas.

¹⁰ Por las limitaciones de este escrito optamos por no dar cuenta de otras metodologías para la enseñanza y aprendizaje de las lenguas indígenas que impulsa el estado y se implementan con adultos, tal es el caso de la propuesta del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, a través del *mevyr* indígena o la propuesta de enseñanza de lenguas indígenas para la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para secundaria (Santos Cano, 2013).

Durante este decenio se han desarrollado proyectos pedagógicos, estatales y locales, enmarcados en la educación bilingüe o multilingüe, tal es el caso del Proyecto de doble inmersión en dos lenguas nacionales, también denominado 50-50. En él participan 25 escuelas primarias en la Región Amuzga de la Costa Chica de Guerrero. La metodología propone la enseñanza-aprendizaje de las lenguas en escuelas bilingües en horarios y aulas/espacios específicos para cada una de las lenguas y con un profesor(a) distinto (Feltes, García Vásquez, Alarcón Manrique, Choreño Luna *et al.*, 2021). Las bases del proyecto y su implementación en Guerrero y otros estados de la República Mexicana han sido presentados en diversos artículos (Reese y Feltes, 2014; Feltes y Sánchez Aviña, 2015; Castro-Azuara, Hernández-Ramírez y Nava-Nava, 2022), en ellos se destaca la participación activa y permanente de las personas de la comunidad como parte del proceso de desarrollo de los niños, así como la implementación de un currículo propio. Una publicación reciente titulada *La doble inmersión en dos lenguas nacionales: una metodología para el desarrollo de habilidades de bilingüidad crítica y el diálogo intercultural para estudiantes de escuelas primarias indígenas* (Feltes, García Vásquez, Alarcón Manrique, Choreño Luna *et al.*, 2021) sistematiza el trabajo realizado durante más de ocho años. Esta metodología tiene un carácter flexible para adaptarse e implementarse en una variedad de contextos en donde las condiciones de vitalidad de las lenguas indígenas sean diferentes (Feltes, García Vásquez, Alarcón Manrique, Choreño Luna *et al.*, 2021). Las bases fundantes de la metodología han servido como andamiaje para el diseño de estrategias didácticas para docentes indígenas que laboran en contextos de contacto entre lenguas (UNESCO, 2016).

Otra propuesta educativa de gestación propia, enmarcada en la EIB y que opera desde 1995 en las escuelas primarias p'urhepechas de San Isidro y Uringuitiro, Michoacán, es T'arhexperakua-Creciendo Juntos. Desde el estado del conocimiento anterior (2002-2011), este modelo pedagógico emergente ha sido ampliamente descrito en términos de su pertinencia y valor como investigación y acción colaborativa. Su vigencia durante el decenio que nos interesa describir nos permite señalar algunas investigaciones que han surgido a partir de su implementación, entre ellas, el estudio sobre relatos auto-

biográficos de docentes indígenas (Hamel, Hecht, Erape Baltazar, y Márquez Escamilla, 2018) o aquellos vinculados con el desarrollo de la bilingüidad (Bellamy y Groff, 2019, y Groff y Bellamy, 2020). Nos interesa precisar que el planteamiento central es que todos tenemos un repertorio integrado que permite comunicarnos, de tal forma que el abordaje para el desarrollo de las lenguas indígenas plantea el uso permanente de la lengua materna de los niños en las diferentes áreas del conocimiento. Esto parte de un currículo p'urepecha propio con un enfoque de “Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas” (AICL), basado en tópicos significativos y atractivos para los estudiantes. La alfabetización inicial se trabaja en la lengua indígena y se tiene un espacio de una hora para la enseñanza situada del español como segunda lengua.

El enfoque comunicativo para la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas es un modelo que, lejos de desaparecer, se ha nutrido de nuevos componentes que le han permitido transitar desde su aparición en los primeros años de la década de los 70 hasta el día de hoy. Al revisar las diferentes alternativas, algunos autores evidenciaron el camino previo o paralelo a la generación de metodologías y estrategias bajo el enfoque comunicativo; centraron su atención en diferentes componentes de orden lingüístico, como lo es la selección de vocabulario para un curso de lenguas wixárika y náayeri, a través de la conformación de un corpus basado en una encuesta asociativa de disponibilidad léxica (Santos García, 2015) o el reconocimiento de fonemas básicos y el análisis de los alfabetos existentes, así como la clasificación y la escritura de tonos (Pérez López, 2012).

Retomamos esta última propuesta para referirnos de manera más amplia al Proyecto interinstitucional INALI-UPN “Fortalecimiento de la prácticas de enseñanza-aprendizaje de lenguas indígenas como segundas lenguas”.¹¹ Es propuesta que planteó, bajo un enfoque comunicativo-accional, la producción de programas y materiales didácticos a partir de los niveles y des-

¹¹ Si bien es cierto que desde la planeación de este proyecto dejaba claro que no iba dirigido a niños y niñas en contextos escolares, en el camino se han hecho propuestas para su implementación en escuelas primarias del subsistema indígena, como es el caso del programa y material para la enseñanza del náhuatl como segunda lengua en el estado de Morelos, así como de Tut'una Bot'una. Fichero de actividades de lengua matlazinca.

criptores que propone el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), a través de la conformación de tareas comunicativas. Su aporte al campo de la didáctica de las lenguas indígenas se pone de manifiesto a través de un cuidadoso tejido metodológico en donde confluyen la selección de un enfoque teórico que permite accionar procesos de aprendizaje a partir de configuraciones culturales propias que le den sentido a la lengua, los elementos lingüísticos que se incorporarán a la propuesta, los contextos de uso de la lengua indígena, así como posibles escenarios en la implementación (Pérez López, 2021). Pero no sólo eso, sino también el interés por buscar —y encontrar— una articulación con otros campos de conocimiento con el fin de tener andamiajes sólidos y procesos rigurosos para asegurar así la validez y confiabilidad de los programas y su implementación. Durante los años en que operó se realizaron cuatro paquetes que incluyen el programa, la guía del facilitador y el libro de alumno de nivel A1 de ocho lenguas indígenas. Estos materiales serán retomados con mayor precisión en una sección posterior.

De igual forma, ubicamos estrategias para la enseñanza de las lenguas indígenas en las que subyace una propuesta metodológica para emprender la enseñanza de las lenguas originarias en contextos sociolingüísticos heterogéneos, éstas parten de la realización de una aproximación diagnóstica del uso de la lengua y las prácticas culturales que permitirá definir y seleccionar las actividades para aprender las lenguas (Santos Cano, 2015a). Otras propuestas (no estrictamente dirigidas a niños) que siguen los principios básicos del enfoque, aunque con precisiones, de acuerdo con las características de cada lengua como parte de una cultura, las encontramos en diferentes contextos urbanos y rurales (Bernal Lorenzo, 2020; Santos García y Ruiz Delgado, 2020; Meneses Eternod, 2021).

En el camino que vamos trazando a partir de las aportaciones metodológicas para la enseñanza de las lenguas indígenas que se han implementado en nuestro país, nos detenemos ahora en el translingüismo, introducimos esta discusión a partir del siguiente cuestionamiento: ¿Qué pasa si dejamos de ver las relaciones entre lenguas como si fueran dos sistemas cerrados que los individuos usamos según los contextos y las prácticas y nos centramos

más en la agencia de las personas, en como usan los repertorios lingüísticos que tienen para resolver situaciones comunicativas? (Rockwell Richmond y Briseño Roa, 2020: 38).

La pregunta devela la esencia de lo que se conoce como translingüismo. Esta perspectiva, también llamada enfoque o práctica, asimismo referida como teoría, ha sido ampliamente documentada en esta década a través de estudios lingüísticos vinculados con el bilingüismo y la educación en el terreno anglosajón (García y Wei, 2014; Wei, 2018; Parra Velasco, 2021; Román González y Sánchez García, 2021). El término refiere a la habilidad de los sujetos bilingües o multilingües para utilizar elementos de una u otra lengua para crear sentido y comprensión. De hecho, García y Wei (2014) puntualizan que las personas bilingües tienen un único repertorio lingüístico que les sirve para comunicarse; se trata de las prácticas discursivas de los sujetos bilingües y no de las de un sujeto monolingüe. Además, asientan las autoras, el translingüismo puede ser una condición de los sujetos bilingües al seleccionar y utilizar prácticas discursivas, así como un recurso pedagógico basado en el uso de dichas prácticas. En el contexto mexicano, queremos precisar, las prácticas translingüísticas se han identificado y analizado a través de un enfoque etnográfico como un fenómeno multivocal (Rebolledo Angulo, 2015); sin embargo, el término es de uso reciente y sólo lo encontramos abordado en un número escaso de publicaciones (Briseño Roa, 2018; Cabrera García, 2019; Briseño Roa y Rockwell Richmond, 2020, Rockwell Richmond y Briseño Roa, 2020; Schissel, De Korne y López Gopar, 2021). Uno de los estudios alude al complejo escenario lingüístico donde se llevó a cabo la investigación y en donde se identificaron prácticas translingüísticas que pudieran tomarse como herramienta de aprendizaje; no obstante, la investigadora observa que aún se tiene una percepción tradicional sobre el fenómeno del bilingüismo y la educación bilingüe (Cabrera García, 2019). No nos detendremos de manera detallada en los estudios y contextos escolares que se dirigen al tramo de la secundaria; sin embargo, sí debemos hacer explícita la relevancia que el translingüismo está cobrando para la educación comunitaria, en el sentido de plantear la circulación libre de la lengua indígena (Sartorello, Ortelli y Gómez, en este Estado de conocimiento) y mediar el desarrollo

de la lengua a partir de los principios y valores propios de las comunidades indígenas (*cfr.* el capítulo 14).

El desarrollo de las lenguas indígenas se ha documentado en investigaciones de orden educativo que atañen a la educación comunitaria (Baronnet y Bermúdez, 2019; Bertely Busquets, 2019b; Sartorello, 2021), a los estudios de comunalidad (Maldonado Alvarado y Maldonado Ramírez, 2018) y al aprendizaje situado (Mendoza Zuany y Sandoval Rivera, 2021; Mendoza Zuany, Sandoval Rivera y Martínez Bautista, 2022). En todas estas propuestas la lengua transita como elemento distintivo; sin embargo, no es un actor principal en el sentido de no haber evidencia, salvo excepciones en las secundarias comunitarias (Tiburcio y Jiménez, 2016ab, Briseño, 2018), de los procesos de aprendizaje y desarrollo de las lenguas en contextos rurales multilingües. Se percibe, sin embargo, el uso de los espacios naturales y significativos como parte esencial del fortalecimiento de las lenguas, se da énfasis a la oralidad, a la tradición oral, al diálogo y la transmisión de conocimientos por medio de la palabra, sobre todo, pero también escrita como parte del empoderamiento de los pueblos. La educación comunitaria propone el fortalecimiento de las lenguas indígenas a partir del uso extensivo de la lengua (Maldonado Alvarado, 2015), lo anterior supone espacios en donde la lengua materna se utiliza en todos los espacios, incluido el escolar. Una alternativa metodológica asociada al desarrollo de las lenguas en contextos rurales e indígenas lo constituyen las narrativas (Arias Lozano, 2014; Francis y Navarrete Gómez, 2014; Gómez López, 2014; Flores Martínez, 2014a; Martínez Bautista, 2021; Podestá Siri, 2014; Sandoval Rivera, Mendoza Zuany, Cabrera García, Patraca Rueda *et al.*, 2021; Mendoza Zuany, Sandoval Rivera y Martínez Bautista, 2022), las cuales han servido como vía para explorar no sólo aspectos relacionados con el desarrollo del lenguaje de los niños; sino también como vía para indagar en el vínculo entre lengua y cultura, así como las representaciones que de ahí se manifiestan en las producciones orales y escritas de los niños.

Materiales educativos

Un aspecto compartido con el estado de conocimiento anterior (2002-2011) fue y ha sido la vertiginosa producción de materiales educativos para la enseñanza de las lenguas indígenas. A lo largo de todo el territorio nacional se han diseñado materiales didácticos bajo diferentes enfoques y con distintos fines (Schumann Gálvez, 2013). Después de seleccionar y revisar los títulos que forman parte de este trabajo, nos planteamos algunos cuestionamientos que guiaron nuestro análisis: ¿qué tipo de materiales son?, ¿a quién van dirigidos?, ¿cuáles son las características de estos materiales?, ¿qué metodologías o enfoques subyacen en su construcción?, ¿cuál es el impacto que tienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas originarias? Dentro de este universo de materiales, encontramos que la mayoría de los textos para aprender o fortalecer a las lenguas originarias, se encuentran dentro del catálogo de materiales de la DGEIIB/SEP (DGEIIB, Fondo editorial, 2022) entre ellos, los libros de texto de primero y segundo año basados en los programas de estudio (22 libros correspondientes a 21 lenguas, por incorporar dos libros de diferentes variantes del rarámuli), 12 libros de literatura en once lenguas, siete de ellos con su audiolibro en formato descargable, así como una antología de lecturas en lengua tlapaneca. Además, se encuentran los libros de *Ciencias, tecnologías y narrativas de las culturas indígenas y migrantes. Seres vivos y astronomía desde los conocimientos de los pueblos originarios* en su versión para alumno y docente, en los tres ciclos. La propuesta incluye otras versiones de la colección antes citada, así como 11 juegos didácticos.

El acervo de la DGEIIB/SEP es vasto; sin embargo, no encontramos documentos que refieran al uso, implementación y seguimiento de dichas alternativas, en particular en cuanto al uso de los programas y sus materiales (*cfr.* el capítulo 4). Las apreciaciones o evaluaciones sobre el conjunto de materiales que ofrece la federación no son alentadoras, al contrario, se perciben como un asunto secundario, no hay equidad pues se dejan de lado las lenguas que tienen mayor desplazamiento, o muchos no están actualizados ni contextualizados ni son pertinentes ni suficientes (Mendoza Zuany, 2017;

Cabrera García, 2019); además, no representan la lengua —o variante— y con frecuencia son rechazados (Barriga Villanueva, 2018). A cuatro años de la publicación de los programas, no hay evidencia de proyectos de investigación que den cuenta de la realidad escolar indígena vinculada con el desarrollo de las lenguas indígenas y el uso de estos materiales, lo cual permitiría evaluar su pertinencia a la vez que revelaría de manera más contundente las necesidades de formación de las y los docentes que laboran en localidades de distinta vitalidad lingüística (*cfr.* el capítulo 6).

En el terreno estatal, encontramos materiales para la enseñanza del náhuatl impulsados por el estado de Puebla, a través de una estrategia de adquisición de la lectoescritura en niños nahuahablantes (Martínez Cruz, 2021), así como por el estado de Morelos (Huerta Rivera y Calderón Avilés [2017]), materiales didácticos para la enseñanza de las lenguas yumanas (kumiai, cucupá, pai pai y kiliwa) como segundas lenguas en un trabajo colaborativo entre la Universidad Autónoma de Baja California y la Secretaría de Educación del Estado (2021), los materiales realizados fueron Prácticas culturales (versión bilingüe), Proyectos didácticos para todos los grados de la primaria y Vocabularios de apoyo (ISEP-UABC-IIIE, 2021). La Universidad Pedagógica del Estado de Chihuahua, por su parte, editó una colección de materiales (cursos, manuales) para la enseñanza del ralámuli como segunda lengua basados en el enfoque por tareas (comunicativo) y las prácticas sociales del lenguaje: Habilidades lingüísticas en lengua ralámuli (Mayagoitia Padilla, 2019), Metodologías para la enseñanza de lenguas como segundas lenguas (González Ibarra, 2019) y Manual ralámuli escrito para todas y todos (Mayagoitia Padilla, Mancera Valencia, Montes Díaz, 2019).

Otras universidades también han elaborado diversos materiales para la enseñanza de las lenguas indígenas a lo largo de este decenio. Tal es el caso de investigadores de la Universidad de Querétaro (Hekking, Andrés de Jesús, Santiago Quintanar, Núñez López y De Keyser, 2014) con una propuesta de enseñanza de lenguas trilingüe (hñähño, español, inglés), así como de la Universidad de Michoacán con la lengua p'urepecha (Meneses Eternod y García Marcelino, 2018). En el mismo tenor, se encuentra los materiales propuestos por Monzón (2018).

Queremos mencionar los materiales que se realizaron en el marco del Proyecto interinstitucional INALI-UPN (2018) “Fortalecimiento de las prácticas de enseñanza-aprendizaje de lenguas indígenas como segundas lenguas”. Se trata de materiales para las lenguas mexkatl (náhuatl-Huasteca), ombeayiüts (huave) (Pérez López y Montero Gutenberg, 2015), batsil k’op (tseltalOxchuk) y bot’una (matlatzinca), los dos primeros publicados por INALI-UPN. Se identificaron, además, algunas unidades de las lenguas *hE hmEn* (chinantecoAnalco), *hñähñu* (otomí-Valle del Mezquital), *tu’un savi* (mixteco) y *xnánj nùn’* (triqui-Copala).

Otra propuesta estatal es la *Revista Exploradores de Letras* (2013), de la Academia Veracruzana de las Lenguas Indígenas (AVELI), publicación didáctica dirigida a niños y niñas, que presenta ejercicios lúdicos a partir de vocabularios básicos en lenguas originarias (popoluca, náhuatl del sur, totonaco de la costa, náhuatl de Zongolica, por ejemplo). De igual forma, AVELI pone a disposición de los usuarios el material *Aprendamos Todos. Manual para la enseñanza aprendizaje de la lengua náhuatl de la Sierra de Zongolica* (Jiménez Romero, Tepole Ortega y Ortiz Flores, 2015), una propuesta organizada en 21 temas que van desde la práctica de funciones comunicativas básicas, hasta el estudio de algunos elementos gramaticales como base para el desarrollo de la lectura y escritura.

Por su parte, el Centro Estatal de Lenguas, Arte y Literatura Indígenas (CELALI) ha realizado diversos materiales para la enseñanza de las lenguas mayenses del estado de Chiapas (Cruz Gómez, 2016; Gómez Jiménez, 2017). El trayecto en la construcción de un material o propuesta para la enseñanza de una lengua indígena es una tarea compleja; constituye una toma constante de decisiones en donde intervienen elementos de orden lingüístico (fonético-fonológico, morfológico, sintáctico), sociocultural, semántico, pragmático, semiótico, así como didáctico pedagógico. Observamos que existen pocas publicaciones de consulta que den cuenta del proceso de elaboración de materiales (Cardona Fuentes, 2014; Santos Cano, 2015b; Cisneros González, 2021, Pérez López, 2021). En el mismo tenor, en la bibliografía consultada aparecen pocos documentos que den cuenta de algunas rutas o criterios en cuanto al proceso de diseño de los materiales dirigidos al desarrollo, enseñanza y

aprendizaje de las lenguas indígenas, sobre todo en términos de la pertinencia lingüística, cultural y pedagógica de los materiales. Al respecto, Amaral (2021) propone un marco genérico para la elaboración de materiales didácticos a partir de la experiencia en la construcción de gramáticas pedagógicas de lenguas otomangues. El autor sugiere fijar la atención en los siguientes elementos: el contexto de uso de las lenguas, las metas pedagógicas, el modelo de aprendiz/usuario (caracterización), las teorías de aprendizaje, el enfoque pedagógico, así como la teoría del lenguaje y descripción de las propiedades o elementos estructurales de la lengua con la que se va a trabajar.

TIC y TAC

La expansión del Internet y el desarrollo de innovadoras herramientas, soportes, plataformas y recursos digitales disponibles, no sólo como medios de acceso a la información y comunicación (TIC) o como potentes vehículos para denunciar o concientizar (Van't Hooft, 2017), sino también como apoyo a los procesos educativos (TAC, tecnologías del aprendizaje y del conocimiento), han transformado la manera en la que hoy se concibe la educación. Quizá la producción más innovadora y reveladora en este decenio lo constituyen todas las alternativas digitales para difundir y aprender lenguas indígenas.

Un hallazgo importante de este decenio es la creación de aplicaciones multimedia para la enseñanza de las lenguas indígenas, algunas de ellas, como *Vamos a aprender náhuatl* (Acatlán, Guerrero); *Vamos a aprender purépecha*; *Vamos a aprender mixteco* (Ñuu Davi de Santa Inés de Zaragoza, Oaxaca) se realizaron en el marco de proyectos de cooperación como es el caso del Laboratorio de Ciudadanía Digital (Centro Cultural de España en México), 2015. La propuesta metodológica para aprender las lenguas indígenas incluye sobre todo vocabulario, frases y explicaciones sobre el uso de la lengua y la cultura. Resalta la estrategia de utilizar la lengua indígena sin la traducción al español (salvo en la sección de explicaciones) para luego presentar ejercicios de selección de palabras, así como la decisión de retomar los contenidos de un manual impreso para la enseñanza de la lengua mixte-

ca para incorporarlos en una propuesta multimedia que permite conocer aspectos del sistema de vida comunitaria. Destacan también MazahuaApp, OtomiApp, TseltalApp y MixtecoApp (Fantre, 2019), así como Myotl (Álvarez Herrera, 2021), una aplicación para aprender (por lo pronto) vocabulario de las lenguas náhuatl, zapoteco, mixteco, tsotsil, tseltal, maya, chinanteco, mazateco, mazahua, mixe, totonaco, chocholteco, otomí y hñähñu. Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) y la Oficina de Unesco (2022) proponen las aplicaciones Aprende náhuatl, Aprende otomí de Michoacán y Aprende chinanteco (Usila-Ojtlán), con una propuesta que asemeja la metodología de Duolingo (<https://es.duolingo.com/>) para la enseñanza de las lenguas. Otras alternativas incluyen la lengua mazateca (Kjua'isen) (García Carrera, 2021), una aplicación dirigida a niños, así como Ko'ox Báaxal (Naruma Solutions, 2018) que acerca a los usuarios a la enseñanza de la lengua maya a través del juego.

De igual manera identificamos sitios en internet que, aun cuando no tienen como objetivo central la enseñanza de las lenguas indígenas sí son espacios que promueven su visibilización y difusión. Al respecto, revisamos la aportación de Martínez (2022) quien da cuenta de numerosos recursos digitales vinculados con las lenguas indígenas nacionales. Debemos precisar que, en muchos casos, los contenidos que estos portales exhiben pueden servir de insumos (lecturas, textos literarios, procesos, fotografías, audios, videos, entre otros) para el aprendizaje de las lenguas. En este tenor se encuentran dos sitios de instituciones gubernamentales que tienen dentro de sus atribuciones el desarrollo y difusión de las lenguas originarias nacionales. El portal del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) (<https://www.inali.gob.mx/>) alberga el Acervo de Lenguas Indígenas Nacionales (ALIN) donde se encuentran audios, videos e interactivos con vocabularios, frases y narraciones en lenguas indígenas que se encuentran en franco desplazamiento lingüístico, así como el Catálogo de publicaciones, que integra los alfabetos, las normas de escritura de las lenguas indígenas, juegos, entre otros recursos. En el sitio también pueden encontrarse los prontuarios de frases de cortesía en 30 lenguas indígenas nacionales, así como materiales multimedia como los videos del proyecto 68 voces, 68 corazones.

Por otro lado, queremos referirnos a DILI México (<https://dili.inpi.gob.mx/sobre-dilimx/>), la plataforma colaborativa realizada en el marco del Decenio Internacional de Lenguas Indígenas e impulsada por el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. Este espacio integra contenidos en lenguas indígenas como libros, videos o audios e incluso proporciona ligas para ingresar a las 22 emisoras que forman parte del Sistema de Radio difusoras Culturales Indígenas. En este sitio encontramos opciones para aprender lenguas indígenas, ya sea a través de vocabularios, diccionarios, frasearios, manuales. No se trata de materiales interactivos sino de publicaciones digitalizadas y puestas a disposición del público en formato PDF; sin embargo, también se presentan opciones para aprender las lenguas a partir de libros y cápsulas radiales. Resulta de interés por su contenido monográfico y diseño el Códice México (<https://www.inpi.gob.mx/codicemexico/>), así como el Atlas de los Pueblos Indígenas de México (INPI/INALI <http://atlas.inpi.gob.mx/lenguas-indigenas-de-mexico/>) con información sobre los pueblos y lenguas indígenas, así como su distribución geográfica.

Dos portales más impulsados por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) contienen materiales en lenguas indígenas, el primero de ellos es el Laboratorio de Lengua y Cultura (LLC) (<https://lab.ciesas.edu.mx/llc/index.php/materiales-para-maestros/>) que alberga el Repositorio Digital de Libros de Texto en Lengua Indígenas (RDTX), así como materiales interactivos para niños en las lenguas hñahñu, mazahua, purépecha y chinanteco, la Propuesta Curricular para la Lengua Purépecha (Villavicencio Zarza y Dimas Huacuz, 2017) y cuatro cuadernos de trabajo para la enseñanza y aprendizaje del hñahñu, purépecha, mazahua y español como segundas lenguas, en donde se impulsa la reflexión sobre componentes de las lenguas (pragmática, semántica y gramática) a partir de prácticas lingüísticas.

El segundo portal al que debemos hacer referencia es el Acervo Digital de Lenguas Indígenas (ADLI), en particular el sitio Tlacuatzin (<https://tlacuatzin.org/>), espacio en donde se resguardan los materiales que produce dicho acervo. Se trata de un número importante de publicaciones en línea (libros en diferentes lenguas indígenas, audios, videos, juegos, música, do-

cumentales, animación) enmarcadas en el Proyecto de Revitalización, Mantenimiento y Desarrollo Lingüístico y Cultural (PRMDLC). El proyecto impulsa la coautoría y resalta la colaboración activa de los hablantes de lenguas indígenas en los procesos de producción de las publicaciones (Flores Farfán, 2015), plantea la revitalización indirecta de las lenguas a partir de la investigación colaborativa con base en estrategias de empoderamiento locales y reivindicación de las epistemologías propias (Flores Farfán y Vargas García, 2019).

Los canales educativos son uno de los medios de mayor uso desde ya hace algunos años. Durante la emergencia sanitaria provocada por el virus SARSCoV-2 (covid-19) se adoptó como estrategia de la Secretaría de Educación Pública el establecimiento del programa Aprende en casa, una apuesta de educación a distancia a través de transmisiones televisivas, radiales y vía internet. Aprende en casa transmitió programas bilingües con contenidos basados en los programas de Lengua Indígena, cada una de las transmisiones tenía un profesor(a) indígena invitado(a) para impartir la clase incorporando elementos de su cultura y su lengua. No se tienen muchos indicios del impacto que estos programas televisivos tuvieron en cuanto al desarrollo de las lenguas indígenas; se puede mencionar, sin embargo, a Cruz Aldrete (2021). Por su parte, Villavicencio Zarza (2020) apunta algunas contradicciones referentes a la utilización de los libros de texto durante la pandemia. Mientras que De León (2020) y De León Pasquel, Hernández Pérez y Vázquez Sánchez (2020), señalan la imposibilidad de tener acceso a la “educación a distancia” y resaltan los retos de orden tecnológico, educativo, social y lingüístico que impiden el impacto de la propuesta de la SEP, destacando el poder de los saberes de la comunidad como medios vigentes de aprendizaje. No obstante, los diferentes canales educativos que han surgido desde lo local (como colectivos indígenas o profesores, jóvenes hablantes de lenguas indígenas) presentan clases para aprender vocabulario, (frases, cursos virtuales, exposición de diálogos, explicaciones sobre la estructura de las lenguas), lo anterior da cuenta de la apropiación de las nuevas tecnologías como herramienta potente para la difusión y el desarrollo de las lenguas indígenas. Dicha apropiación se ve reflejada en el campo de la investigación, nos referi-

mos al trabajo de Van't Hooft y González Compeán (2020) quienes dan cuenta de un proyecto de auto documentación de recursos lingüísticos y culturales a través de una plataforma en línea.

¿Se puede concluir? O se sigue por las veredas de caminos andados

Ante un cambio de ideología política, situada en medio de la polarización y la naturaleza dinámica y cambiante de los fenómenos que hemos venido describiendo en torno a la diversidad lingüística y la educación indígena bilingüe, resulta difícil llegar a conclusiones contundentes o a generalidades; sin embargo, ocupamos este lugar de cierre como un espacio ideal para reflexionar en los logros de este accidentado decenio en el que parecería que hay un pequeño cambio positivo hacia el valor de la diversidad lingüística que va desplazándose de la visión de castigo, para dar paso a la idea de riqueza, crecimiento, variedad, y libertad. Se entreve un nuevo punto de partida para la propagación de la educación indígena bilingüe, a la par que multilingüe con el español. De la mistificación de la realidad, pasamos a una realidad intrincada y difícil, pero llena de potencial. Enlistamos enseguida algunos logros relevantes que se visibilizaron en este decenio y que ameritaría, en el nuevo decenio, seguir hacia la sustentabilidad:

1. Indiscutiblemente, la política intercultural bilingüe siguió reproduciendo un buen número de problemas como la verticalidad de la interculturalidad dictada por el Estado y la falacia del bilingüismo, lábil, casi inexistente, de facto. La política vigente merecería no sólo un cambio de nombre —multilingüe— apegado a la realidad mexicana, sino una reestructuración geométrica que pasara del verticalismo a la horizontalidad y que del colonialismo se pasara a una situación de mayor democracia (*cfr.* el capítulo 3).
2. Hay ciertos éxitos que despejan el escepticismo y la sombra de un mero discurso promisorio, aunque no dejan de ser exiguos frente a

la magnitud de los fenómenos. Hay logros comunitarios, efectivos, alentadores, donde la sabiduría de los pueblos originarios y la cosmovisión que portan sus lenguas se traducen en el cuidado de la tierra, el aprecio de la salud, el cambio de visión de la mujer, la participación de los niños, y la estima por las historias, narrativas que guardan tradiciones ancestrales y reconfiguran la identidad. No obstante, estos logros están todavía muy constreñidos a lo comunitario y local, ¡qué bueno!, porque de eso se trata la diversidad, de abundantes formas de ver la realidad. Quizá sea muy pronto para hipotetizar, pero pensamos que ésta sea la salida más plausible para la realidad indígena mexicana y su heterogénea naturaleza: lo local (*cfr.* el capítulo 14). Buscar la generalidad en lo regional y lo nacional, supondría volver a la homogeneización, con sus dañinas consecuencias. Así que el verdadero reto está en que las nuevas políticas — acciones efectivas—, emanen de la autodeterminación, la vida comunitaria, con o sin el apoyo del Estado, y que ellas gestionen la convivencia con el español de una manera consciente y productiva, que permita fluir en una sociedad, por desgracia todavía muy atravesada por la discriminación.

3. El uso de las lenguas indígenas está creciendo. Se dio un despertar y una concientización de su valor, del derecho de hablarlas y, sobre todo, de escribirlas. Las nuevas literacidades están surgiendo en contextos de desplazamiento —revitalización—; se perfilan cada vez más en los planes gubernamentales y en la acción de los pueblos originarios. El desafío persistente es que permanezcan y se consoliden en el tiempo. En este camino, resulta llamativo observar que el nombre de las lenguas mexicanas, con su significado simbólico, le ha ido ganando la batalla a los nombres impuestos por poderes económicos y políticos dominantes a lo largo de la historia mexicana. Así, el ayuujk sustituye al mixe, el tuun'savi al mixteco, y el ombe-ayiüts al huave.
4. Otro logro de los hablantes de lenguas originarias fue su autoría en varias de las expresiones lingüísticas; en concreto, la producción de

materiales didácticos y libros; las tesis, aunque escasas, van en aumento significativo, sobre todo, si tenemos en cuenta los obstáculos para abrirse espacio en el terreno investigativo y de publicación, proclive a marginar lo indígena. Este paso, le abre una nueva vereda a la lengua escrita tan postergada en la literacidad indígena.

5. Si bien el estudio de las infancias ha estado presente dentro de las preocupaciones del multiculturalismo y del multilingüismo (*cfr.* los capítulos 9 y 10), en este decenio la visión del niño indígena dio una vuelta de tuerca. Se le considera ya como un sujeto en desarrollo lingüístico (y, por ende, social y cognitivo), que habita en una comunidad situada en un tiempo y espacio dados, con un uso peculiar de su lengua en contacto con el español. De las características en que se da ese contacto peculiar con el español, se abre un amplio venero de investigación que tendría que extenderse a los niños afromexicanos y signantes, que tienen una pálida actuación en este decenio.
6. En nuestra búsqueda se hizo evidente la importancia de la multidisciplinariedad como una vía segura de explicación de la diversidad lingüística y de la educación indígena bilingüe, y de los fenómenos que de ellas se derivan, a riesgo de no abarcarlas con la profundidad teórica y analítica que requieren cada una de sus aristas sociolingüísticas, psicolingüísticas, antropológicas, educativas (*cfr.* el capítulo 1).
7. Percibimos que persiste la tensión entre las propuestas para enseñar las lenguas del mapa mexicano y la gramática tradicional. En efecto, se reproducen las posturas de siempre: la más libres, dinámicas y auténticas (traslingüismo), propias de un bilingüismo emergente del contacto constante, y las que se enfocan en la gramática, como elemento necesario para lograr la solidez de la propuesta y legitimar su valor. Pese a que siguió un tanto relegada, los estudios emanados de la lingüística aplicada, vinculada con las lenguas indígenas, mostraron su eficacia teórica y metodológica para innovar en un ámbito de reiterados cambios de enfoque en la enseñanza de las lenguas indígenas, creando propuestas pedagógicas con mayor soporte y más situadas en la diversidad étnica y lingüística.

8. Los avances tecnológicos muestran una incidencia importante en los procesos educativos. El uso de las TIC y TAC se extiende cada vez más, evoluciona y se transforma con rapidez. Las opciones para tener información sobre las lenguas indígenas, así como para aprenderlas en entornos virtuales, entran de lleno en esta vorágine de posibilidades que los medios digitales ofrecen. La participación activa de los hablantes en sitios de internet, en canales de video, en la creación reciente de podcasts, en las redes sociales (Instagram, Facebook, Twitter, YouTube, WhatsApp, TikTok y otras que con seguridad surgirán) es inminente. Las voces indígenas en los espacios virtuales se instalan hoy dentro de un activismo digital, como una herramienta de concientización.
9. La pandemia del virus covid, siendo una enfermedad, ha repercutido de manera rotunda en los fenómenos sociolingüísticos de la realidad mexicana. En particular, ha habido un doble impacto muy paradójico en la vida de las lenguas indígenas de los niños migrantes; por un lado, el regreso abrupto a sus comunidades por temor a la enfermedad, está dando origen a fenómenos sobresalientes que siguen la misma ruta de contradicción relatada en los estudios de nuestros dos ejes: se reestructuran las identidades, se revitaliza el uso oral de las lenguas maternas, por la ausencia del español, cohesionando la vida comunitaria; pero también se agudiza el rezago y salta a la vista la desigualdad educativa imperante, al volver a la escuela, las desventajas se hacen presentes y el anhelado dominio de la literacidad se vuelve a postergar.
10. Para cerrar nos atrevemos a concluir, ahora sí, que, en este recorrido panorámico, no obstante, los logros alcanzados en el decenio 2012-2021, por el momento, resultan muy pobres para presagiar la consolidación de una política lingüística y educativa realista y coherente con sus propios principios que conduzca a la diversidad lingüística y a la educación indígena bilingüe.

Bibliografía

- Aguilar Bellamy, A. (ed.) (2022). *Discriminación, sesgos cognitivos y derechos humanos: perspectivas y debates transdisciplinarios*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Aguilar Gil, Y., Aguilar Guevara, A., Bravo Varela, J., Ogarrio Badillo G. y Quaresma Rodríguez, V. (eds.) (2020). *Ää: manifiestos sobre la diversidad lingüística*. México: Almadía-Bookmate.
- Aguilar Gil, Y. E. (2013). La diversidad lingüística y la comunalidad, *Cuadernos del Sur*, Vol. 4 No. 18, 71–82.
- Aguilar, R. y Jacobo, M (2019). Migración de retorno infantil y juvenil en México: cambios y desafíos educativos, en Nájera, J., Lindstrom, D., Giorguli, S. (eds.) *Migraciones en las Américas*. Ciudad de México, México: El Colegio de México, Centro de Estudios Demográficos, Urbanos y Ambientales.
- Alarcón Neve, L. J., Flores Laffont, I., Parra Velasco, M. L., Martínez Buenabad, E., Moreno Medrano, L. M, Barriga Villanueva, R. y Guerrero, G. (2020). Las disputas del español en algunas escuelas urbanas con población migrante: diálogo a siete voces, *Otros Diálogos*, Núm. 12.
- Álvarez Herrera L. E. (2021). *Miyotl App*. Texcoco, Estado de México: Universidad Autónoma Chapingo.
- Amaral, L. (2021). Um framework para projetar materiais pedagógicos em línguas indígenas: exemplos do Brasil e do México, *Tellus*, Vol. 20, Núm. 43, 145-166.
- Aranda Herrera, A. (2016). El infinitivo narrativo de la lengua purépecha en los relatos infantiles, en Barriga Villanueva, Rebeca (ed.). *Lenguaje en movimiento*, serie Estudios del lenguaje 11. México: El Colegio de México, 107-143.
- Argüelles Santiago, J. N. (2021). A propósito de la educación y la diversidad lingüística en el Instituto Intercultural Ayuuk, *Anales de Antropología*, Vol. 55, Núm. 2, 53-62.

- Arias Lozano, L. P. (2014). Saber narrar un cuento. Escritura de producciones narrativas en niños bilingües de español y de hñähñú, en Barriga Villanueva, R. (ed.). *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*. México: El Colegio de México, 591-596.
- Atlas de los Pueblos Indígenas de México (INPI/INALI). <http://atlas.inpi.gob.mx/lenguas-indigenas-de-mexico/>.
- Academia Mexicana de Las Lenguas Indígenas (AVELI) (2013). *Revista Exploradores de Letras*. México: Academia Veracruzana de las Lenguas Indígenas (AVELI).
- Avelino Sierra, R. (2017). *Contacto lingüístico entre el español y el otomí en San Andrés Cuexcontitlán*. Tesis de licenciatura. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.
- Avelino Sierra, R. (2021). La neutralización de género y número en los clíticos de tercera persona de acusativo en el español en contacto con otomí, en Palacios Alcaine, A. y Blestel, E. *Variedades del español en contacto con otras lenguas*. España: Peter Lang Eds.
- Avilés González, K. J. y Ibarra Templos, Y. (2016). Identidades sociolingüísticas y migración internacional. Reacciones frente a la discriminación, *Alteridades*, Núm. 51, 73-84.
- Baronnet, B. (2015). La educación zapatista como base de la autonomía en el Sureste Mexicano, *Educação & Realidade*, vol. 40, núm. 3, julio/septiembre, 705-723.
- Baronnet, B., y Bermúdez F. M. (coords.) (2019). *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México*. México: ANUIES, Biblioteca de Educación Superior.
- Barriga Villanueva, R. (2014a). De títulos, inicios y finales. Narraciones escritas de niños bilingües y monolingües mexicanos, en Barriga Villanueva, R. (ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*. México: El Colegio de México, pp. 339-376.
- Barriga Villanueva, R. (2014b). De la controvertida interculturalidad: Reflexiones a dos estudios de caso, en Barriga Villanueva, R., Herrera Zendejas, E. (eds.), *Lenguas, estructuras y hablantes. Estudios en homenaje a Thomas C. Smith Stark*. Vol. 2. México: El Colegio de México, 1047-1074.

- Barriga Villanueva, R. (2018). *De Babel a Pentecostés. Políticas lingüísticas y lenguas indígenas, entre historias, paradojas y testimonios*. México: Secretaría de Educación Pública-Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Barriga Villanueva, R. (2019). Bilingüismo y escritura, una compleja díada para niños indígenas en escuelas urbanas, *Del polifacético bilingüismo. Número Especial. Lingüística Mexicana*. Nueva Época, 1, núm. 3, 17-40.
- Barriga Villanueva, R. (ed.) (en prensa). *El Libro de las contradicciones: entre la interculturalidad y la lengua*. México: El Colegio de México.
- Bellamy, K. y Groff, C. (2019). Mother-Tongue Instruction y Biliteracy Development in P'urhepecha, en Sherris, A. y Peyton, J. (eds.), *Early Writing in Indigenous Languages*. Londres: Routledge, 202-217.
- Bernabé Chávez, E. (2014). El alfabeto hñähñu: notas para una primera aproximación a la normalización de la escritura, en Lepe Lira, L. M. y Rebolledo Recéndiz, N. (eds.), *Educación bilingüe y políticas de revitalización de lenguas indígenas*. Ecuador: Abya-Yala-Universidad Autónoma de Querétaro, 73-84.
- Bernal Lorenzo, D. (2020). Formación y planificación lingüística de lenguas indígenas como segundas lenguas en la Universidad Veracruzana Intercultural, en Santos García, S., y Ruiz Delgado A. G., *Experiencias y retos en la formación de profesores de lenguas indígenas como segundas lenguas en México*. México: Universidad Autónoma de Nayarit. 112-142.
- Bertely Busquets, M. (2019b). Nuestro trabajo en milpas educativas. *Articulando e Construyendo Saberes*, 4.
- Bertely Busquets, M., Dietz, G. y Díaz Tepepa, M. G. (eds.) (2013). *Multiculturalismo y Educación 2002-2011*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa-Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Bravo García, E. (2016). Sistemas de lenguas en contacto. Una propuesta metodológica para el estudio de transferencias léxicas y culturales entre español y náhuatl, *Revista de Historia de la Lengua Española*, núm. 11, 31-57.
- Briceño Chel, F. (2017). U túmben bejilo'ob maayat'aan: los nuevos caminos de la lengua maya. Entre pérdida y revitalización, *Zeitschrift Für Romanische Philologie*, Vol. 133, Núm. 4, 998-1013.

- Briseño Roa, J. (2018). *Cultura escolar comunitaria: prácticas, textos y voces de las Secundarias Comunitarias Indígenas de Oaxaca*. Tesis doctoral. México: Centro de Investigación y de Estudios avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Briseño-Roa, J. y Rockwell Richmond, E. (2020). Los usos escritos y orales del ayöök y del español en la representación de saberes comunitarios en una escuela indígena de Oaxaca, México, *Tellus*, Vol. 20, Núm. 43, 273–294.
- Cabrera García, F. I. (2019). *Literacidades y pertinencia cultural en la asignatura de lengua indígena en primarias multigrado de Tequila, Sierra de Zongolica*, Tesis de Maestría, México: Universidad Veracruzana.
- Caccavari Garza, E. (2014). Lenguas yumanas: crisis de la diversidad lingüística en Baja California, *Revista Digital Universitaria*, Vol. 15, Núm. 2.
- Canto Rosado, J. M. (2021). Sociolingüística de la enseñanza y uso de la lengua maya en la educación formal: Actitudes del profesorado. Creencias y representaciones, en Ortega Muñoz, A y García Zúñiga, A. y Hernández García G., (eds.). *80 años del INAH construido por sus trabajadores*. México, INAH. pp. 203-223.
- Canuto Castillo, F. (2017). Lenguas indígenas de México en contexto urbano. Una aproximación al caso de León, Guanajuato, México, *Universos. Revista de Lenguas Indígenas y Universos Culturales*, núm. 14, 9-30.
- Cardona Fuentes, P. (2014). *Diseño y desarrollo de recursos educativos para la enseñanza bilingüe de matemáticas en primer ciclo de primaria en el Istmo de Tehuantepec*, Tesis de Maestría. México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Cardona Fuentes, P. y Latapí, P. (2014). Diseño de recursos didácticos para apoyar la enseñanza bilingüe de las matemáticas: el caso de una escuela primaria indígena en Juchitán, Oaxaca, en Lepe Lira, L. M. y Rebolledo Recéndiz, N. (eds.). *Educación bilingüe y políticas de revitalización de lenguas indígenas*. Ecuador: Abya-Yala-Universidad Autónoma de Querétaro. 201-215.
- Cardona Fuentes, P. y Pérez Soto, C.F. (en prensa). *Estrategias de apoyo a la lectura y escritura en contextos multilingües*. México: UNICEF-Universidad Autónoma de Querétaro.
- Carpio Domínguez, R. E., Hernández Rodríguez, M. T. y Ramos Guerrero, G. (2015). *Bilingüismo en la educación indígena del estado de Guanajuato*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.

- Carrasco Grajales, V. M. (2020). *Desplazamiento lingüístico en tres generaciones de una comunidad zapoteca de Oaxaca*. Tesis doctoral. México: Universidad Autónoma de Chiapas.
- Castro-Azuara, M. C., Hernández-Ramírez, L. y Nava-Nava, R. (2022). Hacia una metodología integral para el desarrollo de la literacidad en la educación intercultural bilingüe, *Folios*, (55), pp. 185-198.
- Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). (2022). Laboratorio de Lengua y Cultura (LLC). <https://lab.ciesas.edu.mx/llc/index.php/materiales-para-maestros>.
- Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) (2022). Acervo Digital de Lenguas Indígenas (ADLI), sitio Tlacuatzin. [_https://tlacuatzin.org/](https://tlacuatzin.org/).
- Chávez Ángeles, M.G. y Fernández Tapia, J. (2020). Etnografía cuantitativa. Revitalización lingüística y difusión de las tecnologías digitales en municipios de Oaxaca, *Alteridades*. Núm. 59, pp. 11-121.
- Chávez González, M. L. (2013). La familia, las relaciones afectivas y la identidad étnica entre indígenas migrantes urbanos en San Luis Potosí, *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, Vol. 34 Núm. 134, 131-155.
- Chi Pech, J. I. (2016). *Dinámicas bilingües en la socialización del maya y español en niños de X-pichil (Quintana Roo) en el contexto del desplazamiento del maya*. Tesis de Maestría. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Cisneros González, A. C. (2021). *Diseño de material didáctico de apoyo al aprendizaje de léxico multilingüe (hñöñho-español) a partir de la documentación de fuentes de conocimiento local en la comunidad de Santiago Mexquititlán, Amealco-Querétaro*. Tesis de maestría. México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Códice México. <https://www.inpi.gob.mx/codicemexico/>.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) (ed.). (2016). *Fortalecimiento de la lengua y cultura indígenas y taller lingüístico en el ABCD*. México: Consejo Nacional de Fomento Educativo-Secretaría de Educación Pública.
- Contreras Dávalos, A. (2013). *De tejas a Texas: la construcción de identidades étnicas en las narrativas de tres emigrantes mexicanas en Estados Unidos*. Tesis de Maestría. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Coronado Cisneros, N. (2019). *Análisis de la segmentación de palabras en textos escritos en di'xazá (lengua zapoteca) por niños bilingües de quinto grado de primaria*. Tesis de Maestría. México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Cruz Aldrete, M. (2021). El programa Aprende en casa ¿una estrategia que excluye a los usuarios de lenguas minoritarias?, *Educación*, Núm. 59, 1-21.
- Cruz Cruz, E. (2020). “La identidad indígena y el sistema educativo mexicano: el caso de la traducción al chatino del Himno Nacional mexicano”, *Cuadernos de Lingüística de El Colegio de México*, núm. 7, 1-52
- Cruz Cruz, E., de los Santos Mendoza, I. y Soriano Román, T. (2020). Desplazamiento lingüístico en escuelas chatinas y procesos colectivos y comunitarios de revitalización lingüística, *Cuadernos del Sur*, Vol. 25, Núm. 48, 29-47.
- Cruz Gómez, H. (2016). *Sk'e'ulab'il k'umal Tojol-Ab'al. Introducción a la lengua tojolabal*, Chiapas, México: Centro Estatal de Lenguas, Arte y Literatura Indígenas.
- Cruz Gómez, S. (2014). Panorama sociolingüístico de las lenguas indígenas del Chiapas actual, en Barriga Villanueva, R. y Martín Butragueño, P. (dirs.). (2014). *Historia sociolingüística de México. Volumen 3. Espacio, contacto y discurso político*. México: El Colegio de México. 1721-1755.
- Cruz Zuleta, M. (2021). *Apischogo*. Apuntes sobre la creación musical en Pajapan, Veracruz y su papel en la revitalización lingüística, *Ichan Tecolotl*, 2021, núm. 345.
- De la Peña, G., y Martínez Casas, R. (2017). Ciudades interculturales. Hacia el reconocimiento de personas y comunidades indígenas urbanas, en Barros Nock, M. y Escobar Latapí, A. (eds.), *Migración: Nuevos actores, procesos y tránsito en México. Volumen II. Migración interna y migrantes en tránsito en México*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 2-25.
- De León Pasquel, M. de L. (2014). Entre la oralidad y el libro: Autoría y desarrollo narrativo infantil en tzotzil (maya), en Barriga Villanueva, R. (Ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*. México: El Colegio de México, 651-687.

- De León Pasquel, M. de L. (2020). Entre la casa y la escuela. Aprendizajes comunitarios escolares en comunidades tsotsiles de Chiapas en tiempos de Covid-19, *Ichan Tecolotl*, Núm. 341.
- De León Pasquel, M. de L., Hernández Pérez J. L. y Vázquez Sánchez, B. (2020). Educación, desigualdad y pandemia en comunidades indígenas de Chiapas, México, en Taruselli, M. E., Hecht A. C., Rockwell, E., Ames, P. (coord.), *Educación en la diversidad. La educación intercultural frente a la pandemia*. Buenos Aires: CLACSO.
- Díaz Argüero, C. y Zamudio Mesa, C. M. (2015). *Español como segunda lengua. libro para el maestro, segundo ciclo. educación primaria indígena y de la población migrante*. México: Secretaría de Educación Pública-Universidad Nacional Autónoma de México-Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Díaz Páez, J. (2020). Rezago educativo de niñas, niños y adolescentes jornaleros agrícolas migrantes en el Estado de México, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 50, Núm. 1.
- DILI México. <https://dili.inpi.gob.mx/sobre-dilimx/>.
- Dirección General de Educación Indígena (DGEI) (2015). *Orientaciones para la asesoría y la tutoría a la escuela inclusiva e indígena*. México: SEP/DGEI.
- Duolingo. <https://es.duolingo.com/>.
- Enríquez Ovando, A. (2016). Diversidad lingüística en la educación superior y la enseñanza del español. Retos actuales de la universidad michoacana (México), *Lenguas en contacto y bilingüismo*, núm. 7, 10-26.
- Enríquez Ovando, A. y Ávila González, I. (2020). Creencias y actitudes lingüísticas de estudiantes de bachillerato sobre las lenguas originarias de México. Dificultades para una educación intercultural. *Sincronía*, Núm. 78, 727-758.
- Escobar Potenciano, A. (2019). Consideraciones sobre el desplazamiento de la lengua ch'ol en Tabasco. *Ruta Antropológica*, Núm. 9, 104-136.
- Fantre (desarrollador) (2019). MazahuaApp, OtomiApp, TseltalApp y MixtecoApp [Aplicaciones]. México: Fantre.
- Feltes, J. M. (2017). *Metodologías pedagógicas para el desarrollo de las habilidades del bilingüismo, la biliteracidad y la comprensión intercultural en dos o más lenguas nacionales*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

- Feltes, J. M. y Sánchez Aviña, J. G. (2015). Semillas de esperanza: Gestión, investigación-acción y revitalización de la lengua y cultura náhuatl, en Mirya López, F. y Cervantes Jaramillo, I. A. (Eds.). *Buenas prácticas en la supervisión escolar: una perspectiva reveladora de la educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Feltes, J. M., García Vásquez, E., Alarcón Manrique, L., Choreño Luna, J. R. et al. (2021), *La doble inmersión en dos lenguas nacionales. Una metodología pedagógica para el desarrollo de habilidades de bilingüidad crítica y el diálogo intercultural para estudiantes de escuelas primarias indígenas de México*. México: Universidad Iberoamericana-Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación-Fundación Sertull A. C.
- Fernández, N., Alvarado, M. y Martínez, C. (2019). La intervención didáctica para promover la alfabetización inicial de dos niños no nativos hablantes de español, un estudio de caso, *Álabe*, Núm. 19, 1-16.
- Ferreiro, Emilia (2011). Alfabetización digital. ¿De qué estamos hablando?, *Educação e Pesquisa*, Vol. 37, Núm. 2, 425-438.
- Ferreiro, Emilia (2007). *Alfabetización de niños y adultos: textos escogidos*. Pátzcuaro, México: CREFAL.
- Flores Farfán, J. A. (2015). Na'at le ba'ala' paalen Na'at le ba'ala' paalen. Adivina esta cosa niño. La experiencia de revitalización, mantenimiento y desarrollo lingüístico y cultural en México con énfasis en el maya yucateco, *Trace*, Núm. 67, 92-120.
- Flores Farfán, J. A. y Vargas García, I. (2019). Construyendo un futuro. Las artes y los medios de comunicación en la revitalización lingüística, *Cuadernos Del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, Vol. 28, Núm. 2, pp. 30-51.
- Flores Farfán, J. A., Córdova Hernández, L. y Cru, J. (2020). *Guía de Revitalización Lingüística: Para Una Gestión Formada e Informada*. Segunda Edición. México: LinguaPax-Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en México.
- Flores Laffont, I. (2015). *Por la estudianta ¿todo se alcanza?, escolarización, trabajo y ciudadanía: migrantes indígenas en la zona metropolitana de Guadalajara*. Tesis de doctorado. México: CIESAS.

- Flores Laffont, I., Moreno Medrano, L.M. y Roldán Gutiérrez, L. (en prensa). Hacia una interculturalidad crítica: Retos teóricos, metodológicos y analíticos en una escuela pública de la zona metropolitana de Guadalajara, en Barriga Villanueva, R. (ed.), *El libro de las contradicciones: entre la interculturalidad y la lengua escrita*. México: SEMLE, El Colegio de México.
- Flores Martínez, A. (2014a). Había una vez en un pueblo lejano pero muy lejano, unos niños que escribían historias muy largas: las narraciones escritas de niños bilingües totonacos, en Barriga Villanueva, R. (ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*. México: El Colegio de México, 631-650.
- Flores Martínez, A. (2014b). *Pensar la lengua a través de la escritura. Reflexión metalingüística de niños bilingües tsotsiles escolares en un contexto de traducción*. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Flores Ramos, M.A. (2015). Las paradojas del multilingüismo en México, *Revista de Estudios Académicos de Letras*, Vol. 14, Núm. 1, pp. 104-127.
- Francis, N. y Navarrete Gómez, R. (2014). El desarrollo de las habilidades narrativas en el contexto de un bilingüismo sustractivo, en Barriga Villanueva, R. (ed.). *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*, México: El Colegio de México, 535-560.
- Franco García, M. (2017). Sistemas educativos y migración. Una mirada a la educación en Estados Unidos y México, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22, núm. 74, 705-728.
- Fuentes Sánchez, R. del C. (2017). *Actitudes lingüísticas de migrantes de retorno hacia hablantes bilingües de inglés y español*. México: Universidad Autónoma de Nayarit.
- García Carrera, M. (2021). *Kjoa'isen* [aplicación para la enseñanza del mazateco]. México: Culturas Populares. <https://play.google.com/store/apps/details?id=mx.seit.mazateco&hl=es&gl=US>.
- García García, L. (2021). El bilingüismo en la educación indígena. Apuntes para su reflexión, *Punto CUNorte: Revista Académica Del Centro Universitario Del Norte*, Núm. 13, 69-97.
- García Hernández, R. S. (2013). *En el rincón del monte: la escuela rural castellanzadora en Morelos. Escolarización y desplazamiento lingüístico, 1921-1959*.

- Tesis de Doctorado, Morelos: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- García, O. y Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism y Education*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Gomashie, Grace A. (2020). Bilingual youth's language choices and attitudes towards Nahuatl in Santiago Tlaxco, Mexico, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Volume 43, Issue 2.
- Gómez Jiménez, S. (2017). *Iñopojiñtyel Lakty'añ. Aprendiendo nuestra lengua ch'ol*. México: Consejo Estatal para las Culturas y las Artes de Chiapas.
- Gómez López, P. (2014). Algunos recursos de cohesión en la narración infantil en huichol, en Barriga Villanueva, R. (ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*, México: El Colegio de México, 311-355.
- Gómez Retana, D., Terborg, T. y Estévez, S. (2019). En busca de los factores particulares de desplazamiento de lenguas indígenas de México. Comparación de dos casos: la comunidad náhuatl Cuacuila y la comunidad mazahua San Miguel la Labor, *LIAMES. Línguas Indígenas Americanas*, 19, núm. 1, 1-10.
- González Apodaca, E., y Soto Sánchez, A.P. (2019). Educación comunitaria, colaboración intercultural y prácticas de autodeterminación en una experiencia de formación docente en Oaxaca, México, en D. Mato (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 451-466.
- González Guadarrama, O. A. (2013). *Cambios morfosintácticos del nawa de San Mateo Almomoloa (Mpio Temascaltepec, Edo. Méx.). Cambios por contacto lingüístico con el matlatzinca y español*. Tesis de Maestría. México: Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- González Ibarra, A. (coord.) (2019). *Metodologías para la enseñanza de lenguas como segundas lenguas*. Chihuahua, México: UPNECH.
- Granados Alcantar, J. A. y Quezada Ramírez, M. F. (2018). Tendencias de la migración interna de la población indígena en México, 1990-2015, *Estudios demográficos y urbanos*, Vol. 33, Núm. 2, 327-363.
- Groff, C. y Bellamy, K. (2020). Bilitery Development in Mexican Primary Education: Analysing Written Expression in P'urhepecha and Spanish, *The Language Learning Journal*, Vol. 48 Núm. 3, 285-299.

- Guajardo Rodríguez, C (2018). *Estudio etnográfico sobre la interacción en entornos escolares multiculturales en la Ciudad de México*. Tesis de maestría. México: INIDE/Universidad Iberoamericana.
- Guerrero Galván, A. (2014). La escrituralización del chichimeco jonaz, en Lepe Lira, L. M. y Rebolledo Recéndiz, N. (eds.), *Educación bilingüe y políticas de revitalización de lenguas indígenas*. Ecuador: Abya-Yala-Universidad Autónoma de Querétaro. 85-101.
- Guerrero Galván, A. y San Giacomo, M. (2014). El llamado español indígena en el contexto del bilingüismo, en Barriga Villanueva, R. y Martín Butragueño, P. (dirs.), *Historia sociolingüística de México. Volumen 3. Espacio, contacto y discurso político*. México: El Colegio de México. 1457-1524.
- Hamel, R. E., Erape Baltazar, A. E. y Márquez Escamilla, H. B. (2018). La construcción de la identidad p'urhepecha a partir de la educación intercultural bilingüe propia, *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, Vol. 57, Núm. 3, 1377-1412.
- Hamel, R. E., Hecht, A. C., Erape Baltazar, A. E. y Márquez Escamilla, H. B. (2018). Uandakurhintskua biografías lingüísticas de docentes p'urhepechas. De la escolaridad traumática a la creación de un modelo educativo alternativo, *cpu-e Revista de Investigación Educativa*, 27 julio-diciembre, 91-115.
- Hekking, E., Andrés de Jesús, S., Santiago Quintanar, P., Núñez López, R. A. y De Keyser, L. (2014). *Nsadi: Dí Nñahu Ar Hñãñho*. México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Hernández Cruz, O. (2020). *La escuela: un nicho de socialización en la reestructuración de las identidades de niños indígenas*. Tesis de Maestría. México: Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Hernández López, R. A. (2014). Ser indígena en una cuadrilla de blancos. Migración y trabajo agrícola racializado en la era de la globalización, *Universitas Humanística*, Vol. 77, Núm. 77, 197-223.
- Hernández, J. E. (2014). La frontera noroeste: universo lingüístico ente más de dos mundos, en Barriga Villanueva, R. y Martín Butragueño, P. (dirs.). *Historia sociolingüística de México. Volumen 3. Espacio, contacto y discurso político*. México: El Colegio de México, 1616-1690.

- Horbath, J. E. y Gracia, M. A. (2018). Estudiantes indígenas migrantes frente a la discriminación en escuelas urbanas de las ciudades del sureste mexicano. *Península* [online]. vol. 13, núm. 2, 151-185.
- Hornberger, N. (2014). La educación multilingüe, política y práctica: Diez certezas, en Lepe Lira, L. M. y Rebolledo Recéndiz, N. (eds.), *Educación bilingüe y políticas de revitalización de lenguas indígenas*. Ecuador: Abya-Yala-Universidad Autónoma de Querétaro, 235.
- Huerta Rivera, R. y Calderón Avilés, A. (2017). *Diseño de una propuesta didáctica para la enseñanza del náhuatl como segunda lengua en educación primaria indígena en el estado de Morelos*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2015). Encuesta Intercensal 2015, Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI). <https://www.inali.gob.mx/>.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas y Universidad Pedagógica Nacional (INALI-UPN) (2018). Materiales realizados en el marco del proyecto Fortalecimiento de las prácticas de enseñanza-aprendizaje de lenguas indígenas como segundas lenguas. México INALI/UPN. Disponibles en: <https://realin.upnvirtual.edu.mx/index.php/materiales-y-actividades>.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) (2017). Normas de escritura en lenguas indígenas (17 normas) (2017-2021). México: INALI. Disponible en: <https://site.inali.gob.mx/Micrositios/normas/index.html>.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) (2016). “Migración”, *Atlas de Las Lenguas Indígenas Nacionales de México*. México: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) y Oficina de UNESCO (2022). *Aprende náhuatl, Aprende otomí de Michoacán y Aprende chinanteco (Usila-Ojitlán)*, [Aplicaciones]. México: INPI/UNESCO.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018). *El derecho a la educación de las niñas, los niños y adolescentes de familias jornaleras agrícolas migrantes*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México.

- ISEP-UABC-IIDE (2021). *Prácticas culturales (versión bilingüe); Proyectos didácticos para todos los grados de la primaria; y vocabularios de apoyo*. Baja California, México: ISEP-UABC-IIDE.
- Jerónimo Sánchez, E. (2012). *Vitalidad y desplazamiento de la lengua náhuatl en Rafael Delgado, Veracruz*. Tesis de Maestría. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Jiménez Romero, E., Tepole Ortega, L. y Ortiz Flores, M. (2015). *Aprendamos Todos. Manual para la enseñanza aprendizaje de la lengua náhuatl de la Sierra de Zongolica*. Veracruz, México: AVELL.
- Jiménez-Naranjo, Y. y Mendoza Zuany, R. G. (2016). La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa. *LiminaR*, 14 (1), 60-72.
- Juan Miguel, A. (2016). *Producción de mensajes para valorar la diversidad lingüística. aproximación de la educación básica a la educación media superior*. Tesis de Maestría. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Laboratorio de Ciudadanía Digital (Centro Cultural de España en México) (2017). *Vamos a aprender náhuatl (Acatlán, Guerrero); Vamos a aprender purépecha; Vamos a aprender mixteco (Ñuu Davi de Sta Inés de Zaragoza, Oaxaca)*. [Aplicaciones] Disponibles para descargar en App Store y Google Play.
- Laboratorio de Lengua y Cultura (LLC). <https://lab.ciesas.edu.mx/llc/index.php/materiales-para-maestros/>.
- Lam, Y. (2012). Oportunidad, ideología y la pérdida del totonaco del Río Necaxa, en Beck, D. y Levy Brzezinska, P., *Las lenguas totonacas y tepehuas. Textos y otros materiales para su estudio*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Lam, Y. (2018). La diversidad lingüística y el futuro de las lenguas originarias, *Ichan Tecolotl*, Histórico.
- Lepe Lira, L.M. y Rebolledo Recéndiz, N. (eds.) (2014). *Educación bilingüe y políticas de revitalización de lenguas indígenas*. Ecuador: AbyaYala-Universidad Autónoma de Querétaro.

- Lingmex: Bibliografía Lingüística de México desde 1970. (2011-2022). Barriga Villanueva, R (coord.) con la colaboración de Mendoza Filio, H., Rocha del Castillo, M. J., Hernández Cruz, O., Luna Patiño, G. y Chávez Granados, V. México: El Colegio de México. <https://lingmex.colmex.mx/>.
- López Hurtado, L. E. (2022). *Otra peste más: la subalternidad de las lenguas originarias en tiempos de pandemia*, TAREA Asociación de Publicaciones Educativas, Perú.
- López Nájera, C. J. (2015). *Análisis del discurso en la construcción de la identidad a través del bilingüismo náhuatl-español: estudio de caso en San Miguel Canoa, Puebla*. Tesis de licenciatura. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- López Nájera, C. J., Castillo Castillo, O. y Carrera García, G. (2016). La valoración de la lengua en hablantes bilingües náhuatl-español. Un estudio de caso, *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 2016, núm. 136, 23-30.
- Maldonado Alvarado, B. (2015). Perspectivas de la comunalidad en los pueblos indígenas de Oaxaca, *Bajo el Volcán*, vol. 15, núm. 23, septiembre-febrero, 2015, 151-169.
- Maldonado Alvarado, B. y Maldonado Ramírez, C. L. (2018). Educación e interculturalidad en Oaxaca: avances y desafíos, *Sinéctica*, Núm. 50, 1-17.
- Martín Butragueño, P. (2018). La importancia de la diversidad lingüística, *Otros Diálogos*, Núm. 2.
- Martínez Bautista, P. (2021). *El uso de las narrativas indígenas sobre el cuidado de nuestro entorno en dos escuelas primarias de la huasteca veracruzana*. Tesis de Maestría, México: Universidad Veracruzana.
- Martínez Buenabad, E. y Diego Gómez, M. E. (2021). Las políticas educativas ante la diversidad lingüística y cultural en México. Reflexiones desde una escuela primaria periurbana en Puebla, *Punto CUNorte: Revista Académica del Centro Universitario del Norte*, Núm. 13, julio-diciembre: Antropología mexicana y educación indígena, pp. 98-135.
- Martínez Canales, A. (2018). *Profes bilingües en escuelas primarias del área metropolitana de Monterrey*. México: CIESAS-Publicaciones de la Casa Chata.

- Martínez Casas, R. (2014). De la resistencia al desplazamiento de las lenguas indígenas en situaciones de migración, en Barriga Villanueva, R. y Martín Buitragueño, P. (eds.), *Historia sociolingüística de México. Volumen 3. Espacio, contacto y discurso político*. México: El Colegio de México, 1409-1455.
- Martínez Casas, R. (2017). Nomás nos vinieron a dejar aquí, en Barros Nock, M. y Escobar Latapí, A. (eds.). *Migración: Nuevos actores, procesos y tránsito en México. Volumen II. Migración interna y migrantes en tránsito en México*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 52-70.
- Martínez Cruz, S. (2021). *Esalennte. Una estrategia de adquisición de la lectoescritura en niños nahuahablantes hacia la transición del español*. México: Secretaría de Educación del Estado de Puebla.
- Martínez Iglesias, M. y Lorenzo Robles, A. (2015). Globalización, lengua e identidad: revitalización identitaria y desplazamiento lingüístico en Oaxaca, México, en Alarcón, A., Neri Flores, L. y Terborg, R. (coords.). *Lengua española, contacto lingüístico y globalización*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, 2015, pp. 131-152.
- Martínez Jiménez, T. (2016). *Características del habla dirigida a niños y otros procesos de socialización de lenguaje en el mixe. Un estudio de caso en cuatro Palos, Tamazulápam*. Tesis de Maestría. México: CIESAS.
- Martínez, I. (2022). ABCedario de recursos digitales sobre lengua indígenas. *Ichan Tecolotl*, Año 33, Núm. 357.
- Masferrer, C. (2021). *Atlas de migración de retorno de Estados Unidos a México*. México: El Colegio de México.
- Matute Villaseñor, E., Roselli, M., Chamorro, Y. y Navarrete, G. (2014). La coherencia en narrativas escritas por niños hispanohablantes de México y Estados Unidos, en Barriga Villanueva, R. (ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*. México: El Colegio de México, 441-466.
- Mayagoitia Padilla, E. A. (coord.) (2019). *Habilidades lingüísticas en lengua rálámuli*. Chihuahua, México: UPNECH.
- Mayagoitia Padilla, E. A. Mancera Valencia, F. J. y Montes Díaz (2019). *Manual rálámuli escrito para todas y todos*. Chihuahua, México: UPNECH.

- Mendoza Filio, H. (2016). *Actitudes y políticas lingüísticas en Peña Blanca Mazatlán Villa de las Flores. A la escuela se va a aprender español*. Tesis de Licenciatura. México: Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Mendoza Zuany, R. G. (2017). Inclusión educativa por interculturalidad: Implicaciones para la educación de la niñez indígena. *Perfiles Educativos*. Vol. XXXIX, núm. 158, IISUE-UNAM.
- Mendoza Zuany, R. G. y Sandoval Rivera, J. C. A. (eds.) (2021). *Conocimientos y prácticas locales para el cuidado del entorno social y ecológico a través de procesos educativos situados*. México: Universidad Veracruzana.
- Mendoza Zuany, R. G., Sandoval Rivera, J. C. A. y Martínez Bautista, P. (2022). Aprendizaje situado a través de historias locales: posicionando preocupaciones, conocimientos y prácticas socio-ecológicas en la escuela, *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales*, Núm. 61, 89-108.
- Meneses Eternod, S. (2021). Lenguas indígenas en la universidad. El caso de la enseñanza de la lengua p'urhepecha en la Licenciatura en Literatura Intercultural. *Estudios de Lingüística Aplicada*, año 39, número 73, julio, 129-163.
- Meneses Eternod, S. y García Marcelino, I. (2018). *Ju Je Uantani. Manual para la enseñanza de La Lengua p'urhepecha*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Laboratorio Nacional de Materiales Orales.
- Míguez Fernández, M. del P. (2014). Estrategias familiares para el bilingüismo otomí-español en la infancia, en Lepe Lira, L. M. y Rebolledo Recéndiz, N. (eds.). *Educación bilingüe y políticas de revitalización de lenguas indígenas*. Ecuador: Abya-Yala-Universidad Autónoma de Querétaro, 49-69.
- Míguez Fernández, M. del P. y Rebolledo Recéndiz, N. (2013). Multilingüismo y educación bilingüe, *Fórum Lingüístico*, Vol. 10, Núm. 4, pp. 342-358.
- Mina Viáfara, C. E. (2015). Modelo educativo Intercultural para la enseñanza en lenguas originarias en la Universidad Intercultural del Estado de México, en Mina Viáfara, E. C., Muntzel, C. y Benítez Navarrete P. (eds.). *Estudios sobre interculturalidad. Cuerpo académico lenguas y culturas otomianas y su relación con otras culturas*. México: Secretaría de Educación Pública-Universidad Intercultural del Estado de México, 19-56.

- Miranda Juárez, V. (2017). Hermoseando el pasado glorioso: el análisis del discurso en la interpretación de una identidad nacional, *Cuicuilco Revista de Ciencias Antropológicas*, número 70, septiembre-diciembre.
- Moctezuma Zamarrón, J. L. (2021a). La dinámica sociolingüística de las lenguas cahitas, en Barriga Villanueva, R. y Martín Butragueño, P. (eds.). *Historia sociolingüística de México. Volumen 4. La diversidad de las situaciones sociolingüísticas*. México: El Colegio de México, 2205-2261.
- Moctezuma Zamarrón, J. L. (2021b). Vitalidad y desplazamiento de las lenguas originarias en el norte de México, *Ichan Tecolotl*, 2021, núm. 345.
- Molinari, M. C. y Ferreiro, E. (2013). Identidades y diferencias en la escritura en papel y en computadora en las primeras etapas del proceso de alfabetización, en Ferreiro, E. (ed.). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito: Textos de investigación*. México: Siglo XXI, 56-71.
- Montaño Ramírez, C. A. (2018). *Actitudes lingüísticas de una comunidad transnacional mixteca. El impacto de la migración en la vitalidad lingüística del mixteco de San Jerónimo, Xayacatlán, Puebla*. Tesis de Maestría. México: Universidad Autónoma de Querétaro, México.
- Montero Gutenberg, G. (2020). Apropiación de la escritura de los niños ikoots, *ikastorratza. e-Revista de Didáctica*, Vol. 25, 23-49.
- Monzón, C. (2018). Manual de enseñanza de lengua en el contexto de la diversidad dialectal. El purépecha como segunda lengua, en Moreno Pineda, E. A. y Ramírez Hernández, M. (eds.), *Lenguas minorizadas: documentación, revitalización y políticas lingüísticas*. México: Programa Institucional de Atención a Lenguas y Literaturas Indígenas, 289-320.
- Mora Sánchez, G. (2020). *Comparación del proceso de alfabetización de niños indígenas bilingües de herencia y monolingües hablantes de español en condición de vulnerabilidad*. Tesis de Maestría. México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Moreno Pineda, E. A. (2017). Configuraciones sociolingüísticas del ralámuli (tarahumara) de Munérach, Expedicionario. *Revista de Estudios en Antropología*, 2017, núm. 6, 6-16.

- Muntzel, M.C., Sabino Nava, R. y Martínez Ortega, A. (coords.) (2019). *Ñechjo Pjye-kakjo. Una estrategia de revitalización de la lengua y la cultura tlahuica*. México: Universidad Intercultural del Estado de México-Gobierno del Estado de México.
- Naruma Solutions (Desarrollador) (2019). *Ko'ox Báaxal. Aprendiendo maya jugando*. México: Naruma Solutions.
- Neri Flores, L. (2018). Identidad indígena y pérdida de lenguas. El caso de Mecalapa, Puebla, en Pflieger, S. (coord.). *Lenguaje y construcción de la identidad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. 241-265.
- Núñez Morales, A. (2018). *Las actitudes lingüísticas en situación de bilingüismo social en Tapalapa, Chiapas*. Tesis de Maestría. México: Universidad Autónoma de Chiapas.
- Parodi, C. (2014). El español y las lenguas indígenas de los mexicanos en los Estados Unidos, en Barriga Villanueva, R. y Martín Butragueño, P. (eds.), *Historia sociolingüística de México. Volumen 3. Espacio, contacto y discurso político*. México: El Colegio de México, 1525-1567.
- Parra Velasco, M. L. (2014). "Español, where are you?" Encontrando las estrategias narrativas de niños hispanohablantes en los Estados Unidos, en Barriga Villanueva, R. (ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*. México: El Colegio de México, 499-534.
- Parra Velasco, M. L. (2021). *Enseñanza del español y juventud latina*. Madrid: Arco/libros-La Muralla.
- Pellicer Silva, D. (2021). Bilingüismo interno en México: asignatura pendiente, *Ichan Tecolotl*, Núm. 345.
- Pellicer, A. (2008). "¿Y qué leen los analfabetos?" Reseña a Emilia Ferreiro (2007). Alfabetización de niños y adultos. Textos escogidos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Vol. 30, Núm. 1, 263-270.
- Pérez Alvarado, L. (2018). *La situación de desplazamiento en la comunidad de San Juan Juquila Mixes Oaxaca*. Tesis de Maestría. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pérez Báez, G., Vogel, R., y Patolo, U. J. (2022). Encuesta internacional de esfuerzos de revitalización: enfoque regional para Latinoamérica. *Cuadernos de Lingüística de El Colegio de México*, 9, junio, 1-53.

- Pérez Barajas, A. E. y Ortiz León, A. (2020). El estudio de la identidad desde la lingüística sociocultural. Una propuesta para identificación, codificación e interpretación de categorías en una entrevista narrativa, en Pérez A. E. y Hernández Díaz, A., *Propuestas metodológicas para el trabajo y la investigación lingüística. Aplicaciones teóricas y descriptivas*. México: Universidad de Colima, 685-736.
- Pérez López, M. S. (2012). *Reseñas de investigación en Educación Básica. Convocatoria 2006, Didáctica de las lenguas indígenas*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Pérez López, M. S. (2021). *El diseño de programas y materiales de lenguas indígenas como segundas lenguas*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pérez López, M. S. (2022). La apropiación del sistema de escritura en lenguas indígenas por niñas y niños en contextos de plurilingüismo. *Revista de Investigación Educativa*, Universidad Veracruzana, núm. 35, julio-diciembre.
- Pérez López, M. S. y Montero Gutenberg, G. (2015). *Myeakar ombeayiüts. Hablemos ombeayiüts. Material para la enseñanza de la lengua huave*. México: Universidad Pedagógica Nacional-Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.
- Podestá Siri, R. (2014). Narrar en dos mundos. La narrativa oral: una herencia tangible de pueblos no occidentales, en Barriga Villanueva, R. (ed.). *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*. México: El Colegio de México, 597-630.
- Quintero Carrillo, J. L. (2013). Yo, al contarle esto, no tengo porque mentir: identidades etnolingüísticas en las narrativas contadas por los migrantes de retorno nayaritas. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, núm. 21, enero-junio, 11-26.
- Quintero Gutiérrez, J. R. y Santos García, S. (2015). Pos ni que fuera mestiza pa' hablar español, en Alarcón, A., Neri Flores, L. y Terborg, R. (coords.). *Lengua española, contacto lingüístico y globalización*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, 153-180.
- Rebolledo Angulo, V. (2015). *Diálogos multivocales en torno al español escrito: la escuela unitaria del pueblo chinanteco de San Isidro Laguna*. Tesis de Doctorado: México: CINVESTAV.

- Rebolledo Recéndiz y Miguez Fernández (2013). Multilingüismo y educación bilingüe, en Bertely Busquets, M., Dietz, G. y Díaz Tepepa, M. G. (eds.). *Multiculturalismo y Educación 2002-2011*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa-Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Rebolledo Recéndiz, N. (2014). Enseñanza de lenguas indígenas y revitalización lingüística. Una aproximación interdisciplinaria, en Lepe Lira, L. M. y Rebolledo Recéndiz, N. (eds.), *Educación bilingüe y políticas de revitalización de lenguas indígenas*. Ecuador: Abya-Yala-Universidad Autónoma de Querétaro, 19-47.
- Reese, L. y Feltes, J. M. (2014). La implementación de programas de doble inmersión en escuelas multigrados rurales indígenas, *Revista Electrónica Sinéctica*, Núm. 43, 1-18.
- Regino, J. G. (2022). Oralitura indígena, memoria ininterrumpida, en Barriga Villanueva, R. y Martín Butragueño, P. (dirs.). *Historia sociolingüística de México. Nuevas visitas al pasado y al presente. Volumen 5*. México: El Colegio de México.
- Rico García, J. K. (2014). Hacia la construcción de esfuerzos educativos para la socialización de la lengua hñáñho en la colonia Nueva Realidad, en Lepe Lira, L. M. y Rebolledo Recéndiz, N. (eds.). *Educación bilingüe y políticas de revitalización de lenguas indígenas*, Ecuador: Abya-Yala-Universidad Autónoma de Querétaro, 217-231.
- Rockwell Richmond, E. y Briseño-Roa, J. (2020). Reconocer y favorecer la diversidad lingüística en contextos escolares: reflexiones desde México, *El toldo de Astier*, Núm. 20-21, 31-40.
- Rodríguez Laguna, E. (2022). Actitudes lingüísticas: un estudio exploratorio en docentes de educación primaria en una escuela urbana en Jalisco, México, *Verbum et Lingua*, núm. 19, 155-169.
- Rodríguez Sánchez, B. y Santos Cano, T. (en prensa). El arranque de la escritura en niños y niñas de origen indígena y no indígena en dos escuelas primarias de la Ciudad de México, en Barriga Villanueva, R. (ed.). *El libro de las contradicciones: entre la interculturalidad y la lengua*, México: SEMLE-El Colegio de México.

- Román González, B. y Sánchez García, J. (2021). Mirroring Students' and Teacher's Classroom Experiences to Address the Challenges of Transnationalism in Mexican Schools, en Gándara, P. y Jensen, B. (eds.). *The Students We Share. Preparing U. S. and Mexican Educators for Our Transnational Future*. New York: State of University Press.
- Romero Contreras, S. y Moreno Medrano, L.M. (2014). Historias de aquí y allá. Relatos de niños migrantes, en Barriga Villanueva, R. (ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*. México: El Colegio de México, 401-439.
- Roque Corona, A. (2014). *Procesos de cambio lingüístico en el hñähñu del Valle del Mezquital inducidos por contacto: una mirada a las partículas funcionales*. Tesis de maestría. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Rosendo Solís, C. Y. (2021). *La dinámica lingüística del ayuuik: estudio con una familia extensa de Tlahuitoltepec en Santo Domingo, Coyoacán, Ciudad de México*. Tesis de Maestría. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- San Giacomo Trinidad, M. y Mendoza Hernández, D. (2021). Paisaje lingüístico en dibaku (cuicateco): avances y retos. *Anales de antropología*, 55(2), 63-80.
- Sandoval Rivera, J. C. A., Mendoza Zuany, R. G., Cabrera García, F. I., Patraca Rueda, M. C., Martínez Bautista, P. y Pérez Mendoza, M. (2021). *Aprendizaje situado para la sustentabilidad a partir de historias locales sobre preocupaciones, conocimientos y prácticas socio-ecológicas*. México: Universidad Veracruzana.
- Santiago Pérez, K. (2014). *Soy tsotsil y también soy chido. La construcción de la identidad en niños tsotsiles en educación intercultural bilingüe (EIB): Un estudio de caso en Jech Chentic Zinacantán, Chiapas*. Tesis de Maestría. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Santos Cano, T. (2013). Capítulo 5. Metodología de enseñanza-aprendizaje de la lengua indígena para la ALCIES, en Gallardo Gutiérrez, A. L. (coord.). *Desarrollo curricular intercultural de la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la Educación Secundaria en México*. México: Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.

- Santos Cano, T. (2015a). *Estrategias para el uso, desarrollo y aprendizaje de las lenguas indígenas en educación básica. Lecciones derivadas de la experiencia*. México: Secretaría de Educación Pública-Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Santos Cano, T. (2015b). *La Guía de aprendizaje del alumno para la Asignatura de Lengua y Cultura Náhuatl: Análisis de las decisiones adoptadas en el diseño de actividades para el uso, desarrollo y aprendizaje de la lengua náhuatl*. Tesis de Maestría. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Santos García, S. y Ruiz Delgado, A. (2018). Planificación lingüística: reflexiones sobre el papel de la escuela en la preservación de las lenguas minoritarias, en Santos García, S. (ed.). *Lenguas en contacto en el México colonial y contemporáneo. Español y lenguas mexicanas*. Tepic, Nayarit: Universidad Autónoma de Nayarit, 91-111.
- Santos García, S. (2015). Disponibilidad léxica en náayeri (cora) y español de estudiantes bilingües de primaria: un estudio contrastivo, *Antropología. Revista interdisciplinaria del INAH*, (99), 37-49.
- Santos García, S. (2018). Niñez indígena en Nayarit: diagnóstico para el desarrollo de una propuesta de evaluación del bilingüismo en escuelas primarias indígenas, en Santos García, S. (ed.). *Lenguas en contacto en el México colonial y contemporáneo. Español y lenguas mexicanas*. Tepic, Nayarit: Universidad Autónoma de Nayarit, 112-124.
- Santos García, S. y Ruiz Delgado, A. G. (2020). *Experiencias y retos en la formación de profesores de lenguas indígenas como segundas lenguas en México*. México: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Sartorello, Stefano (2021). Milpas educativas: entramados sacionaturales comunitarios para el buen vivir. *RMIE*, vol. 26, núm. 88, 283-309.
- Sbrighi, L., Greathouse Amador, L. M. y Preciado Lloyd, P. N. (2020). La nueva percepción del otro en Chipilo, México. *Lengua y migración*, 12 (1), 7-35.
- Schissel, J. L., De Korne, H. y López Gopar, M. E. (2021). Grappling with Translanguaging for Teaching and Assessment in Culturally and Linguistically Diverse Contexts: Teacher Perspectives from Oaxaca, Mexico, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol. 24, Núm. 3, 340-356.

- Schumann Gálvez, O. (2013). Enseñanza bilingüe y materiales escolares en lenguas amerindias, en Franco, G. A. (ed.). *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 233-241.
- Seminario de Lingüística y Educación (SEMLE) (2014). El Colegio de México. Barriaga, R (coord.). <https://semle.colmex.mx/grupos-interdisciplinarios/>.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2013). *Lengua Indígena. Parámetros Curriculares Educación primaria indígena y de la población migrante*. México: Secretaría de Educación Pública /Dirección General de Educación Indígena.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2018). *Español, mi otra lengua. Libro del Maestro. Primer Ciclo*. México: Dirección General de Educación Indígena.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2022). Dirección General de Educación Indígena intercultural y Bilingüe. Fondo editorial. México: Secretaría de Educación Pública. <http://dgei.basica.sep.gob.mx/es/fondo-editorial.html>.
- Sima Lozano, E. G., Perales Escudero, M. D. y Ríos Morales, J. R. (2016). La representación discursiva del desplazamiento de la lengua maya en la colonia San Marcos Ncoh, Mérida, *liames. Línguas Indígenas Americanas*, 16, núm. 1.
- Sima Lozano, E. G. y Hernández Méndez, E. (2015). .El español en contacto con el maya y el inglés en la península de Yucatán, en Terborg, R., Alarcón, A., Neri Flores, L. y Alarcón, A. *Lengua española, contacto lingüístico y globalización*, México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, 417-445.
- Sima Lozano, E. G. y Be Ramírez, P. A. (2017). Actitudes lingüísticas hacia la maya por yucatecos bilingües de la Región 90 de Cancún, *Culturales*, Vol. 5, Núm. 1, 217-253.
- Skrobot, K. (2014). *Las políticas lingüísticas y las actitudes hacia las lenguas indígenas en las escuelas de México*. Tesis de Doctorado, Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Sordo Molina, J. C. (2019). Actitudes lingüísticas e identidad étnica en los estudiantes indígenas migrados a la zona metropolitana de Monterrey, *Lengua y Migración / Language y Migration*, Vol. 11, Núm. 2, 7-30.

- Tacelosky, K. (2021). Migración de retorno y escolaridad en México: atención educativa a la población transnacional, *Anales de Antropología*, Vol. 55, Núm. 1, 49-57.
- Terborg, R. (2021). Desplazamiento de lenguas originarias por el español. ¿Cómo se debe estudiar en el fenómeno y por qué hay que mantener las lenguas? *Ichan Tecolotl*, 2021, 345.
- Tiburcio, C. y Jiménez, Y. (2016a). La enseñanza del tutunakú a través del aprendizaje situado, bilingüe y dialógico. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, núm. 23, julio-diciembre, 121-141.
- Tinajero Villavicencio, G. (2013). Bilingüismo, cultura escrita y escuela intercultural: balance de una década, en Carrasco Altamirano, A. y López Bonilla, G. (eds.). *Lenguaje y educación. temas de investigación educativa en México*, México: Fundación SM-Consejo Puebla de Lectura, 133-156.
- Tlacuatzin (<https://tlacuatzin.org/>).
- Torres Corona, V. (2013). *Imaginar la primaria bilingüe en San Bernardino Chichihuapan, Puebla: un estudio a partir de las elecciones escolares de los padres de familia*. Tesis de Maestría. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Trujillo Tamez, AI y Neri Flores, L. (2015). “Entre la lucha por la vida y un futuro incierto: estudio comparativo sobre el mantenimiento-desplazamiento de la lengua mixe de Tamazulapam, Oaxaca y la lengua totonaca de Mecapalapa, Puebla, México”, en Roland Terborg Schmidt, Alarcón, A y Neri Flores, L. *Lengua española, contacto lingüístico y globalización*. México: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras-Universidad Nacional Autónoma de México, 117-130.
- Organización de las Naciones Unidas (UNESCO) (2016). *Estrategias didácticas. Guía para docentes de educación indígena*. México: Organización de las Naciones Unidas/SNTE.
- Universidad Iberoamericana (2017). *Pautas para pensar en mi lengua. Proyecto de pensamiento crítico*. San Cristóbal de las Casas, Chiapas: Nenemi Paxia.
- Van't Hooft, A. (2017). *Indígenas virtuales. El activismo digital como nuevo campo de estudio. Post para el blog de CEAS en el marco del Día Internacional del Antropólogo*. México: Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales, A.C.

- Van't Hooft, A. y González Compeán, J. L. (2020). *Desde la expresión oral al internet. Una estrategia colaborativa en línea para la autodocumentación de lengua y cultura*. San Luis Potosí, México: El Colegio de San Luis.
- Vargas Silva, A. D., López García H. M. y Eguía Contreras H. M. (2014). Implicaciones escolares y lingüísticas de los niños y niñas migrantes de retorno, El Lenguaje. *Número Especial. UARICA. Revista de Psicología*, 11, núm. 26, 19-33.
- Vázquez Ramos, E. y Amador Ibarra, M. C. (2012). *Porque sí se puede leer y escribir en mazateco. Un estudio de actitudes lingüísticas en situación de transferencia de las habilidades de lectura y escritura de l2 a l1*. Tesis de Licenciatura. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Vázquez Sánchez, B. y De León Pasquel, M. de L. (2013). La amenaza: análisis de una práctica discursiva de socialización infantil en una comunidad maya ch'ol de Tumbalá, Chiapas, en de León Pasquel, M. de L. (ed.). *Nuevos senderos en la adquisición de lenguas mesoamericanas. Estructura, narrativa y socialización*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 165-211.
- Velasco Pegueros, B. A. (2020). Otras formas de defender el territorio: la revitalización cultural e identitaria del pueblo cochimí de Baja California, *Pueblos y Fronteras Digital*, 15, núm. 1-26.
- Velasco Zárate, K. (2021). Migración de retorno en México y su bilingüismo. Revisión de la literatura 2006-2018. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 13, Núm. 4, 1-12.
- Vera Noriega, J. Á. y Durazo Salas, F. F. (2020). La experiencia de los niños indígenas jornaleros agrícolas migrantes en el noroeste de México, *TraHs*, Núm. 6, 166-185.
- Vicente-Ferrer, A., Hernández Domínguez, R., Chávez Peón, M. E. y Martínez Casas, R. (2021). Hacia la resignificación de la escritura: literacidad entre docentes de educación indígena, *Anales de Antropología*, 55-II (julio-diciembre, 2021), 37-51.
- Villavicencio Zarza, F. (2020). Libros de texto en lengua indígena. Contradicciones en la educación básica en tiempos de Covid-19, *Ichan Tecolotl*, Núm. 341.

- Villavicencio Zarza, F. y Dimas Huacuz, N. (eds.) (2017). *Propuesta curricular para la lengua purépecha*. Morelia: Dirección General de Educación Indígena-Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa.
- Viramontes Anaya, E. y Porras Palacio, A. (2020). Alfabetización inicial bilingüe e inclusión en la escuela primaria regular, *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, Vol. 5, Núm. 1, 319-328.
- Wei, L. (2018). Translanguaging as a Practical Theory of Language, *Applied Linguistics*, Vol. 39, Issue 1, February 2018, 9-30.
- Zabecki, K., (2020). Hablantes de lengua indígena en la Ciudad de México: entre desplazamiento y mantenimiento lingüístico, *Revista de Sociología y Antropología: VIRAJES*, 22, núm. 1, 58-80.
- Zambrano Romero, A. y Ávila-Meléndez, L. A. (2018). Sociabilidad restringida en aulas multiculturales con niños jornaleros itinerantes, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 23, Núm. 77.
- Zarza Díaz, M. T. (2018). *Multilingüismo y diversidad en el aula: aproximaciones a la aplicación del enfoque intercultural bilingüe en el área de lengua, en primer grado de primaria*. Tesis de Maestría. México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Zarza Díaz, M. T., Cardona Fuentes, P. y Hess Zimmermann, K. (en prensa). El arranque de la lectura y la escritura en espacios escolares multilingües: Experiencias en una escuela primaria de la ciudad de Querétaro, en Barriga Villanueva, R. (ed.). *El libro de las contradicciones: entre la interculturalidad y la lengua escrita*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla-El Colegio de México.
- Zimmermann, K. (2012). La migración transatlántica olvidada: los esclavos africanos en México. Procesos transculturales y translingüísticos, en Borso, V., Temelli, Y. y Visenebe, K. México: *Migraciones culturales topografías transatlánticas. Estudios sobre los itinerarios de las culturas*. Frankfurt am Main/Madrid: Vervuert-Iberoamericana, 281-308.
- Zimmermann, K. (2018). Mantenimiento y pérdida de variedades de contacto emergidas de la migración: La dinámica de los diasistemas de los chicanos, en Patzelt, C., Mutz, K. y Spiegel, C., (eds.). *Migración y contacto de lenguas en el siglo XXI*. Berlín: Peter Lang, 21-40.

- Zimmermann, K. (2019). La translingualización como resultado del manejo de las lenguas en situaciones de contacto: la perspectiva del constructivismo neurológico, en Haboud, M., (ed.). *Lenguas en contacto: desafíos en la diversidad*. Ecuador: Pontificia Universidad Católica del Ecuador, pp. 47-79.
- Zúñiga, V. y Giorguli Saucedo, S. E. (2019). *Niñas y niños en la migración de Estados Unidos: la generación 0.5*. México: El Colegio de México.
- Zúñiga, Víctor (2020). *Inclusión, reconocimiento y justicia en la escuela: una tarea docente*. México: Secretaría de Educación Pública-Organización de las Naciones para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Formación de docentes para la educación intercultural

ULRIKE KEYSER¹

MARÍA DE LOURDES VARGAS GARDUÑO²

ANA MARÍA MÉNDEZ PUGA³

Introducción

Para los contextos de educación escolarizada de cualquier nivel, la formación de docentes es básica, porque orienta los objetivos, contenidos, materiales y prácticas educativas a realizar en su práctica educativa. En este texto se enfatiza la investigación realizada acerca de los procesos de convertirse en docente, con énfasis en la interculturalidad, es decir, los procesos formativos básicos y los que se realizan en la práctica, y a partir de ella.

Un elemento relevante en ese proceso formativo es pensar la diversidad dentro y fuera del aula, así como desde qué perspectiva es posible trabajar con esa diversidad. Durante varios años, la mirada de la diversidad se centró en los espacios educativos del nivel básico en comunidades en las que habitan grupos originarios, y con ello, también el énfasis de la interculturalidad se llevó a esos espacios. Ha sido paulatina la incorporación de contenidos, formas de pensar y de hacer educación intercultural en otros niveles y modalidades educativas. Es decir, la perspectiva de la educación intercultural

¹ Universidad Pedagógica Nacional, Zamora; ulikeyser@hotmail.com.

² Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo; maria.lourdes.vargas@umich.mx.

³ Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo; ana.puga@umich.mx.

se ha ampliado y da cuenta de que la formación para dicha educación acontece en contextos de diversidad, que implican conflicto y asimetrías, pero también existe la posibilidad de tender puentes entre los diversos y de construir espacios de diálogo que permitan “habitar el inter”, como dice Medina (2009), por lo tanto, los procesos formativos ocurren *en y para* la educación intercultural (*cfr.* el capítulo 1).

Las pesquisas se iniciaron a partir del análisis de un corpus integrado por artículos, capítulos de libro, libros, tesis de posgrado y textos en extenso publicados en congresos. La búsqueda se llevó a cabo por las tres autoras con tres palabras clave centrales: formación, docente e interculturalidad; posteriormente, se hicieron otras búsquedas más finas a partir de la incorporación de otras palabras clave en índices de revistas específicas, repositorios de tesis, y memorias de congresos. Como criterios de inclusión se consideraron: la calidad académica, la originalidad de los objetivos, el universo y el procedimiento metodológico.

El proceso de análisis del material se realizó a partir de la elaboración de fichas en un formulario, desde las que fue posible revisar la información en una base de datos, tanto cualitativos como cuantitativos. El fichaje se realizó comenzando con un proceso colaborativo en el que participaron las autoras, apoyadas por algunas profesoras interesadas en el tema y estudiantes a quienes agradecemos su colaboración.⁴

En términos cuantitativos, se analizaron 197 textos: 23 capítulos de libros, 36 artículos, 25 tesis de posgrado y 23 ponencias. Se encontraron investigaciones realizadas en los estados de: Ciudad de México, Chiapas, Chihuahua, Durango, Guanajuato, Hidalgo, Jalisco, Michoacán, Oaxaca, Sinaloa, Sonora, Yucatán y una en Alemania. Algunos textos comparan la formación de docentes indígenas en México con la de otros países latinoamericanos (Bello Domínguez y Aguilar Bobadilla, 2017; Vergara Fregoso y Sir Cáceres, 2019; Schmelkes y Ballesteros, 2020).

⁴ Agradecemos la valiosa colaboración de: Maribel Torres García, Jazmín Erandi Olvera Rodríguez, Edith Guadalupe Chávez Trejo, Laura Yulisa López Saucedo, Viviana Abigail Flores Pacheco, Yaneth González Castulo.

Para la exposición de resultados se tomó la decisión de dividir la parte sustantiva en seis subtemas. Se dio inicio con los espacios institucionalizados (Escuelas Normales y Universidades) y niveles de formación (inicial y continua). En la época revisada cobran importancia los sujetos participantes en las investigaciones, cuyas trayectorias formativas se han caracterizado por una mayor profesionalización. Para favorecer su revisión, se han agrupado de acuerdo con el grupo originario o mestizo al que pertenecen. Las perspectivas teóricas implícitas o explícitas en los reportes de investigación dan cuenta de conceptos tales como: formación, interculturalidad, educación intercultural, multiculturalismo, decolonialidad, entre otras; también se retoma la psicología cultural y las nociones de mediación intercultural. Gran parte de las fuentes revisadas concluye en propuestas o sugerencias para la formación en cuanto a contenidos, modelos y metodologías didácticas. Para cerrar la parte más descriptiva presentamos un apartado sobre metodologías de investigación.

Finalmente, se integran algunas reflexiones sobre cambios y continuidades temáticas y metodológicas y las perspectivas para posteriores investigaciones, así como las implicaciones de los hallazgos para las políticas públicas sobre educación indígena e intercultural.

Espacios institucionales y programas

Las instituciones reportadas y sus programas de formación inicial se centran en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) con las Licenciaturas en Educación Indígena (LEI) y en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI). En las regiones donde existen, las Escuelas Normales Interculturales empiezan a sustituir la formación en la LEPEPMI, sin embargo, se reconoce que esta primera licenciatura para docentes indígenas a nivel Latinoamérica, igual que las Normales interculturales, promueven la reflexión sobre las características socioculturales de los contextos, el desplazamiento lingüístico, la importancia de fortalecer las lenguas indígenas y teorías de aprendizaje y el intercambio de experiencias pedagógicas (Hernández Cruz, 2015).

Vargas Espinoza (2013) coincide con Hamel, Hecht, Erape Baltazar y Márquez Escamilla (2018) en que la UPN fortaleció su identidad étnica y el uso de la lengua indígena, aunque la relación con sus compañeros mestizos produce experiencias de discriminación e inferioridad. Este tipo de problemas lo refiere también Martínez Lozano (2017) de la Escuela Normal del Valle de Mezquital (ENVM), que ofrece la Licenciatura en Educación Primaria General y la de Educación Preescolar y Primaria con enfoque intercultural Bilingüe, lo que ocasiona conflictos interculturales entre las y los estudiantes.

De las Escuelas Normales Indígenas o Interculturales donde se ofertan las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe se revisaron trabajos ubicados en: la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek” (ENIIB-JC) y Escuela Normal Indígena de Michoacán (ENIM). En el caso de la ENIM, la investigación se centró en cómo las egresadas de esta licenciatura reflejan en su práctica docente lo aprendido en la Normal y desde su educación comunitaria (Torres Ambrocio, Keyser, Vargas-Garduño, 2021). Una investigación sobre docentes mayas que laboran en escuelas de educación indígena da cuenta de las diferencias entre una formación en UPN y mediante programas en la Universidad Autónoma de Yucatán y la Universidad de Oriente (Verdejo Saavedra, 2016).

Más allá de cuestiones curriculares, hay otros temas tratados en investigaciones sobre instituciones de formación docente en educación intercultural. Se encontraron dos textos sobre movilidad estudiantil a nivel de licenciatura en escuelas normales interculturales de Chiapas (Escuela Normal Intercultural “Lic. Manuel Larraínzar”, Escuela Normal Experimental Fray Matías Antonio de Córdoba y Ordóñez, Escuela Normal Mactumactzá) (Hernández, 2019) y en la Escuela Normal Superior de México / ENSM (Pöllmann, 2017a, 2017b y 2018), que constatan la falta de difusión de programas de intercambio y estancias estudiantiles, y la necesidad de asesoría para llenar la solicitud y organizar traslados y estancias. Este tipo de convivencias se considera como oportunidad particular para generar conocimientos y prácticas interculturales en cuanto a semejanzas, diferencias y desigualdades culturales y lingüísticas, y respecto a procesos académicos, infraestructura y actividades políticas.

Los conocimientos e intereses por la diversidad cultural y lingüística de futuros docentes de secundaria fueron estudiados en la ENSM (Pöllmann 2017b y 2018). Sobre la formación para la docencia en telesecundarias en contextos indígenas, investigaron Cano Ruiz y Bustamante Santos (2017). Rodríguez Aquino (2018) se interesó por la formación intercultural en las licenciaturas de pedagogía de la Universidad Veracruzana (UV), Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), Universidad Autónoma de Colima (UCOL) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Ñeco Reyna (2018) investigó sobre la formación y prácticas interculturales del profesorado de la facultad de pedagogía en la UV. Aunque no son trabajos sobre la formación docente específicamente, dan cuenta de procesos didácticos que pretenden una formación intercultural en el ámbito educativo. La Universidad Veracruzana Intercultural y la formación de sus docentes es el tema central del artículo de Torres Sandoval, Vázquez Ramos y Montejo Sánchez (2021). No solamente interesan los aspectos académicos de las Normales, sino también sus condiciones laborales y de infraestructura (Laparra Méndez, 2017; Pöllmann, 2017a; Hernández, 2019).

Se encontró un caso de formación intercultural en la Universidad de Bremen, Alemania, donde se forman académicos latinoamericanos, entre los que hay mexicanos, que estudian ahí para ejercer como docentes de secundaria y preparatoria en México (Briceño Alcaraz, 2021). En este caso, la formación intercultural no es parte intencionada del programa, sino que reside en la vivencia de las diferencias culturales entre latinoamericanos y alemanes en proceso de formación.

Una de las áreas más investigadas a lo largo de esta década son las trayectorias escolares previas a la formación en instituciones de educación superior (cf. los capítulos 12 y 13). La formación de docentes indígenas está inmersa en experiencias de interculturalidad conflictiva, desde su propia escolarización y la de sus familias (Guarneros Rodríguez, 2014; Verdejo Saavedra, 2016; Hamel *et al.*, 2018; Olivas Espino, 2019). Así, la construcción de la identidad étnica está anclada en procesos subjetivos y objetivados mediante la narración de sus vidas (Torres Ambrocio, 2020), de tal suerte que el proceso de profesionalización está atravesado por cuestionamientos y re-construcciones de su identidad étnica.

nica (Vargas Espinoza, 2013; Verdejo Saavedra, 2016; Torres Ambrocio, Keyser y Vargas-Garduño, 2021) y experiencias de blanqueamiento y racismo, incluyendo el epistemológico (Cleto Díaz, Chávez González y Vázquez Bernal, 2021). Las narraciones de las trayectorias ilustran reconfiguraciones identitarias entre el campo y la ciudad, entre quienes tienen estudios formales y quienes no, todo atravesado por experiencias de discriminación cultural y racial y las precarias condiciones económicas (Czarny, Navia y Salinas, 2020).

Las comunidades y su forma de educar aparecen como parte de la formación inicial y continua de profesores de educación básica y de educadores comunitarios (Kreisel, 2016), y también en el papel de gestoras de dichos programas y de las escuelas, junto con organizaciones del magisterio (Maldonado Alvarado, 2016 y 2020).

Niveles de formación

La diversidad cultural de México se expresa en distintas propuestas de formación para docentes indígenas, tanto del Estado como de las comunidades y grupos de docentes. Estos movimientos desde abajo y reformas desde arriba generan procesos dialécticos y ejemplifican las relaciones asimétricas de poder entre ambas partes, entre las que se encuentran las y los docentes con sus propias experiencias personales. La pertinencia de los programas de formación no se valora solamente con base en sus respuestas a las necesidades de las y los futuros docentes, sino también a partir de la manera en que responden a la demanda educativa de la población escolarizada. En palabras de Maldonado, “el objetivo de la formación docente no es formar docentes, sino la educación que impartirán a los niños al egresar. La formación normalista es entonces un medio para lograr un fin, que no está en las normales” (2020: 12). Entre estos polos, por un lado, las políticas educativas del Estado, y por otro, las necesidades de formación de docentes y de sus alumnos, se colocan las diversas opciones de formación docente.

Varios textos presentan una revisión histórica de programas de formación inicial de docentes para la educación intercultural e indígena, sobre

todo las que ofrece la UPN (Bastiani Gómez, Ruiz-Montoya, Estrada Erín, Cruz Salazar *et al.*, 2012; Carrillo Álvarez, 2012; Jiménez Naranjo, 2012; Guarneros Rodríguez, 2014; Rivera Hermenegildo, 2016; Tamay May, 2016; Verdejo Saavedra, 2016; Diego Guyamás y Hernández Loeza, 2018; Rodríguez Aquino, 2018; Bastiani Gómez y López García, 2019; Coronado Malagón, 2020; Czarney, Nava, Salinas, 2020; Jordá, 2020). Otras revisiones de programas se refieren a la ENBIO (Vásquez Romero, Jiménez Aquino y Hernández Montellano, 2014; Sánchez, 2015; Espinoza Rivas, 2018; Cárdenas Vera, 2019; Silva Banda, 2019; Carvente Flores y Hernández Soriano, 2019; Maldonado, 2020; Maldonado Alvarado y Maldonado Ramírez, 2021).

Todavía hay docentes en servicio que no cuentan con una formación inicial del nivel de licenciatura (Hidalgo Hernández, 2018). Algunos casos de docentes en contextos de migración interna con niños de familias jornaleras agrícolas en Jalisco los documentan González Lara (2017) y López Ibarra, Figueroa Damián y Medina Ochoa (2019).

En cuanto a la formación continua, comprende varias modalidades, desde capacitaciones, talleres, cursos, diplomados, proyectos de investigación individuales y con colectivos de docentes hasta programas de posgrado. Entre las capacitaciones destacan los que se ofrecen “en cascada”, en cuyo diseño e impartición en los primeros niveles han participado la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI, ahora Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas INPI) y la UPN (Jiménez Naranjo y Mendoza Zuany, 2012). Las Jefaturas de supervisión de las zonas escolares y, como parte de ellas, los Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP) o Asesores Académicos de la Diversidad (AAD) (Tinajero Villavicencio, 2014) son los encargados de llevar los contenidos al último eslabón: las y los docentes de educación indígena. A este tipo de formación continua más común “se aduce pérdida y reinterpretaciones reiteradas de la información, un carácter aislado e inconexo de la misma, en general, lo que llaman ‘un teléfono descompuesto’” (Jiménez Naranjo y Mendoza Zuany, 2012: 1055-1056). Otro tipo de formación, son las capacitaciones *express*, que responden a las necesidades que genera la aplicación de reformas y que

suelen ser poco profundas, con programas de los que no se han apropiado los capacitadores y se llevan a cabo en zonas urbanas, lo que implica gastos y tiempo para el traslado de los profesores de las diversas localidades. Existen también los cursos de Nivelación Pedagógica que implementa la DGEI (García Gordillo, 2017). Entre los talleres reportados se encontró uno centrado en la mediación con enfoque intercultural, impartido a docentes de primaria, que se orienta a la promoción de la resolución no violenta de conflictos en la escuela (Vargas-Garduño, Ferreyra-Rodríguez y Méndez-Puga, 2018).

Investigaciones que refieren diplomados contemplan los ofrecidos por el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio (SFCSP) y Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS) (Miranda García, 2014) o están enfocadas en los que ofrece la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) a través de diferentes instituciones para capacitar en el Método Inductivo Intercultural (Keyser, 2013a y b; Sartorello, 2013; Sartorello, Martínez y Gómez Pérez, 2013; Bertely, 2015; Matus Pineda, 2016; González Apodaca, 2017).

Destaca el hecho de que, para la formación continua aparece la modalidad de investigación, sea como docente autor/a de la misma o como participante en proyectos de otras personas que se interesan por la práctica de docentes indígenas (Vargas-Garduño, Méndez-Puga, Flores-Manzano *et al.*, 2012). La formación se da mediante la observación y reflexión sobre dichas prácticas, donde las y los docentes ya no fungen simplemente como informantes de investigaciones dirigidas por académicos universitarios, sino son reconocidos constructores de conocimiento, tanto por ellos mismos, como por quienes dirigen la investigación. De esta manera, la metodología de investigación se constituye también en un método de formación, sobre todo como autoformación (Escamilla Sánchez, 2015; González Lara, 2017).

Los textos que abordan los procesos formativos de la REDIIN dan cuenta de la importancia de los periodos de investigación participativa al interior de la comunidad, así como la participación directa del maestro en las actividades sociales y productivas comunitarias, para la propia profesionalización y la vinculación entre escuela y comunidad. Un espacio poco explorado en función de la formación continua son las mismas comunidades donde las y los

docentes investigan sobre lengua y cultura, al igual que sobre principios y prácticas pedagógicas indígenas (Sartorello, 2013; Torres Ambrocio, 2020).

Hay investigaciones que se centran en aspectos normativos y legales de los programas de formación (Carrillo Álvarez, 2012), otras documentan y evalúan modalidades y contenidos (Jiménez Naranjo y Mendoza Zuany, 2012; Nájera Utrillo, 2016). Por otro lado, la experiencia se reconoce como fundamental en la formación de docentes, que tiene sus antecedentes en la propia trayectoria escolar; se trata de experiencias de los roles de alumno/estudiante y maestro y de los procesos de aprendizaje y enseñanza, donde se cubren ambos papeles con cambiante énfasis, pero de manera constante (Carpio Domínguez, 2019). En la práctica docente se reconocen como elementos formativos de la dimensión étnico-política los conocimientos y las prácticas comunitarias políticas, sobre todo autonómicas (González Apodaca, 2017). De dichas prácticas dan cuenta también investigaciones sobre iniciativas del magisterio oaxaqueño en torno a la formación docente y centros escolares alternativos (Kreisel, 2016; Maldonado Alvarado y Maldonado Ramírez, 2021).

En su revisión sobre investigaciones a nivel nacional e internacional realizadas entre 2005 y 2012 en torno a la formación inicial respecto a la diversidad cultural, Hinojosa-Pareja y López-López (2016) constatan que las propuestas formativas preocupadas por vincular teoría y práctica e incorporar la reflexión crítica, el diálogo, el intercambio con compañeros, los estudios de caso y el trabajo colaborativo suelen tener un impacto más positivo en las actitudes, comportamientos, creencias y perspectivas de los futuros docentes hacia la diversidad cultural.

Participantes en las investigaciones

El interés por la preparación de los formadores en el ámbito intercultural constituye un campo incipiente de investigación, no obstante, resulta fundamental el análisis acerca de quiénes son los sujetos a los que se alude en los textos analizados. En general, se aprecia que son estudios de caso o donde los participantes son grupos reducidos; en muy pocos estudios se cuenta un nú-

mero mayor, que son entre 100 y 300 sujetos, que constituyen la máxima cantidad de integrantes de una muestra. Dado que se trata de un abordaje desde la interculturalidad, se han agrupado por grupos culturales, para tener una más clara idea de con quien se ha trabajado en las investigaciones.

Grupos originarios de Oaxaca

Los indígenas de Oaxaca han sido los sujetos predominantes en las investigaciones de esta década. Se encontraron trabajos enfocados en el profesorado y estudiantado de la ENBIO, de los cuales, algunos se centraron en docentes (Cárdenas Vera, 2019; Carvente Flores y Hernández Soriano, 2019); otros, en estudiantes (Espinosa Rivas, 2018; Hernández Soriano y Carvente Flores, 2019) y, uno más, contrastó las miradas entre docentes activos y estudiantes, egresados y docentes fuera de servicio (Espinosa Rivas, 2018). Entre los autores que reportan trabajos formativos basados en diplomados, cursos, talleres o proyectos similares, es importante mencionar a Jiménez Naranjo (2012), quien trabajó con docentes de la cultura zapoteca; mientras que Matus Pineda (2016) hizo lo propio con participantes de la cultura ikoot: docentes, estudiantes de primaria bilingüe y comuneros. Por su parte, González Apodaca (2017) recuperó las experiencias de docentes indígenas de distintas comunidades, quienes participaron de los diplomados basados en el método inductivo intercultural, entre 2007 y 2012. Otras investigaciones realizadas con participantes ikoot son las de Ramírez Benítez, Carrillo Avelar y Francisco Antonio (2015) y Silva Banda (2019). Con respecto de la cultura ayuuk, se encontró un texto basado en estudiantes de la ENBIO (Sánchez, 2015) y otro, dentro del contexto ayuuk (en el Instituto Superior Indígena Ayuuk), pero cuyos participantes fueron docentes de la Universidad Iberoamericana de México, que realizaron una estancia en dicho instituto y comentan “el hecho de que sea mixe la universidad no significa que necesariamente es intercultural” (Rivera Aguilera, Salas Estrada, Gómez Fernández *et al.*, 2013: 6), lo cual pone en evidencia que “interculturalidad” no es sinónimo de “indígenas” (*cfr.* el capítulo 1).

Lucas Campo (2019), por su parte, trabajó con estudiantes de la UPN, entre los cuales, 57% reconocieron ser hablantes de lengua originaria (24% mixteco,

20% zapoteco, 10% ayuuik o mixe, 3% triqui); no obstante, muchos participantes se identificaron como indígenas, aunque sólo hablaran español, lo que permite observar la importancia de la autoadscripción identitaria y que no depende de su asociación con la lengua materna. Coronado Malagón (2020) trabajó con población estudiantil diversa: zapotecos, mixes, ikoots, chontales, zoques, mestizos, con sus respectivas variantes. Por su parte, Torres Corona (2019) realizó su investigación con estudiantes de la Escuela Normal Rural Vanguardia, ubicada en la Mixteca oaxaqueña; mientras que Hernández Cruz (2015) realizó su proceso indagatorio con estudiantes y pasantes de la UPN de origen mixteco. También se realizaron estudios con participantes mixtecos, pero no ubicados en sus lugares de origen, como el de Tinajero Villavicencio (2014), en el que colaboraron Asesores Académicos para la Diversidad pertenecientes a Baja California, en una zona en la que predomina la población mixteca, y el de Escamilla Sánchez (2015), quien invitó a participar a docentes de una escuela primaria a la que asisten niños mixtecos en la Ciudad de México.

Grupos de origen maya

Los mayas de Chiapas (tseltales, tsotsiles, ch'oles, zoques, tojolabales), constituyen uno de los principales grupos de interés para la formación intercultural, ya se trate de estudiantes o de docentes tanto de las Normales (Arcos Gutiérrez, 2012; Laparra Méndez, 2017; López López, 2017) como de la UPN (Vázquez Galicia, 2015; Bastiani-Gómez y López-García, 2016; Bastiani-Gómez y López García, 2019). También hay múltiples estudios que se centran en la interacción entre los docentes de educación básica y los investigadores de instituciones de educación superior, o con quienes participan en proyectos formativos en las escuelas primarias, preescolares o secundarias. En este sentido, se trabajó con: directores (Martínez Sánchez, Hernández Reyes y Herrera Hernández, 2015), docentes (Bastiani Gómez *et al.*, 2012; Cruz Vázquez, Hernández Reyes y Martínez Sánchez, 2015; Hernández Reyes y Martínez Sánchez, 2016; Kreisel, 2016; Rivera Hermenegildo, 2016;) y asesores técnico-pedagógicos (Nájera Utrillo, 2016), en escuelas chiapanecas con pobla-

ción indígena. También hay trabajos realizados en comunidades zapatistas (Iglesias, 2015; Sartorello, 2013; Sartorello, Martínez y Gómez Pérez, 2013), aunque se aprecia la disminución de investigaciones o proyectos centrados en estos sujetos. Destaca el texto de Bertely (2015), quien hace un recuento del proceso formativo a través de la Red de Educación Inductiva Intercultural, que inició con indígenas de diversos grupos chiapanecos y se extendió a etnias de Oaxaca, Michoacán, Puebla y Yucatán.

Llama la atención el estudio de Hernández Morgan y Santiz López (2019), centrado en estudiantes de origen tsotsil, tseltal y zoque, de tres Normales chiapanecas, participantes en el programa de movilidad, con la intención de identificar cómo dicha experiencia incidió en su formación intercultural. Respecto a los estudiantes de la UPN del grupo maya yucateco, se encontró el estudio de Verdejo Saavedra (2016), en Mérida.

Grupo p'urhepecha

En Michoacán, aunque hay otros grupos étnicos, los textos se han focalizado en actores p'urhepechas. Torres Ambrocio (2020) investigó la forma en que asumen la interculturalidad, en su práctica docente, algunas educadoras egresadas de las primeras generaciones de la Escuela Normal Indígena de Michoacán (ENIM). Existen también estudios con docentes p'urhepechas, sobre todo de la Meseta y de la Cañada de los Once Pueblos (Keyser, 2013a, 2013b; Vargas-Garduño, Ferreyra-Rodríguez, Méndez-Puga, 2018; Márquez Escamilla, 2019; Vargas-Garduño, González-Tapia y Méndez-Puga, 2019; Cleto Díaz, Chávez González y Vázquez Bernal, 2021; García Segura, 2021). Un documento relata el impacto del CREFAL desde sus actores en las comunidades p'urhepechas donde se ha trabajado (De Jesús Hipólito, 2016).

Otros grupos indígenas y no indígenas

Se encontraron textos en que los participantes fueron docentes de primaria de origen hñahñu y nahua del Estado de Hidalgo (Hidalgo Hernández, 2018; Raesfeld y Durán González, 2019). En Cuernavaca, Bustos Córdova (2019) tra-

bajó con estudiantes nahuas de la UPN, mientras que Agustín Bautista (2019) lo hizo con normalistas nahuas de la Huasteca Potosina. En Guerrero, destaca un estudio realizado en la Escuela Normal Regional de la Montaña (ENRM) en la que convergen las etnias me'phaa, náhuatl, na savi y hablantes de español (León Rodríguez y Ordóñez Robles, 2019). Centrados en docentes de comunidades wixarika, se pueden identificar materiales publicados como los de Vergara Fregoso, Esparza Martínez, Mayorga Anaya, Huízar Aguilar y Rivera Moreno, 2016; Briceño Alcaraz, Chávez González y Murillo Hernández, 2018. Un estudio interesante es el realizado en Guanajuato con docentes chichimecas, otomíes (hñahñu), p'urhepechas, mixtecos y nahuas (Carpio Domínguez, Hernández Rodríguez y Ramos Guerrero, 2016).

Otras investigaciones relevantes fueron las realizadas en la UPN de Durango con tepehuanos, wixaritari, totonacos y nahuas (Carrillo Álvarez, 2012), y en la unidad Ecatepec con docentes nahuas, totonacos y mayas (Vargas Espinoza, 2013). También hubo algunos textos con docentes raramuris (Duarte Baca, Ruiz León y Alonso Gutiérrez Duarte, 2015; Madrigal Luna, Carrera Hernández y Lara García, 2016; Olivas Espino, 2019). En Macuspana, Tabasco, participaron docentes de preescolar bilingüe chontal-español (García Gerónimo, 2014). Guarneros Rodríguez (2014) trabajó con docentes ngiguas de Puebla y Jordá (2020) con estudiantes amuzgos y mixtecos en Guerrero.

También se encontraron publicaciones en las que los actores fueron docentes participantes del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE), responsable de atender a la niñez de familias jornaleras agrícolas, tanto en Jalisco (López Ibarra, Figueroa Damián y Medina Ochoa, 2019) como en Sonora y Sinaloa (González Lara, 2017).

Es importante hacer notar que hubo textos centrados en escuelas no dirigidas específicamente al medio indígena, pero donde se quiso hacer notar cómo se les forma en la interculturalidad: uno se realizó en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños de la Ciudad de México (Vázquez-Zentella, Pérez García y Díaz-Barriga Arceo, 2014) y tres, en la Escuela Normal Superior de México (Pöllman, 2017a, 2017b y 2018). Asimismo, se encontró un estudio con coordinadores y estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Veracruzana (Ñeco Reyna, 2018) y otro en el que participaron docentes, fun-

cionarios y estudiantes de la licenciatura en pedagogía de tres dependencias de la UNAM, la Universidad de Colima, la Universidad Veracruzana y la Universidad Autónoma de Chiapas (Rodríguez Aquino, 2018; *cfr.* el capítulo 12).

Como puede apreciarse, la formación en y para la educación intercultural, se sigue centrando en actores integrantes de pueblos originarios, que en esta década han sido predominantemente oaxaqueños y chiapanecos. No obstante, aunque ya se encontraron más estudios realizados fuera de dicho contexto, con estudiantes normalistas y universitarios de ámbitos no indígenas, hace falta trabajar más en el fortalecimiento de la interculturalidad para todo tipo de educadores.

Perspectivas teóricas

Las perspectivas teóricas que inspiraron la investigación en torno a la formación intercultural en esta década pasada, buscan comprenderla como proceso esencial para “interculturalizar” la educación (*cfr.* el capítulo 1). Si bien, se reconoce que la formación docente es un proceso histórico que se construye desde procesos institucionales en función de los contextos, con base en la cultura, de manera colectiva, acorde a distintas intenciones, también se plantea que es un proceso personal e intersubjetivo que se va construyendo desde la infancia, a partir de todos los años como aprendiz (Jordá, 2020), lo que implica valorar las trayectorias, biografías y narrativas, así como desde qué perspectiva se narra, es decir, las teorías implícitas y las explícitas, en tanto “formas de interpretar el mundo” (Keyser, 2013b; Kreisel, 2016; Mayorga Anaya y Vergara Fregoso, 2016; Cano Ruíz y Bustamante Santos, 2017; Hamel *et al.*, 2018; Torres Sandoval, Vázquez Ramos y Montejo Sánchez, 2021).

La noción de interculturalismo que asume Tinajero Villavicencio (2014) la retoma de Schmelkes (2017), quien la concibe como un proceso que sostiene la necesidad de promover una relación entre los miembros de diferentes culturas desde planos de igualdad, con base en el respeto mutuo, esa aspiración precisa de la formación de docentes, quienes deben dialogar sobre sus propias concepciones y así aprender a ser docentes.

En ese proceso de formarse para ser docente, desde la interculturalidad, también se considera la noción de identidad, en tanto “construcción social”, a partir de las distintas interacciones y reflexiones que permitirán constituirse como docente, desde lo que cada persona construye de sí misma y de su contexto, y desde las miradas externas (Jiménez Naranjo, 2012), así como de la posibilidad de asumirse como parte de una profesión que precisa de la comprensión del contexto (Santana Colín, 2017), es decir, de profesionalizarse, lo cual se concibe desde otras miradas como el desarrollo de “competencias interculturales” (Raesfeld y Durán González, 2019) para el diálogo y la práctica intercultural (Rivera Aguilera *et al.*, 2013).

Por otro lado, desde una perspectiva psicológica y pedagógica, el trabajo de investigación contempla a la psicología cultural (Ramírez, Carrillo y Francisco, 2015), la perspectiva del aprendizaje situado (Kreisel, 2016; Vargas-Garduño, González Tapia y Méndez Puga, 2019) y la mediación intercultural (Vargas-Garduño, Ferreyra-Rodríguez y Méndez-Puga, 2018; García Segura, 2021).

De igual modo, la investigación para comprender los procesos formativos está vinculada a quienes asumen posturas críticas y que son parte de colectivos de diálogo y reflexión, algunos de ellos desde hace más de dos décadas, quienes analizan nociones de diversidad e interculturalidad, entre otros, el grupo de la REDIIN y González Apodaca, Vázquez Rodríguez, Reyes de la Cruz y Ochoa Jiménez (2013).

La noción de “interculturalización” del currículum (Laparra Méndez, 2017, y Mendoza Zuany, 2017) permea varias de las investigaciones que buscan oponerla a las propuestas institucionales que desde la noción de “inclusión” pretenden “desdibujar una educación para la niñez y juventud indígena” (Mendoza Zuany, 2017: 53; *cfr.* el capítulo 7).

Si bien la educación se asume como un derecho, hay una crítica en las diferentes perspectivas a retomar las propuestas del estado tal cual se presentan, no sólo desde su concepción, también cuestionan cómo “La educación indígena adopta un modelo extendido en el continente, alineado con la educación intercultural bilingüe [...] toma distancia de la apertura a la alteridad y por tanto, de una educación pertinente” (Bello Domínguez y Aguilar Bobadilla, 2017: 208). En oposición, la educación intercultural se contempla

como “espacio simbólico” de negociación y tensión con todos los actores (Briceno Alcaraz, Chávez González y Murillo Hernández, 2018: 2) para poner en el centro a las comunidades (Vásquez Romero, Jiménez Aquino y Hernández Montellano, 2014).

Ahora bien, las concepciones de la interculturalidad se pueden organizar en dos grupos: aquellas que armonizan la mirada intercultural como filosofía y una perspectiva de lo que debería ser la formación, asumiendo una postura poscolonial, decolonial, de interculturalidad crítica, de comunalidad, la construcción de las pedagogías propias, así como la co-teorización (Sartorello, 2013); por otro lado, están las que retoman las posturas institucionales desde los sistemas educativos, en torno a la concepción de la interculturalidad, con una mirada “desde arriba”, por lo que puede alejarse de las comunidades, sin posicionarse ante la alteridad (*cfr.* el capítulo 1).

En el marco de los planteamientos de la interculturalidad crítica, las nociones de interaprendizajes e intercomprensión, que se manejan desde el método inductivo intercultural, hay una serie de trabajos relevantes (Keyser, 2013a; Sartorello, Martínez, y Gómez Pérez, 2013) que buscan contribuir en la construcción de reflexiones y en el desarrollo de propuestas desde otras miradas y en diferentes niveles educativos, no sólo para docentes en la formación inicial, sino como proceso continuo, en tanto postura política desde las pedagogías propias y desde la vinculación intercultural con las comunidades (Herrera Labra y Salazar Muro, 2018; Baronnet, 2019).

De ahí que sea posible vislumbrar, la relevancia de la interculturalización de la educación superior (Mendoza Zuany, Villegas, Figueroa-Saavedra, Dietz *et al.*, 2017) y el desarrollo de otras propuestas como señalan Kreisel (2016) y Ñeco Reyna (2018). Desde los programas de movilidad se considera que “como proyecto social y como paradigma, la interculturalidad tiene un fin último: visibilizar sistemas de relación, ejercicios de poder que subyacen en nuestras acciones como seres humanos, acciones que son producto también de un sistema, de una historia, de un contexto, de ideología” (Hernández, 2019: 67; *cfr.* los capítulos 12 y 13).

Por otro lado, la perspectiva de la comunalidad, vinculada con la interculturalidad crítica, la noción del “buen vivir” y los enfoques poscoloniales

en tanto “resistencia” y proyecto político, fueron la base de varios trabajos, como los de Arcos Gutiérrez (2012), Rebolledo (2014), Bertely (2015), Montalvo Martínez (2017), Olivera Rodríguez (2019), Baronnet (2019), Czarny, Navia y Salinas (2020) y Maldonado Alvarado (2020), entre otros. Así como la relevancia para la formación docente de “la vinculación con los actores y las prácticas comunitarias” (Kreisel 2016: 23).

Ahora bien, el asumir una postura puede propiciar lo que Coronado Malagón (2020: 153) llama “descentramiento”, desde el que se propicia cierto “conflicto de tipo epistemológico”. Ese proceso implica “ir más allá” de la diversidad (Bello Domínguez y Aguilar Bobadilla, 2017) y retomar la diferencia cultural y colonial para construir esa “unidad intercultural”, el cual facilita la comunicación y propicia los cambios en las comunidades, lo que incide en una formación más pertinente.

También, Pöllmann (2017a; 2017b y 2018) alude a lo que denomina “capital intercultural” como “recurso intergeneracional” que incluye la “toma de conciencia”, ante “el analfabetismo intercultural” el cual retoma desde Forner-Betancourt; asimismo, desde Bourdieu, contempla la noción de capital cultural y discriminación sociocultural. Estas posturas, si bien resultan relevantes, no se retoman por otros investigadores.

Finalmente, es pertinente considerar que Escobar Cruz, Jardón Hernández y Gutiérrez Hernández (2017) cuestionan cómo el impulso a la formación del profesorado en educación indígena, desde las políticas educativas, no implica necesariamente la mejora de la calidad; de igual modo, Madrigal Luna, Carrera Hernández y Vergara Fregoso (2018) y Muñoz Cruz (2020) coinciden en que no ha mejorado la calidad de la educación a partir de la formación.

Sugerencias para la formación

La mayoría de las y los autores coinciden en sus valoraciones críticas, tanto de formación inicial como continua, hacia las instituciones, sus programas, la manera en que se lleva a cabo, la formación de sus estudiantes para la docencia y cómo ha sido la de sus propios formadores para, finalmente, ofrecer

una gran variedad de propuestas de mejora. Se coincide en que las propuestas de formación tienen que ser diferenciadas de acuerdo con las características lingüísticas, culturales y el contexto laboral/educativo de los estudiantes/maestros (Vargas Espinoza, 2013). Las áreas criticadas por ser observadas con más deficiencias son las siguientes:

Formación intercultural

La observación de prácticas docentes arrojó que sigue habiendo desconocimiento acerca del significado de educación intercultural, en tanto aspiración, así como desde la perspectiva crítica (Hernández Reyes y Martínez Sánchez, 2016). Se propone que “para evaluar o analizar procesos de formación intercultural, tendríamos que ver el grado de empoderamiento, transformación y decolonización de los propios actores, ver como participan en la toma de decisiones, ver sus procesos de autorreflexión, y ver los procesos de resolución de conflictos de las diversidades” (Rodríguez Aquino, 2018: 368). Para desarrollar procesos de aprendizaje-enseñanza que garanticen el desarrollo integral de los estudiantes, las escuelas formadoras de los futuros docentes tienen que modificar sus diseños curriculares en pro de la educación intercultural. Ejemplo de una iniciativa reciente es “El Colectivo Nacional de Normales Interculturales Bilingües [que] diseñó una Propuesta Curricular Base para la Formación Inicial Docente de Educación Básica Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria que se sustenta en tres principios constitucionales fundamentales: la Integralidad, la Pluralidad y la Reciprocidad” (Lecona González y Lecona Rosas, 2021: 1).

Acompañamiento profesional constante en apoyo a la articulación entre teoría y práctica

El acompañamiento profesional pedagógico es necesario para aclarar dudas sobre contenidos de programas de formación continua y “construir un punto de encuentro entre la normatividad, la institucionalidad y lo más importante, la resolución de problemas prácticos cotidianos” (Matus Pineda, 2016:

178). Se requiere acompañamiento directo para: transferir los aprendizajes a la propia práctica, particularmente los referidos a pedagogía y didáctica; planeación y adecuaciones curriculares; elaboración de materiales que impliquen creatividad y sean adaptables a cada contexto; vinculación comunitaria; lengua, conocimientos, cultura e identidad indígena; investigación como herramienta social y política, en conjunto con investigadores profesionales. Así se puede contribuir al desarrollo profesional para enfrentar los desafíos educativos (Vergara Fregoso, 2016).

Este acompañamiento incluye seguimiento a las y los egresados para ofrecerles los apoyos necesarios en la aplicación del conocimiento adquirido en la institución formadora (Torres Ambrocio, 2020). Para que la formación inicial responda a las expectativas de las comunidades indígenas y necesidades educativas de la niñez, se requiere de una “formación, actualización y capacitación permanente” (Tamay May, 2016: 94).

Dominio oral y escrito de las lenguas originarias, así como la didáctica de su enseñanza

Las culturas y lenguas indígenas deben estar en el centro de la formación, donde el dominio de la lengua indígena sea la de la propia etnia o la de sus alumnos, lo cual constituye un elemento clave (Andrés Leyva y Salas Flores, 2014; *cfr.* el capítulo 5).

Vinculación entre la formación docente y el contexto socio-cultural del ejercicio profesional

La construcción del conocimiento, como objetivo de la formación continua, tiene sus antecedentes y referentes en la práctica docente desarrollada en un contexto con características socioculturales, económicas y lingüísticas específicas, por lo tanto, “la formación docente no debe ser ajena a él” (Comboni Salinas y Juárez Núñez, 2017: 179). De acuerdo con una perspectiva intercultural, se requiere “tener un sistema de actualización y capacitación diseñado para atender el servicio educativo de acuerdo con los requeri-

mientos sociales y culturales de sus comunidades” (Mayorga Anaya y Vergara Fregoso, 2016: 19), esto incluye también el conocimiento y la inclusión de perspectivas educativas y prácticas pedagógicas de culturas indígenas. Los contextos de hábitat actuales no se restringen a áreas rurales, también comprenden áreas urbanas, lo que complejiza las modalidades y los contenidos de formación.

Reconocimiento de las y los docentes como sujetos sociales críticos y agentes educativos

Hace falta reconocer que el personal docente es un agente educativo indispensable en la participación de diseños de procesos didácticos y de materiales educativos, tendientes a la formación docente intercultural. No obstante, como conocedores de su contexto y necesidades específicas necesitan formación para diseñar propuestas didácticas y pedagogía propias. Por ello se considera importante “promover la generación de conocimientos, habilidades y actitudes básicas que permitan tanto a los docentes en formación como en servicio diseñar, planear y ejecutar estrategias que le otorguen las herramientas necesarias para la atención de la diversidad y la interculturalidad en las aulas desde sus primeros acercamientos al proceso enseñanza-aprendizaje” (Matus Pineda, 2016: 160).

Oportunidades de intercambio de experiencias

La sistematización de proyectos exitosos y la creación de “espacios de diálogo, comunicación y sistematización podrían eventualmente transformarse en verdaderas comunidades de aprendizaje de competencias socioculturales para el profesorado” (Torres Sandoval, Vázquez Ramos y Montejo Sánchez, 2021: 24), integrando redes entre indígenas y no indígenas (Vásquez Romero, Jiménez Aquino y Hernández Montellano, 2014), lo cual resulta fundamental para la formación. La participación en un colectivo dedicado a la mejora de la educación indígena bilingüe, potencia la autoformación y los interaprendizajes (textos sobre REDIIN; Hamel *et al.*, 2018).

En resumen, se propone una formación que empodere a los agentes educativos para que, en colectivo y colaboración con las comunidades, construyan conocimientos y habilidades que permitan una educación integral de estudiantes y docentes que considere los contextos socioculturales y lingüísticos específicos donde desarrollarán o ya están ejerciendo su trabajo profesional.

Metodologías

Desde el punto de vista metodológico, se encontró que no todos los textos revisados presentan estructura de investigación empírica. La mayoría emplean el paradigma cualitativo, sobre todo desde el enfoque etnográfico, aunque también los hay desde investigación-acción, sistematización de experiencias, fenomenología y hermenéutica; muy pocos responden a un diseño cuantitativo y menos aún son estudios mixtos. Hay también una cantidad relevante de estudios documentales, de análisis crítico sobre procesos de formación docente intercultural o de corte reflexivo, a partir de investigaciones previas o de revisiones de literatura. Los más relevantes, se presentan a continuación.

Estudios etnográficos

Muchos refieren haber realizado etnografía de aula, de la manera más clásica, como es el caso de Briceño Alcaraz, Chávez González y Murillo Hernández (2018), quienes trabajaron en una comunidad wixarika con docentes; Cano y Bustamante (2017), investigaron en contextos popoluca y náhuatl, en Veracruz; y Torres Ambrocio (2020), quien se centró en docentes de preescolar en la Meseta P'urhepecha. En este mismo tenor, se encontraron las tesis de Hernández Cruz (2015), de Hidalgo Hernández (2018) y de Márquez Escamilla (2019), quien enfatiza la formación docente a partir del uso de la lengua p'urhepecha, desde el proyecto "T'arhexperakua-Creciendo Juntos", dirigido por Enrique Hamel. Asimismo, corresponden a esta clasificación, las tesis de Martínez Lozano (2017) y Matus Pineda (2016) y los textos de Vargas-Gardu-

ño *et al.* (2012), así como de Vargas-Garduño, González-Tapia y Méndez-Puga (2019), que explicita experiencias de formación docente a partir del Método de Proyectos Interculturales en contexto p'urhepecha; así como el texto de León Rodríguez y Ordoñez Robles (2019), llevado a cabo en Guerrero.

Algunos de los casos, no utilizan la etnografía como método único, sino que la aplican como una de varias estrategias metodológicas que les permiten lograr sus objetivos. En este sentido, destaca el informe de Jiménez Naranjo y Mendoza Zuany (2012), quienes realizan una evaluación del proceso de formación continua de docentes para contextos indígenas en cinco entidades de la República Mexicana. Otros estudios relevantes son los de: Bastiani Gómez *et al.* (2012); Jiménez Naranjo (2012); Vargas Espinoza (2013); Guarneros Rodríguez (2014); Ramírez, Carrillo y Francisco (2015); Bastiani Gómez y López García (2019); Silva Banda (2019).

Estudios basados en el Método Inductivo Intercultural

Por otro lado, hubo algunos textos producto de la aplicación del Método Inductivo Intercultural (MI, creado por Jorge Gasché), en diversos contextos, como el caso de Matus Pineda (2016), quien lo trabajó en una comunidad ikoot de Oaxaca y sistematizó su experiencia. Otro caso relevante es el de Keyser (2013a), quien deja entrever un proceso de sistematización de experiencias formativas de tres generaciones formativas de estudiantes p'urhepechas de la Universidad Pedagógica Nacional, en Michoacán; González Apodaca (2017) realizó algo similar en la UPN de Oaxaca. Por su parte, Sartorello, Martínez y Gómez Pérez (2013) exponen un ejercicio de investigación participativa, asociado al MI y en su tesis doctoral, Sartorello (2013) emplea lo que denomina “Metodología arraigada intercultural”, desde el enfoque de la etnografía colaborativa.

Estudios cualitativos desde diversos enfoques

Entre los estudios que emplearon predominantemente investigación-acción, a partir de intervenciones con docentes, se encontraron casos de trabajo con p'urhepechas, como el de Vargas-Garduño *et al.* (2012), o el de Vargas-Gardu-

ño, Ferreyra-Rodríguez y Méndez-Puga (2018), el cual fue complementado por un ejercicio de microetnografía de aula. También se encontraron algunas tesis desde esta perspectiva: Escamilla Sánchez (2015); Guadalupe Sánchez (2015); Pulido Pérez (2015) y Sánchez (2015). Destacan también, desde este enfoque: Raesfeld y Durán González (2019), así como López Ibarra, Figueroa Damián y Medina Ochoa (2019).

La sistematización de experiencias fue empleada por Arcos Gutiérrez (2012), quien refiere el proceso que llevó a la creación de la Escuela Normal Jacinto Canek, de Chiapas. Asimismo, Vázquez-Zentella, Pérez García y Díaz-Barriga Arceo (2014) dan cuenta de la implementación de un proyecto didáctico en la Licenciatura en Educación Preescolar de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños en la Ciudad de México, a partir de un estudio de caso. Rivera Aguilera *et al.* (2013), usaron esta metodología y analizaron sus datos de acuerdo con la teoría fundamentada. Andrés Leyva y Salas Flores (2014), sistematizan procesos formativos tendientes a recuperar los saberes comunitarios.

Con base en el método fenomenológico, se desarrollaron trabajos tales como el de Madrigal Luna, Carrera Hernández y Vergara Fregoso (2018). Desde la óptica hermenéutico-interpretativa se identificó la tesis de Nájera Utrillo (2016), así como la de Rodríguez Aquino (2018) y la de Verdejo Saavedra (2016), en la UPN de Yucatán y la UADY. En este mismo tenor, está el texto de Patrón Reyes y Torres Camacho (2013). Hay también estudios de caso, como el de García Segura (2021), quien trabajó con docentes p'urhepecha, así como la tesis de Espinosa Rivas (2018) y el de Briceño Alcaraz (2021), quien realizó un estudio de casos múltiples.

Sin determinar propiamente un método a seguir, sino sólo aludiendo a las técnicas empleadas (cuestionario y diálogos con estudiantes), se identifican los estudios realizados por: Ornelas Tavarez (2013), Miranda García (2014), Muñoz Granados (2016), Rivera Hermenegildo (2016), Hernández Soriano y Carvente Flores (2019), además de Lucas Campo (2019) y Czarny, Navia y Salinas (2020).

Estudios cuantitativos o mixtos

En cuanto al paradigma cuantitativo, se encontraron estudios descriptivos. Tres de ellos, realizados por Pöllman (2017a, 2017b y 2018). Con respecto de la metodología mixta, cabe destacar el libro coordinado por Vergara Fregoso (2016), que en sus diversos capítulos, los coautores desglosan los resultados de cuatro contextos donde se llevó a cabo una investigación con la misma metodología: un cuestionario de 73 ítems para recuperar datos cuantitativos y entrevistas abiertas dirigidas a profesores, directivos y padres de familia de escuelas primarias wixaritari de Jalisco (Vergara Fregoso *et al.*, 2016), tseltales de Chiapas (Hernández Reyes y Martínez Sánchez, 2016), rarámuris de Chihuahua (Madrigal Luna, Carrera Hernández y Lara García, 2016), chichimecas, otomíes, p'urhepechas, mixtecos y nahuas migrantes de Guanajuato (Carpio Domínguez, Hernández Rodríguez y Ramos Guerrero, 2016). Derivados de este mismo proyecto, se encuentran los textos de Mayorga Anaya y Vergara Fregoso (2016) y de Vergara Fregoso, Madrigal Luna y Carpio Domínguez (2015); así como el libro de Vergara Fregoso y Sir Cáceres (2019). Otros textos que presentan esta metodología son: Carrillo Álvarez (2012); Cruz Vázquez, Hernández Reyes y Martínez Sánchez (2015); Duarte Baca, Ruiz León y Alonso Gutiérrez Duarte (2015); Vázquez Galicia (2015); Carvente Flores y Hernández Soriano (2019); Martínez Sánchez *et al.* (2015).

Estudios documentales

Entre los estudios documentales que realizan análisis de procesos formativos de docentes en la interculturalidad se pueden identificar algunos relevantes como el de Hinojosa-Pareja y López-López (2016). En este mismo tenor, se encuentra el texto de Bertely (2015), quien analiza el impacto de los educadores pertenecientes a la Unión de Maestros de la Nueva Educación de México y educadores independientes (UNEM/EI), en los movimientos poscoloniales, a partir de la aplicación del Método Inductivo Intercultural. Hay ensayos reflexivos como los de Herrera Labra y Salazar Muro (2018); Laparra Méndez (2017); Bustos Córdova (2019); Romero Leyva (2013); García Gómez y

Arroyo González (2014); Tinajero Villavicencio (2014); Vásquez Romero, Jiménez Aquino y Hernández Montellano (2014); Sierra Soler, Girón López y Bautista Gabriel (2015); De Jesús Hipólito (2016); Comboni Salinas y Juárez Núñez (2017); Bello Domínguez y Aguilar Bobadilla (2017); López López (2017); Sandoval Rivera, O'Donoghue y Shava (2017); Hernández Morgan y Santiz López (2019); Muñoz Cruz (2020), así como Schmelkes y Ballesteros (2020).

Estudios narrativo-descriptivos que emplean técnicas cualitativas

Hay también estudios narrativo-descriptivos, como el análisis de una propuesta curricular y su breve puesta en marcha, de Maldonado Alvarado y Maldonado Ramírez (2019); y el análisis crítico de Maldonado Alvarado (2020). Otros, se autodescriben como narrativo-biográficos (Ceseña Burgoin, 2013; Gómez Sántiz, 2013; Rebolledo, 2014; Iglesias, 2015; Ñeco Reyna, 2018; Bustos Córdova, 2019; Maldonado Ramírez, 2019; Hernández, 2019; Torres Corona, 2019; Coronado Malagón, 2020; Torres Sandoval, Vázquez Ramos y Montejo Sánchez, 2021).

Es destacable el interés por los estudios cualitativos, que permiten comprender mejor desde la subjetividad las vivencias de los procesos formativos; no obstante, sería recomendable realizar más estudios tendientes a valorar los impactos a mediano plazo de los diversos procesos formativos, e incluso, más estudios cuantitativos que den cuenta de la calidad de los procesos formativos a escalas estatales y nacional.

Reflexiones sobre cambios y continuidades temáticas y metodológicas

Un aspecto relevante en el análisis es el estudio longitudinal de la formación docente en la interculturalidad. Se espera lograr la identificación y descripción de las líneas temáticas, metodologías y otros aspectos asociados al tópico, que se han venido desarrollando desde décadas anteriores, para reconocer cuáles de ellas se han robustecido y cuáles más han desaparecido o se

han transformado. Así como propuestas de temas para posteriores investigaciones.

Aspectos teóricos

La discusión teórica sobre el concepto de interculturalidad sigue siendo clave, como fundamento de los procesos formativos; no obstante, se aprecia que, tanto estudiantes como docentes en servicio, no terminan de comprender su significado y sentidos, y pocos se apropian del concepto de modo tal que les permita aplicarlo en su práctica. Oficialmente, lo intercultural ha servido como sustituto de lo étnico y de lo indígena y esto sigue ocurriendo en la actualidad.

El concepto denominado “decolonialidad” empieza a aparecer como algo deseable, sustituyendo incluso al de “interculturalidad”, el cual es cuestionado por algunos autores. No obstante, aún no se delinea de manera clara y operativa tal decolonialismo.

Sigue haciendo falta una apropiación de las implicaciones de la interculturalidad en términos epistemológicos, sociológicos, psicológicos, políticos, pedagógicos y didácticos, para lograr una verdadera educación intercultural y bilingüe.

Han continuado los análisis críticos acerca de inconsistencias teóricas y metodológicas que evidencian la contradicción entre el discurso y la práctica intercultural; y se han incluido reflexiones acerca de las dificultades políticas que han enfrentado quienes han implementado algunas propuestas de mejora curricular tendiente a lograr una mayor congruencia (*cfr.* los capítulos 1 y 7).

Aspectos metodológicos

Aparece un predominio de investigaciones cualitativas, especialmente de corte etnográfico; aunque también las hay basadas en la sistematización de experiencias o en la investigación-acción. Asimismo, existen estudios que utilizan diversos enfoques cualitativos y muy pocos cuantitativos o mixtos.

Resulta interesante observar que algunos textos describen los procesos formativos en los que han participado a lo largo de las trayectorias propias

de los autores. De igual modo, destacan algunos documentos que refieren el impacto de la movilidad estudiantil de docentes en formación y a la internacionalización.

Espacios formativos, actores, agentes, sujetos

Las Escuelas Normales, sobre todo las que se dirigen específicamente al medio indígena, ocupan un espacio privilegiado de interés, en especial la ENBIO de Oaxaca. Se han fortalecido las Escuelas Normales Interculturales o Indígenas, así como las rurales y los programas de la UPN, además de otras instituciones de educación superior que ofrecen licenciaturas enfocadas al medio indígena. Todo esto ha incidido en una significativa disminución en la aplicación de los “cursos de inducción” para la docencia en contextos indígenas. Diversos trabajos han enriquecido las características del perfil deseado del formador capacitado para construir una educación culturalmente pertinente.

La educación intercultural se sigue centrando en la población indígena, sin embargo, las investigaciones se han ampliado a contextos formativos donde los indígenas no conforman la mayoría. Es el caso de Normales no interculturales y con sujetos no indígenas, que se están formando para trabajar en contextos de diversidad cultural y lingüística. Las y los autores abordan los significados e intereses por conocer culturas diferentes y las relaciones entre estudiantes indígenas y no indígenas, así como la formación y experiencias de las y los formadores (UV, UNAM) en carreras pedagógicas. Otro campo de interés relacionado es la movilidad estudiantil como parte de su formación intercultural (*cfr.* los capítulos 12 y 13).

Falta más investigación sobre la satisfacción de los docentes en servicio que se forman con el apoyo de AAD y con las estrategias propias de la SEP, de formación “en cascada”, así como sobre su impacto real en la formación docente y el fortalecimiento de la interculturalidad en el aula.

Práctica real

Se sigue apreciando la ambivalencia identitaria del personal docente, ya que, a pesar de que muchos de ellos son indígenas, aún manifiestan resis-

tencia personal por incorporar la cultura de la comunidad y el uso de la lengua indígena en su práctica docente, ya que consideran este tipo de prácticas como un “retroceso”. El descuido en el que el gobierno tiene al subsistema de Educación Indígena en cuanto a formación de sus docentes, sigue siendo evidente.

Hinojosa-Pareja y López-López (2016) analizaron el impacto de los programas de formación inicial docente vinculados con la diversidad cultural en los futuros profesores, a partir de investigaciones nacionales e internacionales realizadas entre 2005 y 2012. Su revisión concluye que propuestas formativas que se preocupan por vincular teoría y práctica e incorporar la reflexión crítica, el diálogo, el intercambio con compañeros, los estudios de caso y el trabajo colaborativo suelen tener un impacto más positivo en las actitudes, comportamientos, creencias y perspectivas de los futuros docentes hacia la diversidad cultural. A pesar de conocer la problemática y tener ejemplos de mejora, no se han podido obtener cambios profundos y generalizados. Prueba de ello son las propuestas de formación que siguen recalcando las mismas necesidades de la década pasada, en el presente estado de conocimiento. Al parecer, mientras no cambien los problemas estructurales de desigualdad y las relaciones de poder asimétricas, no se lograrán los cambios anhelados por las y los profesores, las y los alumnos y las comunidades educativas manifestadas en la investigación educativa desde hace décadas.

Propuestas formativas (curriculares y no curriculares)

Constatamos que hay algunos avances en evidencias de la formación en la interculturalidad dirigida hacia actores no indígenas, sobre todo en algunas escuelas normales y universidades que no forman parte de las “interculturales”, así como en políticas educativas interculturales, en un intento de llevar a la práctica la llamada “interculturalidad para todos”, aunque aún queda mucho trabajo por hacer en este rubro (*cfr.* el capítulo 3).

Aunque ya existían antecedentes de una mayor agencia de parte del magisterio indígena en lo que respecta al planteamiento de estrategias de formación intercultural que impliquen una modificación curricular, se aprecia un avance más decidido en este aspecto, especialmente en Oaxaca y Michoa-

cán, aunque se ha documentado poco; en este sentido, Chiapas ha tenido menos relevancia durante la década que se analiza.

Se amplían las descripciones de cursos de actualización y capacitación, ofertados por investigadores de las universidades, y se observan más trabajos que vinculan la formación inicial de docentes con su práctica posterior en las aulas. Las investigaciones emprendidas como parte de estudios de posgrado han demostrado la importancia de las investigaciones de la propia práctica en los procesos formativos tanto de estudiantes de posgrado como de las y los docentes que participan en ellas (*cfr.* el capítulo 7).

Temas para futuras investigaciones

De manera general, los mismos ejes temáticos detectados en los estados del conocimiento de 2013 siguen siendo relevantes, puesto que si bien se ha avanzado en ellos, aún hace falta ampliar estudios sobre: discusiones conceptuales, contextualización de los procesos formativos, abordajes para la detección y atención a las necesidades de formación en la EIB, vinculación entre formación y práctica docente, y sobre todo, la articulación entre saberes denominados “universales” y los locales procedentes de las diversas comunidades indígenas. Así como las formas de reflexionar la práctica para mejorarla.

Un elemento que sigue faltando son los procesos de evaluación longitudinal de las intervenciones realizadas, para valorar su pertinencia. Además, sería importante focalizar algunos estudios en el impacto de las propuestas formativas generadas por el propio magisterio indígena, como es el caso de Oaxaca y Michoacán, ya que constituyen un logro agencial del personal docente. Otro campo que requiere mayor atención es la perspectiva de género en los procesos de formación inicial y continua, así como en las trayectorias educativas personales.

El campo de investigación de las y los docentes que forman profesionales/docentes indígenas es novedoso e indispensable para la discusión sobre la formación docente. Se aprecia un incremento en textos publicados sobre esta temática. Considerando la propia formación de las y los formadores y analizando las tensiones que surgen entre docentes y estudiantes, indígenas y no

indígenas en estos procesos de formación y aprendizajes mutuos, se aprecian interaprendizajes entre quien enseña y quien aprende, sin asignar estos roles como fijos, sino igualmente cambiantes.

Los procesos de autoformación y autocrítica se dan también en el contexto de las comunidades, donde las y los profesores investigan desde un enfoque de educación intercultural aspectos culturales, lingüísticos y pedagógicos. Será tarea de futuras investigaciones dar cuenta de las implicaciones de las semejanzas y diferencias entre la educación inclusiva y la intercultural en términos de formación docente y qué tanto una desdibuja a la otra o qué tanto podrán contribuir ambas a comprender y convivir con la otredad.

A lo largo de la revisión realizada de la década 2012-2022 se aprecian avances relevantes en los procesos formativos, sobre todo en lo que respecta a la profesionalización del personal docente en los centros educativos creados para la formación docente intercultural. No obstante, se sigue apreciando que el concepto mismo de “interculturalidad”, sigue resultando difícil de comprender y mucho más de llevar a la práctica. Por tanto, se siguen reproduciendo modelos que, aunque llevan el título de “interculturales”, siguen subordinando en mayor o menor medida los saberes que poseen las culturas originarias (*cfr.* los capítulos 1 y 15).

Conclusiones

A partir del análisis realizado en el ámbito de la formación de docentes para la interculturalidad, se ha observado que todos los esfuerzos y propuestas que aparecen a lo largo de la década 2012-2021, muestran poca implicación en las políticas públicas sobre educación indígena y educación intercultural (*cfr.* el capítulo 3). Esto se manifiesta de la siguiente forma:

- Se percibe una brecha entre las investigaciones que se realizan y las políticas públicas; es decir, difícilmente los resultados de las investigaciones se reflejan en políticas públicas, incluso las investigaciones solicitadas por la DGEI.

- Sigue sin haber continuidad en las políticas públicas ante el cambio de sexenios.
- Las Normales comienzan a cobrar relevancia, y esto puede estar relacionado con la política pública actual, que favoreció el intercambio, la movilidad y la entrada de los docentes normalistas a convocatorias que impulsan la investigación.
- Los cursos “en cascada”, que aún se manejan como parte de la política educativa nacional, no han logrado el impacto esperado en el personal docente, puesto que existen múltiples dificultades para lograrlo, entre ellas, destaca la falta de acompañamiento en los procesos de transformación de las prácticas docentes.
- Con frecuencia, las propuestas que se manejan en los cursos formativos que ofrece la SEP, desde varias instancias, no trascienden el periodo en el que se llevan a cabo, también por falta de seguimiento.
- Aunque haya habido mejoras en la formación docente en la interculturalidad, a partir de las políticas educativas, al decir de varios investigadores analizados, no se ha reflejado en una mayor calidad educativa.

Entre otros puntos nodales a considerar, destacan los siguientes, que se asocian con la metodología de trabajo, con las estrategias de trabajo grupal y con otros temas:

- Los grupos de investigación en la década se mantienen y hay nuevos actores, en las normales fundamentalmente, no obstante, aún no son equipos que impulsen amplias discusiones y que participen con otras y otros investigadores.
- Se aprecia la aparición del giro decolonial en la mirada de quienes hacen investigación y co-construcción del conocimiento, sobre todo en las Normales del sur del país; no obstante, aún no se profundiza en el tema ni se concreta en la docencia.
- Aunque existen múltiples tesis de posgrado de docentes indígenas acerca de prácticas o propuestas formativas para el personal docente, será importante darles seguimiento a través de estudios longitudinales,

para apreciar el impacto real que tuvo la tesis en su propia práctica intercultural.

- La formación sigue basándose en ciertas “recetas”, pero sin promover la creatividad para realizar las adecuaciones. Es importante que las Normales y las demás instituciones formadoras de docentes, enfatizen el desarrollo de la creatividad en sus procesos, incluso, desde el currículo.
- Sigue habiendo resistencias por parte de los docentes para hacer cambios, ya que prefieren reproducir las prácticas educativas a las que están acostumbrados. Esto también es relevante que se retome como una reflexión importante en las instituciones formadoras.

Por tanto, es claro que, aunque hay logros en la necesidad de comprender la formación y en su transformación, aún se tienen aristas, tensiones y necesidades de investigación. Es necesaria una mayor vinculación entre quienes son responsables de las políticas públicas, los y las investigadoras, las instituciones formadoras, las comunidades y el personal docente en ejercicio, para pensar desde la investigación cómo interculturalizar la formación docente indígena y construir conjuntamente políticas educativas interculturales sólidas que realmente den valor a los saberes de los pueblos originarios.

Bibliografía

- Agustín Bautista, Manuel (2019). “Formación de maestros para la educación indígena e intercultural”, ponencia presentada en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, México, 18, 19, 20, 21 y 22 de noviembre. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0526.pdf> (consultado: 6 de junio del 2021).
- Andrés Leyva, Carolina y Salas Flores, María Eva (coords.) (2014). *Sistematización de Experiencias: Una estrategia de formación para la atención de la diversidad cultural y lingüística*, Ciudad de México: DGEI. Disponible en: https://backend.aprende.sep.gob.mx/media/uploads/proedit/resources/sistematizacion_de_89df7e76.pdf.
- Arcos Gutiérrez, Lucas (2012). El derecho de los pueblos indígenas a una educación superior. reconstrucción de experiencia: el caso de la Escuela Normal Indígena “Jacinto Canek”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol.17, núm. 53, 533-555. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n53/v17n53a10.pdf> (consultado: 10 de agosto de 2022).
- Baronnet, Bruno (2019). Aportes de los lazos de vinculación comunitaria a la educación superior, en B. Baronnet y F. M. Bermúdez Urbina (coords.). *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México*, Ciudad de México: ANUIES, 443-456.
- Bastiani-Gómez, José, Ruiz-Montoya, Lorena, Estrada Lugo, Erín, Cruz Salazar, Tania y Aparicio Quintanilla, José Antonio (2012). Política educativa indígena. Práctica docente, castellanización, burocracia y centralización de la educación como limitaciones del éxito pedagógico en la región Ch’ol, Chiapas, *Perfiles Educativos*, vol. 34, núm. 135, 8-25. Disponible en: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2012.135.29163> (consultado: 10 de agosto de 2022).

- Bastiani-Gómez, José. y López-García, María Minerva (2016). “La producción de textos escritos en estudiantes de dos universidades públicas con el modelo intercultural”, *Revista Educación*, vol. 40, núm. 1, 89-112. Disponible en: <https://doi.org/10.15517/revedu.v40i1.18420> (consultado el 12 de agosto de 2022).
- Bastiani-Gómez, José y López García, María Minerva (2019). Profesionalización del profesorado indígena. Retos en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 071, de Chiapas, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 21, núm. 33, julio-diciembre, pp. 163-185. Disponible en: <https://doi.org/10.19053/01227238.10116> (consultado: 10 de agosto de 2022).
- Bello Domínguez, Juan y Aguilar Bobadilla, María del Rocío (2017). Educación intercultural. Una experiencia formativa en educación superior, en C. Alaníz Hernández, M. Á. Olivo Pérez y L. Reyes García (coords.). *Problemas y retos de la formación docente*, Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional, 207-237. Disponible en: <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/coleccion/horizontes-educativos/529-problemas-y-retos-de-la-formacion-docente> (consultado: 10 de agosto de 2022).
- Bertely, María (2015). Enfoques postcoloniales y movimiento político y pedagógico intercultural en y desde Chiapas, México, *Relaciones*, núm. 141, 75-102. Disponible en: <http://www.revistarelaciones.com/index.php/relaciones/article/view/91> (consultado: 10 de agosto de 2022).
- Briceño Alcaraz, Gloria Esther (2021). Narrativas en torno a las trayectorias profesionales en contextos de multiculturalidad: La formación docente de latinoamericanos en Alemania, ponencia presentada en el XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, México, 15, 16, 17, 18 y 19 de noviembre. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0216.pdf> (consultado: 10 de agosto de 2022).
- Briceño Alcaraz, Gloria Esther, Chávez González, Alejandro y Murillo Hernández, Martha Patricia (2018). Un día de clase en un aula intercultural wixárika del norte de Jalisco, *Sinéctica. Revista electrónica de educación*, núm. 50, 1-16. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2018\)0050-002](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2018)0050-002). <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/790> (consultado: 10 de agosto de 2022).

- Bustos Córdova, Ruth Belinda (2019). La vinculación comunitaria en la formación de profesores en la UPN Morelos, en B. Baronnet y F. M. Bermúdez Urbina (coords.), *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México*, Ciudad de México: ANUIES, 245-275.
- Cano Ruíz, Amanda y Bustamante Santos, Alfonso Javier (2017). Telesecundarias de contexto indígena y la formación inicial de sus docentes, *Sinéctica. Revista electrónica de educación*, núm. 9, 1-17. Disponible en: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/705> (consultado: 10 de agosto de 2022).
- Cárdenas Vera, Erica Yuliana (2019). Los maestros de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca y su representación del saber pedagógico: contribuciones a la educación intercultural, ponencia presentada en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, México, 18, 19, 20, 21 y 22 de noviembre. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2424.pdf> (consultado: 10 de agosto de 2022).
- Carpio Domínguez, Rosa Evelia (2019). La educación que queremos. Un análisis desde la voz de los agentes educativos en los pueblos indígenas, en M. Vergara Fregoso y J. Sir Cáceres (coords.). *Políticas para la educación y formación de los profesores indígenas. El caso de México, Chile, Colombia, Perú y Venezuela*, Universidad Arturo Prat, Chile y Universidad de Guadalajara, México, 146-160.
- Carpio Domínguez, Rosa Evelia, Hernández Rodríguez, Ma. Teresa y Ramos Guerrero, Graciela (2016). Educación intercultural bilingüe en el Estado de Guanajuato, en M. Vergara Fregoso (coord.). *Formación docente y problemática en la práctica de los profesores de las comunidades indígenas. El caso de Jalisco, Chiapas, Chihuahua y Guanajuato*, Universidad de Guadalajara, 203-250. Disponible en: <http://horacioaferreyra.com.ar/wp-content/uploads/2019/07/Formaci%C3%B3n%20docente%20y%20problem%C3%A1tica.pdf> (consultado: 10 de agosto de 2022).
- Carrillo Álvarez, Jesús (2012). *Necesidades de formación docente para la educación intercultural bilingüe en el contexto indígena del Estado de Durango, México*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <https://eprints.ucm.es/16674/1/T34003.pdf> (consultado: 10 de agosto de 2022).

- Carvente Flores, Erica y Hernández Soriano, Jaime Antonio (2019). Sentidos comunitarios en las prácticas discursivas para la formación de docentes interculturales, ponencia presentada en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, México, 18, 19, 20, 21 y 22 de noviembre. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1867.pdf> (consultado: 10 de agosto de 2022).
- Ceseña Burgoin, Ana Cruz (2013). El desarrollo de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe Escuela Normal Superior de Baja California Sur, extensión Los Cabos, en M. de L. Casillas Muñoz y I. Santini Villar (coords.). *Reflexiones y experiencias sobre Educación Superior Intercultural en América Latina y el Caribe. Tercer encuentro Regional*, Ciudad de México: SEP/CGEIB, 1610-1620.
- Cleto Díaz, Rosa Isela, Chávez González, Mónica Lizbeth y Vázquez Bernal, Karina (2021). Racismo y trayectorias docentes en contextos de lucha autonómica indígena en Michoacán, México, ponencia presentada en el XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, México, 18, 19, 20, 21 y 22 de noviembre. Disponible en: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1362.pdf> (consultado: 10 de agosto de 2022).
- Comboni Salinas, Sonia y Juárez Núñez, José Manuel (2017). Interculturalidad y des-estructurando la práctica docente. Tradición y modernidad en la formación de profesores: una reflexión inicial, en C. Alaníz Hernández; M. Á. Olivo Pérez y L. Reyes García (coords.). *Problemas y retos de la formación docente*, Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional, 151-182. Disponible en: <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/colecciones/horizontes-educativos/529-problemas-y-retos-de-la-formacion-docente> (consultado: 10 de agosto de 2022).
- Coronado Malagón, Marcela (2020). Dilemas y retos de la formación universitaria: Más allá de los prejuicios, en G. Czarny, C. Navia y G. Salinas (coords.). *Lecturas críticas sobre formación de profesores en México y América Latina*, Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional, 133-165. Disponible en: <https://n9.cl/b2vo3> (consultado: 10 de agosto de 2022).
- Cruz Vázquez, Martha Raquel, Hernández Reyes, Nancy Leticia y Martínez Sánchez, Rigoberto (2015). Formación y práctica docente intercultural en la

- región tseltal de Chiapas, ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, México, 16, 17, 18, 19 y 20 de noviembre. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/1794.pdf>.
- Czarny, Gabriela, Navia, Cecilia y Salinas, Gisela (2020). Interrogantes sobre la docencia universitaria con estudiantes indígenas. Campo emergente en un debate sobre descolonización, en G. Czarny, C. Navia y G. Salinas (coords.). *Lecturas críticas sobre formación de profesores en México y América Latina*. Universidad Pedagógica Nacional, 39-62. Disponible en: <https://n9.cl/b2vo3> (consultado: 10 de agosto de 2022).
- De Jesús Hipólito, José Emmanuel (2016). *El CREFAL, una institución vertebradora de la política y educación indígenas en Michoacán (1951-1970)*. Tesis doctoral, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia. Disponible en: http://bibliotecavirtual.dgb.umich.mx:8083/xmlui/handle/DGB_UMICH/2133 (consultado: 10 de agosto de 2022).
- Diego Guyamás, Álvaro y Hernández Loeza, Sergio Enrique (2018). Los diálogos interculturales en la formación de docentes indígenas en Argentina y México. Un reto pendiente, en S. L. Lodoño Calero, J. C. Ossa Ossa, P. Lasso Toro y E. Castellanos Jaramillo (coords.). *Diálogos interculturales latinoamericanos. Hacia una educación superior intercultural*, Cali, Colombia: Editorial Buenaventura, 107-131. Disponible en: http://www.editorialbuenaventurana.usb.edu.co/realidad/pdfs/dialogos_interculturales.pdf (consultado: 10 de agosto de 2022).
- Duarte Baca, Rocío Araceli, Ruiz León, Mara y Alonso Gutiérrez Duarte, Socorro (2015). Formación docente e interculturalidad; un desafío pendiente desde la perspectiva de la inclusividad, ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, México, 16, 17, 18, 19 y 20 de noviembre. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/0755.pdf> (consultado: 10 de agosto de 2022).
- Escamilla Sánchez, María (2015). *Modelo de gestión para el desarrollo de competencias docentes interculturales*. Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: <http://200.23.113.51/pdf/31191.pdf> (consultado: 10 de agosto de 2022).

- Escobar Cruz, Claudio, Jardón Hernández, Wenceslao Sergio y Gutiérrez Hernández, Margarita Berenice (2017). *Política educativa y profesionalización docente en educación básica*, Tequio, vol. 1, núm.1, 14-19. Disponible en: <http://www.uabjo.mx/media/1/2018/03/TequioVol1No1.pdf> (consultado: 10 de agosto de 2022).
- Espinoza Rivas, María Magdalena (2018). *La representación integridad sociedad-naturaleza en un caso de formación inicial docente intercultural. Una reflexión desde prácticas docentes*. Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en: <https://repositorio.unam.mx/contenidos/82502> (consultado: 10 de agosto de 2022).
- García Gerónimo, Concepción (2014). “Estrategias para favorecer el lenguaje y la comunicación en 1er. Grado de preescolar”, en Secretaría de educación pública, (SEP), *Sistematización de experiencias: una estrategia para la atención de la diversidad cultural y lingüística*. SEP, 117-135. Disponible en https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/profesionalizacion-docente/pd_00006.pdf.
- Galicia Gordillo, María Angélica (2017). Formación docente del medio indígena y su relación con la enseñanza de la lengua, primeros resultados de investigación, ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México, 20, 21, 22, 23 y 24 de noviembre. Disponible en: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2786.pdf> (consultado: 10 de agosto de 2022).
- García Segura, Sonia (2021). Retos en la formación de docentes del modelo bilingüe intercultural: estudio del caso de la región purépecha, *Revista Educación*, vol. 45, núm. 2, 107-122. Disponible en: <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43583> (consultado: 10 de agosto de 2022).
- García Gómez, Lorena y Arroyo González, María José (2014). La formación del profesorado en Educación Intercultural: un repaso sobre su formación inicial y permanente, *Revista de Educación Inclusiva. Inclusive Education Journal*, vol. 7, núm. 2, 127-142. Disponible en: <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/153> (consultado: 10 de agosto de 2022).
- Gómez Sántiz, María Magdalena (2013). Logros, avances y dificultades de la escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek”, Zinacantán,

- Chiapas, en M. de L. Casillas Muñoz y L. Santini Villar (coords.). *Reflexiones y experiencias sobre Educación Superior Intercultural en América Latina y el Caribe. Tercer encuentro Regional*, Ciudad de México: SEP/CGEIB, 1605-1609. Disponible en: <https://n9.cl/d7kl2> (consultado: 12 de diciembre de 2021).
- González Apodaca, Erica (2017). Educación comunitaria y prácticas de autonomía. La formación docente intercultural del LLCVF en el contexto etnopolítico de Oaxaca, en E. Salgado Andrade y F. Villavicencio Zaraza (coords.). *Revaloración de la diversidad lingüística y cultural de México: Recuento de experiencias*, Ciudad de México: CIESAS, 145-164.
- González Apodaca, Erica, Vázquez Rodríguez, Saúl, Reyes de la Cruz, Virginia y Ochoa Jiménez, Manuel (2013). Primer seminario de investigación educativa regional en Oaxaca: recuento y resultados, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 58, julio-septiembre, 769-787. Disponible en: <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/268> (consultado: 10 de agosto de 2022).
- González Lara, Diana Karen (2017). *Práctica docente en movimiento, retos desde la interculturalidad*. Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: <http://200.23.113.51/pdf/33336.pdf> (consultado: 10 de agosto de 2022).
- Guadalupe Sánchez, Veremunda (2015). *La Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. Experiencias en la formación inicial de maestros. Una aproximación como docente Ayuuk jaay*. Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: <http://200.23.113.51/pdf/32798.pdf> (consultado: 12 de junio de 2021).
- Guarneros Rodríguez, María del Jazmín (2014). *Experiencias interculturales y trayectorias escolares de maestros ngiguas en la región de San Marcos Tlaxoyalco, Puebla*. Tesis de Maestría, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Disponible en: <http://repositorio.ciesas.edu.mx/bitstream/handle/123456789/282/M628.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (consultado: 10 de agosto de 2022).
- Hamel, Rainer Enrique, Hecht, Ana Carolina, Erape Baltazar, Ana Elena y Márquez Escamilla, Helmith Betzabé (2018). Unadakurhinkua – biografías lingüísticas de docentes p'urhepechas. De la escolaridad traumática a la

creación de un modelo educativo alternativo, *CPU-e Revista de Investigación educativa*, núm. 27, 90-115. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-53082018000200090&script=sci_abstract (consultado: 10 de agosto de 2022).

Hernández, Adán (2019). Movilidad y cooperación internacional en la formación de docentes indígenas interculturales, *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*, vol. 3, núm. 10, 59-75. Disponible en: <https://doi.org/10.15304/ricd.3.10.5938> <https://revistas.usc.gal/index.php/ricd/article/view/5938> (consultado: 10 de agosto de 2022).

Hernández Cruz, Itahí (2015) *La pertinencia de la formación docente para atender a grupos multigrado en contextos con diversidad lingüística*. Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: <http://200.23.113.51/pdf/31296.pdf> (consultado: 10 de agosto de 2022).

Hernández Reyes, Nancy Leticia y Martínez Sánchez, Rigoberto (2016). Formación docente y problemática en la práctica de profesores de la región tzeltal. Chiapas, en M. Vergara Fregoso (coord.). *Formación docente y problemática en la práctica de los profesores de las comunidades indígenas. El caso de Jalisco, Chiapas, Chihuahua y Guanajuato*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 101-148. Disponible en: <http://horacioferreyra.com.ar/wp-content/uploads/2019/07/Formaci%C3%B3n%20docente%20y%20problem%C3%A1tica.pdf> (consultado: 10 de agosto de 2022).

Hernández Soriano, Jaime Antonio y Carvente Flores, Erica (2019). Prácticas culturales en la formación del estudiante de la Normal Bilingüe de Oaxaca, ponencia presentada en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, México, 18, 19, 20, 21 y 22 de noviembre. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3286.pdf> (consultado: 10 de agosto de 2022).

- Hernández Morgan, Adán y Santiz López, Ranulfo (2019). La movilidad internacional como estrategia del fortalecimiento curricular en la formación de docentes interculturales indígenas en las escuelas normales de Chiapas, ponencia presentada en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, México, 18, 19, 20, 21 y 22 de noviembre. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1581.pdf> (consultado: 10 de agosto de 2022).
- Herrera Labra, Graciela y Salazar Muro, María de Jesús (2018). La inclusión del patrimonio cultural de México a través de las pedagogías propias de los pueblos originarios como valores compartidos en los programas de formación docente. *Clío. History and History teaching*, núm. 44, 325-341. Disponible en: <http://clio.rediris.es/n44/articulos/19HerreraSalazar2018.pdf> (consultado: 10 de agosto de 2022).
- Hidalgo Hernández, Rogelio (2018). *La importancia de la formación docente. El caso de algunos profesores de educación primaria indígena*. Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: <http://200.23.113.51/pdf/36093.pdf> (consultado: 10 de enero de 2021).
- Hinojosa-Pareja, Eva Francisca y López-López, Ma. Carmen (2016). Impacto de la formación inicial docente intercultural. Una revisión de la investigación. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, núm. 71, pp. 89-110. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352016000200089 (consultado: 9 de diciembre de 2021).
- Iglesias, María Cecilia (2015). Interculturalidad y descolonización las experiencias educativas en los caracoles zapatistas y la Universidad de los Pueblos del Sur (UNISUR): una lectura en clave latinoamericana. Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en: <https://n9.cl/4avlx>.
- Jiménez Naranjo, Yolanda (2012). Aportes conceptuales a la formación de maestros de escuelas interculturales en México, *Cuadernos Interculturales*, vol. 10, núm. 19, 29-48. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55226435003> (consultado: 13 de agosto de 2021).
- Jiménez Naranjo, Yolanda y Mendoza Zuany, Rosa Guadalupe (2012). *Evaluación integral, participativa y de política pública en educación indígena desarrolla-*

- da en las entidades federativas. —Informe final—, México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: http://dgei.basica.sep.gob.mx/materiales_educativos/archivos/Informacion_Publica/Informe_Final_Evaluacion_Abril_2013.pdf (consultado: 17 de agosto de 2021).
- Jordá, Jani (2020). Formación docente en la construcción de una propuesta educativa para la diversidad sociocultural en Suljaá, Guerrero, en G. Czarny, C. Navia y G. Salinas (coords.). *Lecturas críticas sobre formación de profesores en México y América Latina*. México: Universidad Pedagógica Nacional, 197-220. Disponible en: <https://n9.cl/jmsdq> (consultado: 16 de agosto de 2021).
- Keyser Ohrt, Ulrike (2013a). Interaprendizajes entre docentes indígenas en procesos de formación intercultural, *Uaricha*, vol. 10, núm 23, 56-72. Disponible en: <http://www.revistauaricha.umich.mx/index.php/urp/article/view/87/83> (consultado: 26 de mayo de 2021).
- Keyser, Ohrt Ulrike (2013b). Interkulturelle Bildung und Erfahrungen indigener Lehrer in Mexiko: Zwischen Fremdbestimmung, indigenen Initiativen und persönlichem Werdegang, Tertium Comparationis. *Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, vol. 19, núm. 2, 169-195. Disponible en: https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART101414&uid=frei (consultado: 28 de mayo de 2021).
- Kreisel, Maike (2016). Reivindicaciones del derecho a una educación propia: La figura del educador comunitario, *Alteridad. Revista de Educación*, vol. 11, núm. 1, 21-32. Disponible en: <https://doi.org/10.17163/alt.v11n1.2016.02> (consultado: 8 de enero de 2021).
- Laparra Méndez, Seín Ariosto (2017). Formación docente para el medio indígena: interculturalización o inclusión, *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, vol. 2, núm. 3, pp. 26-35. Disponible en: http://cresur.edu.mx/OJS/index.php/CRESUR_REIIE/article/view/55.
- Lecona González Juan José y Lecona Rosas Sebastián (2021). La formación Inicial Docente desde la integralidad, la pluralidad y la reciprocidad. Propuesta Curricular del Colectivo Nacional de Escuelas Normales Interculturales, ponencia presentada en el XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, México, los días 15, 16, 17, 18 y 19 de noviembre. Disponible en: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0124.pdf>

(consultado: 17 de enero de 2022).

León Rodríguez, Carmen y Ordoñez Robles, Nancy (2019). Las competencias comunicativas de los docentes interculturales bilingües en formación, ponencia presentada en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, México, 18, 19, 20, 21 y 22 de noviembre. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3875.pdf> (consultado: 29 de agosto de 2021).

López López, Manuel (2017). *La interculturalidad, juego de identidades: las representaciones sociales de los profesores ch'oles*. Tesis de Doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en: <http://132.248.9.195/ptd2017/octubre/0766951/0766951.pdf> (consultado: 4 de noviembre de 2021).

López Ibarra, Fabiola, Figueroa Damián, Ma. Teresa y Medina Ochoa, Alejandro (2019). Proyecto de profesionalización de cuadros docentes de la Dirección de Educación Migrante en Jalisco: Metodologías interculturales y decoloniales para la inclusión de las tradiciones discursivas de los pueblos originarios en la didáctica de la lengua escrita, ponencia presentada en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, México, 18, 19, 20, 21 y 22 de noviembre. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0304.pdf> (consultado: 29 de agosto de 2021).

Lucas Campo, Laurentino (2019). La formación en la experiencia de los estudiantes-maestros de la LEPEPMI '90 de la UPN unidad 201, Oaxaca, ponencia presentada en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, México, 18, 19, 20, 21 y 22 de noviembre. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2741.pdf> (consultado: 29 de agosto de 2021).

Madrigal Luna, Josefina, Carrera Hernández, Celia y Lara García, Yolanda Isaura (2016). El maestro de educación indígena de la región Rarámuri, en M. Vergara Fregoso (Coord.). *Formación docente y problemática en la práctica de los profesores de las comunidades indígenas. El caso de Jalisco, Chiapas, Chihuahua y Guanajuato*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 149-202. Disponible en: <http://horacioaferreyra.com.ar/wp-content/uploads/2019/07/Formaci%C3%B3n%20docente%20y%20problem%C3%A1tica.pdf> (consultado: 5 de septiembre de 2021).

- Madrigal Luna, Josefina, Carrera Hernández, Celia y Vergara Fregoso, Martha (2018). El ejercicio de la práctica educativa en la sierra Tarahumara, *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 9, núm. 16, 99-118. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ierediech/v9n16/2448-8550-ierediech-9-16-99.pdf> (consultado: 14 de diciembre de 2021).
- Maldonado Alvarado, Benjamín. (2016). “Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero”. *Revista LiminaraR Estudios Sociales y Humanísticos*, vol. 14, núm. 1, 47-59. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272016000100004 (consultado: 15 de diciembre de 2021).
- Maldonado Alvarado, Benjamín (2020). Entre colonización y descolonización: elementos para repensar la educación indígena desde la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, *De Prácticas y discursos, cuadernos de ciencias sociales*, vol. 9, núm. 13, 1-19. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.30972/dpd.9134310> (consultado: 28 de mayo de 2021).
- Maldonado Alvarado, Benjamín y Maldonado Ramírez, Carlos Luis (2019). Construcción curricular de educación superior indígena: La LEMSC, en Alotepec, México, *Revista de Gestión de la Innovación en Educación Superior*, vol. 4, núm. 1, 35-56. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7306686>.
- Maldonado Ramírez, Carlos Luis (2019). La experiencia de vinculación comunitaria en la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec Mixe, Oaxaca, en B. Baronnet y F. M. Bermúdez Urbina (Coords.). *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México*, México: ANUIES, 309-340.
- Márquez Escamilla, Helmith Betzabé (2019). *Enseñanza y aprendizaje intercultural y bilingüe en el proyecto tarhexperakuacreciendo juntos: trayectos del currículo al aula*. Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma Metropolitana. Disponible en: https://www.academia.edu/43673560/Ense%C3%B1anza_y_aprendizaje_intercultural_y_biling%C3%BCe_en_el_proyecto_Tarhexperakua_Trayectos_del_curr%C3%ADculo_al_aula (consultado: 16 de diciembre de 2021).
- Martínez Lozano, Xochiquetzal (2017). El papel del docente frente al enfoque Intercultural Bilingüe en la Normal Valle del Mezquital, Hidalgo. Tesis de

- Maestría, Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: <http://hdl.handle.net/123456789/30067> (consultado: 4 de octubre de 2021).
- Martínez Sánchez, Rigoberto, Hernández Reyes, Nancy Leticia y Herrera Hernández, Ana Laura (2015). Directores de educación básica en la región tzeltal: formación y problemáticas, ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, México, los días 16, 17, 18, 19 y 20 de noviembre. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/0852.pdf> (consultado: 29 de agosto de 2021).
- Matus Pineda, María Luisa (2016). *Retos de la docencia en y para la diversidad cultural: interculturalidad y actividades pesqueras. El caso de una escuela primaria bilingüe ikoot de San Mateo del Mar, Oaxaca*. Tesis de Doctorado, Universidad Iberoamericana. Disponible en: <https://repositorio.iberopuebla.mx/handle/20.500.11777/5242> (consultado: 29 de septiembre de 2021).
- Mayorga Anaya, Leonel de Jesús y Vergara Fregoso Martha (2016). Formación profesional de docentes wixaritari, *Diálogos sobre Educación. Temas actuales de Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 13, 1-22. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553458105015> (consultado: 9 de septiembre de 2021).
- Medina, Patricia (2009). “A manera de cierre... Interculturalidad que busca nombrar ‘el inter’ de habitar en frontera”, en P. Medina, (coord.), *Educación intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*, México, Plaza y Valdés, 233-243.
- Mendoza Zuany, Rosa Guadalupe, Villegas, Irlanda, Figueroa-Saavedra, Miguel, Dietz, Gunther y Mateos-Cortés, Laura Selene (2017). La interculturalización de la Universidad Veracruzana. Contribuciones desde un cuerpo académico, *Decisio*, núm. 47, 25-31. Disponible en: https://cdn.designa.mx/CREFAL/revisitas-decisio/decisio47_articulo4.pdf (consultado: 28 de septiembre de 2021).
- Mendoza Zuany, Rosa Guadalupe (2017). Inclusión educativa por interculturalidad: implicaciones para la educación de la niñez indígena. *Perfiles educativos*, vol. 39, núm. 158, 52-69. Disponible en: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.158.58138> (consultado: 22 de septiembre de 2021).
- Miranda García, Pedro Emiliano (2014). *La interculturalidad y su relación con los procesos de formación docente, en el marco de los diplomados de la Reforma*

- Integral de Educación Básica*. Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: <http://200.23.113.51/pdf/30638.pdf> (consulta: 10 de abril de 2021).
- Montalvo Martínez, Carlos (2017). La educación intercultural como educación para la conciliación del antagonismo de clases frente a la interculturalidad desde abajo, proyectada por el programa académico en Gestión Comunitaria y Gobiernos locales de la UHIM, *Entreciencias. Diálogos en la sociedad del conocimiento*, vol. 5, núm. 14, 1-24. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.21933/J.EDSC.2017.E1.06> (consultado: 28 de septiembre de 2021).
- Muñoz Cruz, Héctor. (2020). Formación de educadores interculturales, perspectivas desde el desarrollo educativo incluyente y la evaluación de proyectos interculturales escolares, en G. Czarny, C. Navia y G. Salinas (Coords.). *Lecturas críticas sobre formación de profesores en México y América Latina*. México: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 83-106. Disponible en: <https://n9.cl/9kpim> (consultado: 27 de febrero de 2021).
- Muñoz Granados, Aldo Manuel (2016). *El diálogo filosófico intercultural para hacer significativa la enseñanza de la disciplina en la educación media superior*. Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en: <http://132.248.9.195/ptd2016/mayo/0744222/0744222.pdf> (25 de febrero de 2021).
- Nájera Utrillo, Joaquín Octavio (2016). Competencias del Asesor Técnico Pedagógico como formador de formadores de educación básica en la región Altos Tsotsil-Tseltal de Chiapas. Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Chiapas y Universidad de Alicante. <https://www.repositorio.unach.mx/jspui/handle/123456789/3045>.
- Ñeco Reyna, María Guadalupe (2018). Formación del profesorado de pedagogía en el enfoque intercultural Universidad Veracruzana, México, *Diálogo andino*, núm. 57, 39-47. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=371358887004> (consultado: 8 de enero de 2021).
- Olivas Espino, Lucía. (2019). Recorrido de vida de maestras Rarámuri: experiencias que las han formado. Tesis de Doctorado, Universidad Iberoamericana de León. Disponible en: <https://rei.iteso.mx/handle/11117/6273?show=full> (consultado: 17 de diciembre de 2021).

- Olvera Rodríguez, Inés (2017). Las potencialidades del proyecto educativo de la Universidad Veracruzana Intercultural: una crítica al desarrollo desde la noción del Buen vivir, *Revista de la Educación Superior*, vol. 46, núm. 181, 19-35. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.08.004> (consultado: 19 de febrero de 2021).
- Ornelas Tavaréz, Gloria Evangelina (2013). La formación y la práctica en/de la diversidad sociocultural desde la cosmovisión de egresados de un posgrado educativo, ponencia presentada en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, México, 18, 19, 10, 21 y 22 de noviembre. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1698.pdf> (consultado: 29 de agosto de 2021).
- Patrón Reyes, Armida Liliana y Torres Camacho, Cristina Ma. Elizabeth (2013). Los rasgos personales y la formación docente como base de la identidad profesional. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, México, 18, 19, 10, 21 y 22 de noviembre. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1698.pdf> (consultado: 29 de agosto de 2021).
- Pöllmann, Andreas (2017a). La formación intercultural del magisterio en el México contemporáneo: entre esperanza y analfabetismo intercultural, *Revista CoPaLa*, vol. 2, núm. 4, 89-97. Disponible en: <http://www.revistacopala.com/> (consultado: 8 de diciembre de 2021).
- Pöllmann, Andreas (2017b). Miradas a las culturas indígenas mexicanas desde la perspectiva de futuros maestros de secundaria, *Universidad y Sociedad*, vol. 9, núm. 2, 53-58. Disponible en: <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus> (consultado: 8 de diciembre de 2021).
- Pöllmann, Andreas (2018). La formación intercultural de los futuros maestros mexicanos de secundaria, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 1, 83-92. Disponible en: <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1461> (consultado: 8 de diciembre de 2021).
- Pulido Pérez, Silvia Inés (2015). *Estrategia de enseñanza sobre la importancia de la biodiversidad desde el punto de vista intercultural en el entorno del bachillerato*. Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en: <http://oreon.dgbiblio.unam.mx/F/J52SFUPKNYED72XVCRR4AAF>

29V746FP7GXG7KTRSMNYY5IDESM-52848?func=find-b&request=ESTRATEGIA+DE+ENSE%C3%91ANZA+SOBRE+LA+IMPORTANCIA+DE+LA+BIODIVERSIDAD+DESDE+UN+PUNTO+DE+VISTA+INTERCULTURAL+EN+EL+ENTORNO+DEL+BACHILLERATO&find_code=WRD&adjacent=N&local_base=TES01&x=68&y=10&filter_code_2=WYR&filter_request_2=&filter_code_3=WYR&filter_request_3= (consultado: 10 de febrero de 2021).

Raesfeld, Lydia y Durán González, Rosa Elena (2019). Competencia intercultural en el diseño de una unidad didáctica. Experiencias en la formación de profesores de cinco regiones del estado de Hidalgo, ponencia presentada en el XV Congreso Mexicano de Investigación Educativa. Acapulco, México, 18, 19, 20, 21 y 22 de noviembre. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1408.pdf> (consultado: 29 de agosto de 2021).

Ramírez Benítez, Mercedes Araceli, Carrillo Avelar, Antonio y Francisco Antonio Enrique (2015). La formación de docentes indígenas a partir de la producción de artefactos culturales y el trabajo colaborativo: los Ikoos de Oaxaca, México, en M. L. Pérez Ruíz, V. Ruíz Lagier y S. Velasco Cruz (coords.). *Interculturalidad(es). Jóvenes indígenas: educación y migración*, México: UPN, 243-272. Disponible en: https://deas.inah.gob.mx/archivos/info_publicaciones/1575996747.PDF (consultado: 14 de diciembre de 2021).

Rebolledo, Nicanor (2014). La emergencia de una profesión indigenista y la profesionalización como descolonización, en N. Rebolledo (Coord.). *La formación de profesionales de la educación indígena. Memorias, crónicas y voces de los formadores*, México: Universidad Pedagógica Nacional, 25-63. Disponible en: <http://avanza.uca.es/aidipe2015/libro/volumen1.pdf> (consultado: 14 de diciembre 2021).

Rivera Hermenegildo, Ismael Hugo (2016). Formación docente continua y práctica para la interculturalidad. Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Chiapas. Disponible en: <https://www.repositorio.unach.mx/jspui/handle/123456789/3308> (consultado: 28 de septiembre de 2021).

Rivera Aguilera, Alma Beatriz, Salas Estrada, Angélica, Gómez Fernández, Tereista, Reyes Montes, Leticia y Martínez Sánchez, Jorge (2013). Docencia interinstitucional y su potencial intercultural: la voz de profesores visitantes de

- la Universidad Iberoamericana Ciudad de México en el Instituto Intercultural Ayuuk (ISIA) de Jaltepec, Mixe, Oaxaca, ponencia presentada en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, México, 18, 19, 10, 21 y 22 de noviembre. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1843.pdf> (consultado el 20 de septiembre de 2021).
- Rodríguez Aquino, Benjamín (2018). *La interculturalidad en la licenciatura en pedagogía en universidades públicas de México, una perspectiva regional*. Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Chiapas. Disponible en: <https://www.repositorio.unach.mx/jspui/handle/123456789/3137> (consulta-do: 28 de septiembre de 2021).
- Romero Leyva, Francisco Antonio (2013). El rol del maestro en la educación intercultural: Una aproximación a una formación deseable, en M. de L. Casillas Muñoz y Santini Villar, L. (Coords.). *Reflexiones y experiencias sobre Educación Superior Intercultural en América Latina y el Caribe. Tercer encuentro Regional*. México: SEP/CGEIB. 1267-1274. Disponible en: http://dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib_00038.pdf (consultado: 25 de febrero de 2021).
- Sánchez, Veremunda Guadalupe (2015). *La Escuela Normal Bilingüe e intercultural de Oaxaca. Experiencias en la Formación Inicial de Maestros. Una aproximación como docente Ayuuk jaay*. Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en <http://200.23.113.51/pdf/32798.pdf> (consultado el 18 de agosto de 2022).
- Sandoval Rivera, Juan Carlos A., O'Donoghue, Rob y Shava, Soul (2017). Tejiendo colaboraciones entre México y Sudáfrica sobre educación y sustentabilidad en contextos culturalmente diversos. *Decisio*, núm. 47, 32-37. Disponible en: <https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio-47/decisio-47-art05.pdf> (consultado: 14 de febrero de 2021).
- Santana Colín, Yasmani (2017). Experiencias de jóvenes indígenas en la Licenciatura en Educación Indígena, México: Identidad y profesionalización, *Antropológica*, vol. 35, núm. 39, 171-188. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.18800/antropologica.201702.008> (consultado: 14 de febrero de 2021).
- Sartorello, Stefano Claudio (2013). *Conflicto, colaboración y coteorización en un proceso intercultural de diseño curricular en Chiapas*. Tesis de Doctorado,

- Universidad Iberoamericana. Disponible en: <https://rei.iteso.mx/handle/11117/1452?show=full> (consultado: 18 de diciembre de 2021).
- Sartorello, Stefano Claudio, Martínez, Jesús y Gómez Pérez, Felipe (2013). Modelos alternativos de formación docente. La experiencia de la Red de Educadores Inductivos e Interculturales —REDIIN— en Chiapas, en G. A. Franco (coord.). *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas*, 159-178. PROIMMSE-IIA-UNAM. Disponible en: https://www.academia.edu/31000382/Bertely_2013_Apropiaci%C3%B3n_%C3%A9tnica_e_intermediaci%C3%B3n_acad%C3%A9mica_IIA_UNAM_Teor%C3%ADa_y_pr%C3%A1ctica.pdf (consultado: 6 de enero de 2021).
- Schmelkes, Sylvia (2013). “Educación para un México intercultural”, *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 40, 1-12. Disponible en <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/48> (consultado el 18 de agosto de 2022).
- Schmelkes, Sylvia. y Ballesteros, Ana Daniela (2020). Formación de docentes indígenas en algunos países de América Latina. UNESCO. Disponible en: <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/Formaci%C3%B3n%20de%20docentes%20ind%C3%ADgenas%20en%20algunos%20pa%C3%ADses%20de%20Am%C3%A9rica%20Latina%20-%20AC.pdf>.
- Sierra Soler, Édgar Yesid, Girón López, María de Lourdes y Bautista Gabriel, Iraís (2015). *Perfil de desempeño del asesor técnico pedagógico y el Tutor para la educación inclusiva e indígena*. Secretaría de Educación Pública, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. Disponible en: https://dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/professionalizacion-docente/pd_00002.pdf (consultado: 23 de septiembre de 2022).
- Silva Banda, Rosario Berenice (2019). *La práctica reflexiva como herramienta potenciadora de la formación inicial docente bilingüe e intercultural*. Tesis de Doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en: <http://oreon.dgbiblio.unam.mx/F/J52SFUPKNYED72XVCRR4AAF29V746FP7GXG7KTRSMNYY5IDESM-02463?func=find-b&request=LA+PR%C3%81CTICA+REFLEXIVA+COMO+HERRAMIENTA+POTENCIADORA+DE+LA+FORMACI%C3%93N+INICIAL+DOCENTE+BILING%C3%9CE+E+INTERCULTUR>

AL&find_code=WRD&adjacent=N&local_base=TES01&x=0&y=0&filter_code_2=WYR&filter_request_2=&filter_code_3=WYR&filter_request_3= (consultado: 11 de marzo de 2021).

- Tamay May, Luis Armando (2016). *La formación profesional de los docentes en el sistema de educación indígena*. Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: <http://200.23.113.51/pdf/33189.pdf> (consultado: 4 de octubre de 2021).
- Tinajero Villavicencio, María Guadalupe (2014). Funciones y ámbitos de los asesores académicos para la diversidad lingüística y cultural, *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, núm. 18, 1-24. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283129394002> (consultado: 20 de septiembre de 2021).
- Torres Corona, Velia (2019). La construcción de un trayecto formativo intercultural y la vinculación comunitaria en la Mixteca: algunas reflexiones desde la Escuela Normal Rural Vanguardia de Tamazulapam, Oaxaca, en B. Baronnet y F. M. Bermúdez Urbina (coords.). *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México*. México: ANUIES, 277-307.
- Torres Ambrocio, Socorro (2020). *Saberes étnicos en la práctica profesional de docentes en educación preescolar indígena*. Tesis de Doctorado, Universidad Pedagógica Nacional.
- Torres Ambrocio, Socorro, Keyser, Ulrike y Vargas-Garduño, María de Lourdes (2021). Los saberes étnicos en la práctica docente de egresadas de la Escuela Normal Indígena de Michoacán, ponencia presentada en el XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, México, 15, 16, 17, 18 y 19 de noviembre. Disponible en: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1592.pdf> (consultado: 12 de enero de 2022).
- Torres Sandoval, Imelda, Vázquez Ramos, Aurelio y Montejo Sánchez, Luis Alberto (2021). La formación docente desde las trayectorias de vida y profesionales en la Universidad Veracruzana Intercultural, *Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales*, vol. 5, núm. 3, 11-25. Disponible en: <http://www.sev.gob.mx/educacion-basica/indigena/wp-content/uploads/sites/18/2021/07/La-Revista-Latinoamericana-de-Educaci%C3%B3n-y-Estudios-Interculturales-.pdf#page=11> (consultado: 8 de enero de 2022).

- Vargas Espinoza, Maribel (2013). *Conflicto cultural en la formación docente de profesores de origen indígena*. Tesis de Doctorado, Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: <http://200.23.113.51/pdf/30012.pdf> (consultado: 30 de septiembre de 2021).
- Vargas-Garduño, María de Lourdes, Méndez-Puga, Ana María, Flores-Manzano, Nelva Denise y González-Tapia, Rosalba (2012). Training of P'urhepecha Elementary School Teachers in Interculturality [Formación de Docentes de Escuelas Primarias P'urhepecha en la Interculturalidad]. *Intercultural Communication Studies*, vol. 21, núm. 1, 117-130. Disponible en: <https://web.uri.edu/iaics/files/12MariaDeLourdesVargasGardunoRosalbaGonzalezTaipa.pdf> (consultado: 12 de septiembre de 2021).
- Vargas-Garduño, María de Lourdes, Ferreyra-Rodríguez, Oscar y Méndez-Puga, Ana María (2018). Formación de docentes p'urhepechas de educación primaria en la mediación intercultural, *Innovación Educativa*, vol. 18, núm. 78, 33-54. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732018000300033&script=sci_abstract (consultado: 12 de septiembre de 2021).
- Vargas-Garduño, María de Lourdes, González-Tapia, Rosalba y Méndez-Puga, Ana María (2019). Tariácuri, fundador del impero p'urhepecha. Proyecto didáctico intercultural para primaria p'urhepecha, ponencia presentada en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, México, 18, 19, 20, 21 y 22 de noviembre. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0903.pdf> (consultado: 29 de agosto del 2021).
- Vásquez Romero, Bulmaro, Jiménez Aquino, Adán, Hernández Montellano, Mireya (2014). Un modelo en construcción sobre la formación de profesores indígenas en la ENBIO, *Revista Iberoamericana de Autogestión y Acción Comunal*, núm. 64-65, 163-177. Disponible en: <http://www.ridaa.es/ridaa/index.php/ridaa/article/viewFile/117/114> (consultado: 6 de enero de 2022).
- Vázquez Galicia, Linda Eugenia (2015). Formación docente para el medio indígena: una radiografía de los estudiantes de la LEPEPMI en UPN San Cristóbal de las Casas, Chiapas, ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, México, 16, 17, 18, 19 y 20 de noviem-

- bre. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/0214.pdf> (consultado: 29 de agosto del 2021).
- Vázquez-Zentella, Verónica, Pérez García, Teresa Verónica y Díaz-Barriga Arceo, Frida (2014). El caso de Juan, el niño triqui. Una experiencia de formación docente en educación intercultural, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 60, 129-154. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662014000100007&script=sci_abstract (consultado: 13 de marzo de 2021).
- Verdejo Saavedra, Rocío (2016). La formación profesional de las y los docentes indígenas en Yucatán: Procesos pedagógicos interculturales. Tesis de Doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en: <http://132.248.9.195/ptd2016/mayo/0744763/Index.html> (consultado: 8 de agosto de 2021).
- Vergara Fregoso, Martha (Coord.) (2016). *Formación docente y problemática en la práctica de los profesores de las comunidades indígenas. El caso de Jalisco, Chiapas, Chihuahua y Guanajuato*. México: Universidad de Guadalajara. Disponible en: <http://horacioaferreyra.com.ar/wp-content/uploads/2019/07/Formaci%C3%B3n%20docente%20y%20problem%C3%A1tica.pdf> (consultado: 20 de septiembre de 2021).
- Vergara Fregoso, Martha, Esparza Martínez, I., Mayorga Anaya, L., Huízar Aguilar, A. y Rivera Moreno, G. (2016). Situación actual de profesores Wixaritari en Jalisco, en M. Vergara Fregoso (Coord.). *Formación docente y problemática en la práctica de los profesores de las comunidades indígenas. El caso de Jalisco, Chiapas, Chihuahua y Guanajuato*, México: Universidad de Guadalajara, pp. 39-95. Disponible en: <http://horacioaferreyra.com.ar/wp-content/uploads/2019/07/Formaci%C3%B3n%20docente%20y%20problem%C3%A1tica.pdf> (consultado: 23 de septiembre de 2021).
- Vergara Fregoso, Martha, Madrigal Luna, Josefina y Carpio Domínguez, Rosa Evelia (2015). Educación intercultural en Jalisco. Un estudio desde la formación de los profesores Wixárikas, en AIDIPE (eds.). *Investigar con y para la sociedad*, vol. 1, España: Bubok Publishing, 553-561. Disponible en: <http://avanza.uca.es/aidipe2015/libro/volumen1.pdf> (consultado: 22 de septiembre de 2021).

Vergara Fregoso, Martha y Sir Cáceres, Jorge (Coords.) (2019). *Políticas para la educación y formación de los profesores indígenas. El caso de México, Chile, Colombia, Perú y Venezuela*. Universidad Arturo Prat, Chile y Universidad de Guadalajara, México.

Tensiones en torno a la articulación entre prácticas socioculturales indígenas y el *curriculum*

ANA LAURA GALLARDO GUTIÉRREZ¹

Introducción

El desarrollo de este estudio² no hubiera sido posible sin el trabajo de Lourdes Vargas,³ con quien se conformó el referente empírico de análisis, dada nuestra participación en el estado de conocimiento sobre la investigación curricular.⁴ También hago mención de los estudiantes que colaboraron en las distintas tareas de búsqueda y captura de información en torno a los documentos en cuestión. De la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM): Carlos Hernández, Daniel Hernández, Erika León y Osiris Cárdenas. De la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH): Maribel Torres, Jazmín Olvera y Edith Chávez.

Por supuesto que el trabajo de análisis es responsabilidad de quien esto escribe, valga el reconocimiento como una forma de agradecer este trabajo fundamental en la conformación de un estado de conocimiento.

¹ Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM; ana.gallardo@unam.mx

² En este capítulo se utiliza la nomenclatura clásica del latín: *curriculum* (singular) y *curricula* (plural).

³ Profesora investigadora de la UMSNH.

⁴ Dicho estado de conocimiento corresponde al Área 5 del COMIE y está coordinado por el Dr. Ángel Díaz Barriga.

Pues bien, este capítulo recupera la producción de la última década en torno a la relación entre las prácticas socioculturales de los pueblos indígenas con el *currículum*, advierte que tales prácticas se articulan de múltiples maneras: como contenidos, procesos de enseñanza aprendizaje, indianización de la escuela, interculturalización del *currículum*, entre otras; estableciendo tensiones que constituyen como entramado, un subcampo de estudio en el área de Multiculturalismo. Estas tensiones se observan en distintos registros, por ejemplo, entre teoría y práctica, lo local y lo nacional, lo escolar y lo comunitario, las relaciones de saber-poder en los contenidos, y otras más que se documentan y analizan a lo largo de este escrito.

La investigación se organiza en torno a la noción de tensión como objeto de estudio, y para indagar en torno a ello, el capítulo se despliega en siete apartados. El primer apartado intitulado “Sobre el objeto de estudio y las herramientas de análisis”, plantea el problema de investigación, así como el objeto y establece el enfoque analítico. El segundo apartado está dedicado a explicar al lector la ruta metodológica diseñada para el estudio, así como los elementos en torno al diseño del proyecto.

En tercer lugar, se presentan los antecedentes y marcas de continuidad para el subcampo respecto de los estado de conocimiento anteriores, para reconocer las herencias y cambios que, a la luz de estos diez años, ha tenido lugar en este tema.

Los resultados del análisis se despliegan en los apartados cuatro, cinco y seis: “Panorama descriptivo de la producción en el subcampo”, “Coordenadas teórico-metodológicas de la producción en estudio” y “La emergencia de las tensiones”. En ellos se plasman los hallazgos tanto del plano descriptivo como interpretativo de los documentos recopilados, la intención es primero caracterizar la producción para después profundizar y problematizar las publicaciones y tesis revisadas.

Finalmente, en el último apartado de cierre, se discuten las continuidades y novedades en el subcampo, reflexionando sobre su crecimiento y la direccionalidad de su aparente consolidación.

Sobre el objeto de estudio y las herramientas de análisis

Construir un posicionamiento específico para el subcampo que aquí se describe y analiza, ha implicado delimitar un objeto de estudio que nace de una preocupación disciplinar comandada por la antropología educativa y que, cada vez con mayor fuerza, se acerca a la pedagogía, en particular al campo de los estudios curriculares.⁵

Un eje derivado del planteamiento anterior especifica que dicha preocupación, como ya lo anotaba Bertely en el Estado de Conocimiento de este campo en 2003, se ubica en los estudios que documentan “las perspectivas de los sujetos situados en contextos específicos, los cuales han permitido interrogar a las políticas educativas” (Bertely 2003: xxxiii). En este sentido, centraba la incomodidad⁶ del área en su interés por estudiar la escolarización desde las prácticas y procesos de los pueblos indígenas más allá de la escuela. Esto alude de manera directa al subcampo, en el sentido del impacto que tales prácticas y procesos tienen en el *currículum*, en la escuela; en tanto elementos que no corresponden a su lógica. Esto es, cuando la escuela es un elemento externo a la lógica comunal y, muchas veces, el vehículo para la “desindianización” y extinción de las lenguas indígenas nacionales (*cfr.* también el capítulo 1).

Quiere decir entonces que la emergencia de este subcampo está ligada al impulso que los movimientos sociales en general y, el movimiento indígena continental en particular, han tenido para la región latinoamericana (Dietz, 2007). ¿Cómo indianizar la escuela?, se preguntaban en 2003, ¿qué impactos debería tener esta emergencia en las políticas educativas, en la investigación

⁵ La elaboración de este tercer estado de conocimiento en el tema pasó de estar a cargo de las antropólogas a las pedagogas, cuestión sintomática solamente, pero indicativa de cierta discusión que se aborda en los apartados centrales del análisis.

⁶ Se refiere al conversatorio “Las hermanas incómodas de la investigación educativa”, en el que participaron los coordinadores de los diferentes temas que conformaban al entonces campo 8. “Educación y diversidad social” del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) durante el Congreso Nacional de Manzanillo en 2002. En dicha mesa se analizó la naturaleza emergente y eminentemente política de las dimensiones ambiental, étnica y de género en la investigación educativa y los potenciales impactos que ello tenía para la producción de conocimiento.

educativa?, ¿hay que interculturalizar el *currículum*? Se continuaba cuestionando en 2013 (Jiménez et. al., 2013).

Descubrimos que la sujeción de los procesos educativos y de escolarización a la caracterización identitaria y sociológica se traducía en una fructífera intersección entre el conocimiento producido en cada campo, y el diseño de acciones, políticas y reformas constitucionales más enfocadas a la recuperación de los agentes educativos. Concluimos en que la promoción de encuentros similares con otras áreas y campos temáticos podría arrojar puntos de intersección alternativos, que incidieran en el fortalecimiento y la creación de nuevas redes académicas al interior de una comunidad que tiende a fragmentarse (Bertely, 2003: xxxvi).

Esta intersección señala para este subcampo la necesidad de reconocer el entramado que supone producir conocimiento ligado a las propuestas educativas y a la sistematización de experiencias en torno a la incorporación de las prácticas socioculturales al aula, como una característica propia, y comprender desde esa complejidad los documentos en análisis. Para abordarla, se hizo necesario tomar la categoría de tensión en el sentido de mostrar, de manera analítica, los entramados antes mencionados. Tratar de asir las aparentes contradicciones como relaciones de sentido que dan cuenta del tema en el marco de este subcampo, ha sido el reto. Hay que desglosar lo anotado en este párrafo, con la intención de mostrar con mayor detalle las categorías que hasta aquí se han puesto sobre la mesa.

En el primer orden categorial referido al objeto de estudio de este subcampo, se instala la discusión sobre la categoría de “tensión constitutiva” como la operación cultural-curricular que intenta articular dos elementos pertenecientes a dos lógicas distintas. Por un lado, los conocimientos, saberes, valores y prácticas sociales de los pueblos originarios y, por otro, la lógica de la escolarización que tiene su registro cultural en la visión occidental de la escuela, como la concibió la modernidad europea, resignificada y apropiada por el Estado nación mexicano.

Estas dos lógicas diferenciales se debaten en la mayoría de los documentos en análisis, proponiendo múltiples formas de lograr tal articulación, palabra clave de este subcampo en 2013, y como propuesta inicial de denominación para el 2022, por lo que es preciso profundizar en la noción de articulación vía su complejización, toda vez que tales formas de proponerla son muy diversas y lo que subyace es una imposibilidad constitutiva. Esto es, la imposibilidad de que dichas lógicas logren acoplarse plenamente. Si bien sus diferencias se subvierten en aras de presentar propuestas,⁷ analizar experiencias,⁸ analizar políticas⁹ o implementarlas,¹⁰ su resolución no es armónica.

Laclau (1987; 1993) señala que toda práctica articulatoria es necesaria y contingente, su resultado es una cadena de significación o la construcción de sentido que, en este caso, ayuda a comprender cómo se relacionan las prácticas socioculturales con el *currículum*, pero ni la lógica comunitaria, ni la lógica escolar logran subvertir sus diferencias, crean significados y sentidos, pero la marca ontológica diferencial amenaza esas posibles articulaciones, aun en aquellos análisis que critican la lógica interna de la escolarización vía el *currículum*.

Aunque se dedican sendos apartados a analizar lo anterior con detalle, baste el siguiente caso a guisa de ejemplo. Cházaro (2017) en su trabajo “Presencia del modelo pedagógico nativo como base del *currículum* intercultural en instituciones de educación superior” propone el modelo pedagógico nativo que reivindica el pensamiento y la cultura de los pueblos originarios en el sistema educativo, en oposición a las instituciones educativas occidentalizadas, se habla de la necesidad de que el *currículum* responda al contexto de

⁷ Un ejemplo representativo es el trabajo de Feltes (2014; 2017) donde muestra la propuesta y resultados del proyecto de doble inmersión como una forma particular de articular la lengua y cultura ñomndaa a la escuela.

⁸ Al respecto, el trabajo de Madrigal, Carrera y Vergara (2018) ejemplifica este tipo de articulación al presentar los significados que los actores asignan a su experiencia como docentes indígenas en la Sierra Tarahumara, punto de abordaje para el análisis.

⁹ Tales son los casos de Baronnet y Morales (2018), así como Málaga (2019), quienes desde dos enfoques distintos apuntan al análisis crítico de los contenidos del *currículum* de la educación básica nacional en su relación con las prácticas socioculturales de los pueblos indígenas.

¹⁰ En este último caso, se puede remitir a la lectura de la serie “Marcos curriculares para la educación indígena” de la entonces Dirección General de Educación Indígena (Olvera, 2012a; 2012b), en donde se aportan las metodologías necesarias para que vía la contextualización, se lleve a cabo la articulación.

los estudiantes indígenas, que se abra a otras lógicas de construir conocimientos y asumir que los contenidos curriculares son flexible y cambiantes. Este contraste entre uno y otro modelo, que no logran acoplarse, es lo que ejemplifica la idea de tensión en Laclau.

En otras palabras, existe una tensión constitutiva que permite la articulación de las cosmovisiones indígenas al *currículum*, ya sea como contenidos, como *currículum* vivido o cultura escolar y, al mismo tiempo, hay elementos en ese ejercicio que no desaparecen,¹¹ que amenazan su construcción.

Un segundo orden categorial atañe al tratamiento analítico del referente empírico en el sentido de observar el objeto de estudio antes descrito, el cual conlleva a situar de forma histórica y política los documentos en su direccionalidad que, de acuerdo con Zemelman (1987), implica que los procesos sociales (la producción de conocimiento en este caso) poseen múltiples direcciones posibles, como devenir fenoménico. Estas direcciones no son causales, ni determinadas, pero tampoco azarosas o subjetivas, sino construcciones posibles dentro la complejidad dada, de la potencia que los planteamientos de la producción en el periodo permiten observar en la direccionalidad de la consolidación del subcampo.

Por tanto, leer la realidad desde la direccionalidad como supuesto, remite entonces a identificar, en un primer plano, las relaciones de sentido en torno al objeto de estudio, esto es, las tensiones entre prácticas socioculturales y el *currículum*, como se ha definido anteriormente.

Las relaciones de sentido son los puntos de unión, desunión, antagonismo, encuentro, desencuentro, acercamiento, alejamiento, imbricación, entre otros; de aquello que signa la tensión. Las características de esa tensión y su direccionalidad subyacente a las publicaciones analizadas, vía la información que arrojen los documentos, permitirá agrupar en tendencias significativas

¹¹ Baste como ejemplo la siguiente anécdota personal del año 2004. En una visita a una escuela purépecha en Michoacán, un docente indígena comentaba con molestia que sus alumnos no asistieran en el puente de día de muertos (28-31 de octubre, 1-3 de noviembre) y que por eso realizaba ese día -4 de noviembre- el concurso de altares y tumbas. Durante los eventos planeados, un alumno con mucha secrecia le comentó al docente que no se podía “repetir” lo que se hace en el panteón, pero ahora en la escuela. No le dio más explicación, pero quedó clara para los asistentes la sensación de imposibilidad de articular las prácticas culturales so pena de banalizarlas o folclorizarlas. Esa incomodidad en esencia es irresoluble, aunque sí es posible de manera contingente.

las formas en que enfrenta el *currículum* la incorporación de la diversidad cultural, étnica y lingüística. Las relaciones de sentido como direccionalidad, es lo que permite caracterizar una publicación: advertir su especificidad, admitir pues, su posicionamiento.

Sobre la metodología empleada en el estudio

El proceso de investigación se organizó en cuatro fases no secuenciadas sino imbricadas, sobre todo en lo concerniente a la delimitación del objeto de estudio y la definición de indicadores descriptivos y analíticos que permitieran caracterizar los documentos y contar con insumos para la interpretación de las tensiones. A continuación, se describen a grandes rasgos cada una de ellas:

Fase 1. Búsqueda de información. Se diseñó un listado de 71 palabras clave para la búsqueda de documentos con base en lo discutido de manera inicial sobre el objeto de estudio. Dicho listado fue utilizado por parte del personal de biblioteca del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IIUVE) y de los colegas mencionados en la introducción de este capítulo. Se localizaron cerca de 3000 registros entre libros, capítulos de libro, artículos en revista, tesis de maestría y doctorado, así como documentos institucionales; en alrededor de veinte bancos de información, incluidas redes sociales y contactos personales. Se dispusieron dos periodos de búsqueda, al inicio del estudio y durante los tres meses previos al cierre de este informe, agregándose siete documentos más.

Fase 2. Análisis inicial. Esta fase se caracterizó por la revisión de los 3000 registros para validar los documentos a través de los títulos, índices y resúmenes; de ese listado quedaron 102 textos en el primer periodo de búsqueda. El conjunto definitivo de documentos es de 94 contemplando que hubo documentos descartados y otros agregados al final del proyecto.¹² Se intentó mantener un deslinde con los documentos de otros subcampos, en particular con

¹² El catálogo de todos los documentos se encuentra disponible en <https://drive.google.com/drive/folders/19b3lZVljA37ztPtrlfe7MPZ8jj5VYmbT?usp=sharing>.

el capítulo 4. De la diversidad y la educación indígena bilingüe, complejos pasajeros de la migración, pero en muchos casos se mantuvo la revisión doble de los mismos, debido a que una misma fuente puede referir a dos objetos de estudio o analíticas distintas. Lo anterior se aprobó desde el inicio del proyecto por parte de la coordinación.

Fase 3. Registro descriptivo en base de datos. Se programó, por parte de los prestadores de servicio social y ayudantes de investigación, una base de datos en la plataforma *Google forms* para ser llenada de manera sincrónica por todos los miembros del equipo de investigación curricular. Con Lourdes Vargas se definieron los indicadores tanto descriptivos, esto es, la referencia bibliográfica del documento, y los analíticos, referidos a aspectos como las entidades de producción, perfil del autor, nivel educativo, propósito del texto, problemática que aborda, enfoque teórico, enfoque metodológico y tipo de resultados. Se redactó un manual de captura tanto para las cuestiones formales, como para el análisis de los documentos y se llevaron a cabo varias sesiones de capacitación del equipo para el llenado de la base de datos.

Fase 4. Sistematización de la información. Se elaboraron las gráficas y tablas en torno a los indicadores tanto descriptivos como analíticos. Con los primeros se arribó a un panorama general de la producción en la década de estudio a manera de caracterización. Con las tablas de información de los segundos, se detectaron significantes en torno al tipo de tensiones para poder categorizarlas.

Con el conjunto de documentos organizados, se identificó que el carácter y el tipo de documentos es una dimensión a problematizar en el estudio, pues no necesariamente la producción de publicaciones era para reportar investigaciones. Esta situación no es nueva para el campo en general –y para el subcampo mucho menos–, de ello se habló en los dos estados de conocimiento anteriores. El meollo del asunto estriba en observar a la producción de conocimiento y cómo ésta emerge desde su relación con la práctica. Este planteamiento se asienta en dos fuentes. Por el lado de la pedagogía en la dimensión del deber ser, en el registro de los horizontes utópicos que desde Durkheim (1979) hasta Freire (1997), advirtieron en la naturaleza del objeto educación como práctica social. Y por el lado de la antropología, en la necesidad de reco-

nocer otros circuitos en la generación de saberes, de descolonizar las relaciones de saber-poder en torno a lo que se considera conocimiento válido de cara al estatuto epistemológico de las ciencias sociales.

Lo anterior implica, siguiendo estas dos fuentes, que la clásica división entre teoría y práctica no funciona más para entender la producción de conocimiento científico sobre la educación (Carr, 2007; Weiss, 1990) y que el conocimiento teórico no necesariamente establece una jerarquía sobre la práctica (Santos, 2011). Contra la visión kantiana moderna de depurar la experiencia hacia la razón y la necesidad empírico-positivista de alejarse de la metafísica como deber ser, como utopía que impide la construcción de conocimiento objetivo; se establecen formas complejas de imbricación entre onto-epistemes que se manifiestan en los documentos y no interesa evaluarlas sino comprenderlas.

Bajo esta complejidad, una categorización para el análisis permite establecer una cierta lógica de interpretación. Con esta salvedad, hay dos planos categoriales para abordar la revisión de los documentos.

El primero alude a las categorías de Jiménez Naranjo et. al (2013): documentos normativos, analíticos y prácticos. Los normativos refieren al perfil prescriptivo de los textos y que generalmente está relacionado con los documentos institucionales. Los escritos analíticos coincidirían más con la lógica tradicional de la investigación sobre todo las tesis, artículos, capítulos y libros. La producción relacionada con la práctica muchas veces involucró a todos los tipos de documentos, de ahí la argumentación expuesta arriba. Cabe señalar, como cierre de esta idea, que para resistir la tentación de clasificar de manera cerrada la revisión de los textos, se introdujo la noción de límites débiles y opacos, de contradicción y lógica interna como herramientas para explicar los hallazgos en la lectura de los documentos. Si bien no se usan en un sentido conceptual específico, ayudan a dar cuenta de lo encontrado.

El segundo plano alude a la organización de documentos, tomando como referente su espacio de enunciación. Ahí se encuentran los documentos que presentan propuestas o modelos curriculares, al respecto, puede pensarse que sólo los documentos institucionales tienen esta intención; sin embargo, los tres tipos del plano anterior persiguen también este fin.

Por su parte, los documentos que analizan experiencias a través de su sistematización o investigación, generalmente son los documentos de corte analítico; no obstante, muchos de éstos también analizan las políticas curriculares (García Garduño, 2013) dominantes u oficiales. Este punto de enunciación es novedoso, pues en los anteriores estados de conocimiento no se consideraba un aspecto relevante para el subcampo. Finalmente, los escritos que implementan políticas curriculares pueden ser no sólo los agentes gubernamentales sino también la sociedad civil.

Estos dos planos categoriales vehiculizaron el rastreo del objeto de estudio, al tiempo que permitieron complejizar y densificar los hallazgos.

Antecedentes y marcas de continuidad para el subcampo

El subcampo que aquí se describe y analiza se ha desplegado en el tiempo, comenzando con su aparición en el primer estado de conocimiento de 2003, “Procesos socioculturales e interacciones educativas”, escrito por Adriana Robles y Gabriela Czarny (2003; y en el segundo, lo encontramos con el nombre “Enseñanzas y aprendizajes socioculturales y su articulación curricular”, desarrollado por Yolanda Jiménez, Gialuanna Ayora y Maike Kreisel (2013).

Desde su nacimiento, el foco de atención se ha centrado en analizar lo que aquí se denomina como tensiones entre las prácticas socioculturales de los pueblos indígenas y la cultura escolar, entendida ésta desde la noción de *curriculum* antes descrita. Se explicita y circunscribe a lo indígena en dos direcciones, tanto los documentos que señalan estas tensiones al interior de las escuelas en contextos indígenas, como las publicaciones que analizan las tensiones que dichas prácticas establecen con los *curricula* nacionales o dominantes, es decir, en su relación con lo no indígena. Esta vertiente se avizoraba como creciente y, como se verá en su momento, ha cobrado fuerza en la producción de la década en estudio. Lo anterior puede explicarse, entre otros factores, por la política de educación intercultural de los primeros 13 años del siglo XXI, en donde se planteaba como ne-

cesaria no sólo para los pueblos indígenas, sino para todos los habitantes del país.

Estas tensiones, al asumirse como constitutivas, dan cuenta de la producción en estudio y al mismo tiempo de la politicidad de éstas, al respecto Bertely (2003: xxxiv) señaló en las hermanas incómodas:

[...] Afirmé que las pesquisas acerca del protagonismo de los indígenas en la historia social de la escolarización, los proyectos educativos diseñados desde abajo, la influencia de la cultura y la lengua nativas en la configuración de la cultura escolar, así como la irrupción de nativismos y nuevas agencias de intermediación civil en el diseño de modelos educativos diferenciados, mostraban con suficiencia la viabilidad de los principios de autonomía y autodeterminación de los pueblos indígenas [...]

Por lo que esas condiciones de posibilidad han seguido desplegándose en el ámbito de la educación indígena y cada vez con mayor fuerza en la educación general, tanto en el ámbito del *curriculum* como de la didáctica o enseñanza de la diversidad étnica, cultural y lingüística para todos. Por lo anterior, esta primera condición de posibilidad del subcampo puede entenderse como elemento de continuidad, es decir, las tensiones en torno a la incorporación de los saberes, conocimiento y prácticas de los pueblos al *curriculum* para indígenas y, ahora también, para todos.

Una segunda condición de posibilidad alude al tipo o carácter de los documentos que se analizan en esta temática; Robles y Czarny (2003) detectaron como perfil principal de los documentos en revisión, los referidos a la intervención educativa, mediante la sistematización de las prácticas o modelos que se proponían para incorporar las prácticas socioculturales al aula, por lo que la noción de investigaciones como perfil principal ha sido difuso y opaco en su tratamiento, no interesa decir si son o no investigaciones, antes bien abrir la discusión por la naturaleza de la construcción del conocimiento en este subcampo, donde teoría, análisis y práctica se amalgaman de manera compleja, desigual y combinada.

Esta misma situación la señalan Jiménez, Kreisel y Ayora (2013:477), al introducir diferentes categorías de intelección para referirse al tipo de documentos que se analizaron, pues el artículo aborda su objeto de estudio entre escritos desde lo teórico y lo práctico, lo prescriptivo y lo descriptivo, así como lo normativo, lo analítico y lo práctico, elementos que aparecen yuxtapuestos para asir los aportes de la producción analizada.

Después operaron estos términos, ya sólo con la distinción prescriptivos y descriptivos. Para efectos de este análisis, se retoman en el 2022 la tipología de normativos, analíticos y prácticos, los cuales intentan responder a la complejidad planteada, asumiendo sus múltiples cruces. De ahí que, en los tipos de productos, se haya generado la categoría de documentos institucionales para identificar las publicaciones realizadas por instancias normativas, ya sea federales, estatales o locales. Por su parte, la producción más tradicional de investigación, ligada a lo analítico y lo práctico como espacios para la producción de conocimiento.

Finalmente, una tercera condición de posibilidad del subcampo refiere a lo que ambos estados de conocimiento señalan como el futuro u horizonte. Sin entrar en detalles de lo que aquí se analiza, es interesante situar la continuidad que en este tercer estado de conocimiento se asume con lo dicho en las décadas pasadas. Ambas ediciones consideraron que, conforme avanzara el tiempo, la lógica de la investigación iría fortaleciendo la producción desde lo normativo o las prácticas como una especie de fortalecimiento del subcampo, lo cual se podrá advertir en los siguientes apartados, sin embargo, la discusión sobre la producción de conocimiento en las ciencias sociales en general y en la investigación educativa hoy en día, abre discusiones muy valiosas que ayudan a debilitar las jerarquías en torno a la relación saber poder de la ciencia, a la relación teoría práctica, entre otros elementos que replantean el estatuto epistemológico del conocimiento sobre las tensiones entre las prácticas socioculturales de los pueblos indígenas y el *currículum*.

Panorama descriptivo de la producción en el subcampo

La producción en el periodo 2011-2021 en torno a este subcampo creció respecto de los estados de conocimiento anteriores. Pasó de 30 documentos en 2003, 67 en 2013 a 94 en 2022. Cambió el perfil de documentos de 2003 y mantuvo el de 2013, lo anterior quiere decir que la producción de libros de autor fue sustituida por la publicación de artículos (43) en revistas indexadas, lo anterior se explica, entre otras razones, por la fuerte influencia que la lógica de publicar o perecer impone a los autores.

Al igual que en otros años, las tesis de maestría y doctorado en este subcampo son un espacio fértil para el desarrollo de nuevos conocimientos en este tema. Se registraron 28: 18 de maestría y 10 de doctorado, encabezando la lista con el mayor número de ellas la Universidad Pedagógica Nacional, seguida por la Universidad Nacional Autónoma de México.

Cabe señalar la distinción en un subgrupo específico, los documentos institucionales, que Naranjo et al. (2013) ubicaron como dimensión de lo prescriptivo o normativo en el estado de conocimiento pasado, pero que se considera un tipo de publicación que no necesariamente tiene la intención de comunicar resultados de investigación de manera directa, estos señalan el *deber ser* y no necesariamente el *ser*, es decir, el objeto de este tema en particular. Así pues, hay 11 documentos en esta categoría y están escritos por actores de la sociedad civil, asociaciones sindicales, colectivos de docentes e instituciones de la Secretaría de Educación Pública federal, principalmente.

Sorprende un poco que haya pocas ponencias (8) dado que el crecimiento de los eventos académicos ha sido exponencial respecto al estado de conocimiento anterior. En particular, se revisaron los Congresos Nacionales del COMIE, así como los eventos llevados a cabo por la Red de Formadores en Educación e Interculturalidad en América Latina (FEIAL) que agrupa a un buen número de actores de distinta filiación institucional, y que en ambos casos hay temas equivalentes a este subcampo, pero que no necesariamente han cobrado fuerza en la década.

Por último, los libros (2) y capítulos de libro (3) son los productos con menor frecuencia en las publicaciones del tema.

Por su parte, y a diferencia de estados de conocimiento anteriores, las ediciones de los documentos se han ido centralizando, pues la Ciudad de México ocupa el primer lugar en todos los tipos de documentos, aunque cabe aclarar que el eje que atraviesa la cuestión del lugar o espacio de enunciación de los productos es el contexto geográfico de los objetos que se abordan. De tal forma que, cerca del 80% de los documentos, analizan prácticas y procesos educativos que suceden en el sureste del país como en décadas pasadas, en específico Oaxaca y Chiapas, pero también otros estados de esta región, en particular Yucatán y destaca Veracruz por el incremento significativo, cuestión que en el capítulo 11, sobre Universidades Interculturales de Laura Selene Mateos, se analiza a través del acercamiento al caso de la Universidad Veracruzana Intercultural, como institución pujante en el campo en general y en este subcampo en particular. También aparecen por primera vez, como espacio o contexto, el estado de Querétaro y Guerrero; el norte, como lo señaló Bertely en 2003 sigue siendo una región poco estudiada en el tema que nos convoca, aunque hay algunos documentos que involucran a los estados de Sinaloa y Baja California.

En cuanto a la frecuencia de las publicaciones por año, los artículos mantienen una distribución constante con auge en el año 2018, las ponencias despuntan en 2019 y las tesis tienen un mayor desarrollo en 2016. Cabe señalar la baja en todos los tipos de productos de investigación en el año 2020 que, por la pandemia de covid-19 se ralentizaron, tanto en el desarrollo de los proyectos de investigación, –en particular las afectaciones en el trabajo de campo–, como en los procesos editoriales. Esta tendencia que se ha extendido al 2021 y 2022, lo anterior pone en alerta la necesidad de profundizar en la afectación que este acontecimiento (en el sentido de Badiou, 2013) está tendiendo para la investigación educativa.

Respecto a los niveles y modalidades educativas que se abordan en los documentos, se puede afirmar que está presente prácticamente todo el espectro del sistema educativo. Encabeza con el 67% la educación básica con publicaciones de preescolar, primaria indígena, general, migrante, multigrada-

do y comunitaria; seguida del nivel superior y posgrado con 12.6% con énfasis en las universidades interculturales y un documento sobre posgrado y el nivel medio superior con el 10.4% en sus modalidades de telebachillerato, bachillerato intercultural, bachillerato integral comunitario y bachillerato comunitario Ayuuk.

Concerniente al perfil de los autores, como ya se dijo párrafos arriba, el tipo de actores que confluyen en el subgrupo, llamado documentos institucionales, representa el más diverso, pues los autores son desde colectivos docentes, funcionarios públicos, hasta asociaciones sindicales, básicamente las secciones 18 (Michoacán) y 22 (Oaxaca) de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). Lo anterior no necesariamente es extensible a los artículos en revistas, ponencias, libros y capítulos, que han sido escritos en su gran mayoría por investigadores y docentes investigadores. Las tesis, como puede suponerse, las han elaborado en su mayoría investigadores en formación, toda vez que el perfil de los posgrados que reportan las tesis se mantiene, sólo dos cumplen con la característica de ser maestrías profesionalizantes. Lo que sí llama la atención es que un número importante de tales tesis sean presentadas por estudiantes indígenas, cuestión no registrada en estados de conocimiento anteriores y allende la posibilidad de reorganizar el perfil étnico-político de los futuros docentes investigadores en el campo en general y en el subcampo en particular. El impacto de las universidades interculturales y de la UPN en la formación de investigadores educativos es, sin duda, es una línea a seguir explorando en el próximo estado de conocimiento.

El señalamiento de que el perfil preponderante de los autores corresponde a investigadores y docentes investigadores, ubicados en instituciones de educación superior, reinstala una discusión candente en la primera década del siglo xx respecto a la relación entre movimientos sociales de corte identitario-cultural y su relación íntima con la producción del conocimiento en el marco de dichos movimientos, como lo documenta Dietz (2007) al analizar el devenir de la noción de interculturalidad, pero sobre todo de la trayectoria de la otra hermana incómoda de la investigación educativa, esto es, los movimientos feministas y sus aportes teóricos a las ciencias sociales en general. Se

apunta pues, a una suerte de academización de la producción de conocimiento, en lo concerniente a las condiciones institucionales de producción de las publicaciones en estudio. Sin embargo, no se podría afirmar que esta academización necesariamente conlleva una despolitización de los estudios en este subcampo, cuestión que se observará en el siguiente apartado, retomando como eje analítico los enfoques de las publicaciones, así como sus propósitos.

Con lo anterior en mente, es preciso detenerse en algunos elementos centrales de las publicaciones analizadas en lo concerniente a sus claves teóricas y metodológicas por tipo de documento, lo anterior permitirá caracterizar algunas tendencias significativas principales y establecer ciertas relaciones de sentido en torno al posicionamiento u horizonte de intelección de la producción de esta década en el subtema.

Coordenadas teórico-metodológicas de la producción en estudio

La primera categoría en este mapa alude a los propósitos de las publicaciones, es decir, a la intención que los autores persiguen con sus documentos. En este sentido, se organizó el análisis, como se señaló en el apartado de metodología: los documentos institucionales vistos desde su intención normativa y de prescripción, los libros, capítulos, artículos y tesis desde sus intención analítica con sus cruces y límites anexactos.

Como es de esperarse, los documentos institucionales tienen como propósito proponer modelos curriculares para la educación básica, media superior y superior. Resalta en la organización de los documentos una división entre normatividad gubernamental nacional y normatividad estatal de carácter crítico. El posicionamiento de confrontación con la política nacional es fuerte en la intencionalidad de los modelos curriculares estatales que señalan las contradicciones de lo que denominan como visión neoliberal de la educación (*cfr.* también el capítulo 3).

Respecto a las tesis, cerca de la mitad de ellas tiene por intención final proponer modelos curriculares o incluye sugerencias en torno a la incorpora-

ción de los conocimientos y saberes indígenas a las prácticas escolares, pero al igual que aquellas cuyo propósito es aportar conocimiento o análisis, su posicionamiento es en el mismo sentido crítico alternativo. Resaltan los trabajos de Sánchez Gutiérrez, (2016) “La comunalidad como alternativa decolonial en una planeación curricular intercultural: el caso de los docentes ikoots”; Rueda Romero, (2017) “Un modelo multicultural de comunicación de la ciencia como herramienta para la educación intercultural en ciencias” y Márquez Escamilla (2019) con la tesis “Enseñanza y aprendizaje intercultural en el proyecto T’arhexperakua - Creciendo Juntos: Trayectos del currículo al aula”. En todos ellos, hay un sustrato de propuesta, ya sea como una planeación didáctica, un programa de comunicación o bien un diseño de contenidos. La tendencia de proponer modelos, como se sabe, conecta con lo visto en estados de conocimiento anteriores. En los productos clásicos de investigación, es muy interesante que los propósitos estén tan balanceados, una tercera parte manifiesta como propósitos la producción de conocimiento,¹³ otro tanto igual propone modelos curriculares (como los que se señalaron en el párrafo anterior) y un tercio más señala como propósito principal analizar críticamente a los *curricula* oficiales.¹⁴ Resalta este tercio porque mantiene el carácter tendencial histórico de este subtema, pero también es cierto que el avance en la academización vía el propósito exclusivo de producir conocimiento, vaya alejando aquella visión politizada de este campo, como lo signaron las hermanas incómodas.

La siguiente coordinada es aquella que señala el enfoque epistemológico de las publicaciones en sus tres grandes perfiles: normativo, analítico y práctico. Primero hay que señalar el carácter disciplinario de los documentos, los cuales se ubican en dos grandes campos, la antropología y la pedagogía, aunque es de reconocer que también existen documentos analíticos de corte

¹³ Destacan los trabajos de Bastiani Gómez, Ruiz Montoya, Estrada Lugo, Cruz Salazar, y Quintanilla (2012). “Política educativa indígena. Práctica docente, castellanización, burocracia y centralización de la educación como limitaciones del éxito pedagógico en la región Ch’ol, Chiapas” y García Torres (2019). “El desarrollo del currículum intercultural para secundaria en México y la participación de los docentes mazahua” quienes teorizan categorías potentes para analizar sus objetos de estudio.

¹⁴ Se ubican los trabajos de Muñoz Granados (2016) “El diálogo filosófico intercultural para hacer significativa la enseñanza de la disciplina en educación media superior” y Mayo (2012) “Enfoque intercultural de la RIEB 2009 y su práctica en las Escuelas Primarias Piloto en Quintana Roo”.

multi e interdisciplinario. El retruécano en esta situación es que el andamiaje teórico mayoritario de los productos en estudio proviene de la antropología educativa, a través de los estudios etnográficos con combinaciones nuevas y tradicionales, tal es el caso de la relación con la investigación acción participativa y los estudios de caso (más de la mitad de las tesis y de los artículos, libros y capítulos). Las nuevas relaciones aluden a la entrada del giro lingüístico, pues después del enfoque etnográfico aparece el análisis del discurso (con la mitad de los artículos en este enfoque) posicionándose como segundo paradigma o *locus* de teórico de las publicaciones, éste se apuntala con combinaciones en torno a las narrativas en educación, autobiografía y hermenéutica de las experiencias que se sistematizan (*cfr.* también el capítulo 1).

Tal es el caso de trabajos como “El impacto de la educación telesecundaria en México y su relación con la educación intercultural: el caso de la telesecundaria Tetsijtsilin en la Sierra Norte de Puebla” de Mantilla Gálvez (2018) en donde se abordan, mediante un enfoque etnográfico, la investigación que se reporta o el texto de Hamel, Erape y Márquez (2018). “Uandakurhinskua-biografías lingüísticas de docentes p’urhepechas. De la escolaridad traumática a la creación de un modelo educativo alternativo”, en la que incursionan con herramientas metodológicas como la autobiografía para entrar al mundo emocional de los profesores.

Como puede observarse en los ejemplos anteriores, no resultan extraños estos pliegues en torno al carácter dominante de la antropología educativa, no como suma o intersección de la antropología y la pedagogía, sino como lo analizaron Rockwell (2001) y Bertely (1997) respecto a la preocupación por el estudio de la cultura escolar. Esta categoría se considera central o punto nodal en el sentido de Arditi (1992) porque plantea un objeto de estudio que genera un campo de estudios específico que se apoya en las teorías, pero sobre todo en la metódica clásica de la antropología, no es una ciencia de la educación sino una particular articulación epistémica que a los documentos recientes les aporta andamiajes y herramientas para pensar objetos de estudio pedagógicos, el efecto son capas de conexiones entre campo y enfoques que van nutriendo la producción en el periodo.

En lo tocante al análisis del discurso, las combinaciones nos hablan más del perfil hermenéutico de los documentos, lo cual no quiere decir que se abandone el carácter crítico que es casi inherente a la investigación acción participativa, pero este deslizamiento hacia la subjetividad es interesante porque incorpora otros registros que no se observaron en estados de conocimiento anteriores.

También en este perfil general de la producción en el periodo de estudio, es conveniente hacer un acercamiento a los documentos analíticos y prácticos. En el caso de los primeros, se advierte, de manera consecuente, el predominio de los estudios cualitativos (49%), tales como los trabajos de Álvarez Gil (2018) “Educación artística-visual en niños indígenas vulnerables. Una investigación cualitativa sobre su desarrollo artístico y curricular”, y Comboni Salinas y Juárez Núñez (2012) “Discurso y cosmogonía mixe en la construcción de un proyecto educativo: el caso de las IES Mixes”.

También aparece un número menor aunque relevante de estudios de corte teórico conceptual (20%), dado que en estados de conocimiento pasado no había desarrollos de este tipo, como los trabajos de Sartorello (2016) “Política, epistemología y pedagogía: El método inductivo intercultural en una escuela Tseltal de Chiapas, México”, o el trabajo de Vargas, Torres y Herrera (2019) “El conflicto entre lo político y lo académico en los diseños curriculares de los programas de educación superior con enfoque intercultural en Michoacán. Sobre todo, están centrados en análisis de los modelos curriculares nacionales, así como la categorización en tanto forma de construcción de modelos curriculares propios. El 30% restante se decanta por reflexionar en torno a experiencias de intervención. Podría afirmarse que este último grupo de publicaciones mantiene la tesis que dio origen al subcampo, la articulación entre las prácticas socioculturales de los pueblos originarios con el *currículum* o la cultura escolar.

Concerniente a las técnicas de investigación empleadas en los documentos analíticos y prácticos, destacan las ligadas al enfoque etnográfico: entrevistas, observación participante y no participante y diarios de campo, aunque muchas de ellas son compartidas con los enfoques de análisis de discurso, combinando en ambas metodologías en torno a narrativas, autobiografía, significados y percepciones.

Para finalizar, toca echar un vistazo al tipo de resultados que plantean los documentos en sus tres perfiles. Los documentos institucionales en el marco de las propuestas y modelos que impulsan, refieren tanto a la necesidad de reconocer el contexto y cambiarlas condiciones actuales en las que funcionan los *curricula* oficiales, y advierten en su capacidad prescriptiva la posibilidad de que –bajo ciertas circunstancias– sucedan cambios que mejoren la articulación de las prácticas comunitarias al *curriculum*. Podría admitirse que lo prescriptivo apunta también a la predicción de nuevos horizontes, vía la puesta en marcha: cómo pueden obtenerse beneficios de lo que se predice o cómo cuidarse o protegerse de aquello que podría suceder. Este segundo aspecto también es una preocupación de los documentos analíticos y prácticos, aunque no sus principales resultados.

En los otros dos perfiles de documentos, el tipo de resultado más frecuente está referido a valoraciones críticas de lo analizado, por lo general, dirigido a los *curricula* oficiales o dominantes, para después establecer una agenda o prospectiva. Este tipo de resultados también se observa en algunos estudios de corte teórico, pero en el sentido de criticar a los modelos críticos. Lo anterior, más allá del juego de palabras, conlleva a observar el papel de la alternativa. Jiménez Naranjo (2012) deriva del estado de conocimiento anterior en este subcampo, –en tanto autora del aquel capítulo–, una reflexión relevante al señalar los desafíos de un *curriculum* intercultural comunitario:

Existe una notoria falta de concreción práctica de los principios filosóficos, normativos y prescriptivos de los diferentes “enunciados” sobre la escuela intercultural y son muy escasos los trabajos que analizan, de forma inductiva, los alcances y límites de aquellas experiencias que han llegado a implementarse. Es decir, es muy conveniente convertir las prácticas educativas de las escuelas interculturales en “objetos de estudio” (Carrasco, 2002). Alcanzar este nivel es apremiante para no “vaciar” de contenido y seguir “llenando” de abstracción el enfoque intercultural.

Por su parte, Gallardo (2014) señala que los proyectos curriculares comunitarios, al radicalizarse en su alternatividad, corren el riesgo de que la resis-

tencia no sea productiva y por tanto no se contienda por desestructurar el referente identitario cultural dominante del *currículum*, de tal modo que pierdan la fuerza de politización que los caracteriza (*cfr.* también el capítulo 14).

Lo anterior puede explicarse por el repliegue al que tuvieron que recurrir los proyectos alternativos ante el debilitamiento de la educación intercultural, como consecuencia de la salida de la agenda nacional del tema indígena. En el sexenio calderonista, el discurso de la interculturalidad se desplazó por el discurso de la inclusión cobrando fuerza en el sexenio posterior (incluido en esta década de estudio), lo cual llevó a los proyectos propios a romper sus conexiones con la acción política gubernamental y reforzarse en derroteros como el giro decolonial y las epistemologías del sur, de ahí que categorías como interculturalidad crítica versus funcional hayan tomado relevancia en la década.

En este orden de ideas, Schmelkes (2013) advirtió un problema en esta radicalización durante la presentación del estado de conocimiento de la década 2001-2011, al señalar el riesgo de dicotomizar interculturalidad crítica como “buena” e interculturalidad gubernamental como “mala”, por el efecto que la alternatividad tiene para el cambio en las políticas educativas.

Otro indicador importante para el tipo de resultados que presentan los documentos en análisis alude a los casos en que las conclusiones destacan un aporte metodológico, ya sea por la implementación de un procedimiento novedoso, por la validación de un modelo que puede aplicarse en determinados contextos, por la combinación novedosa entre varios métodos o técnicas, entre otras cosas.

En esta ruta están, por ejemplo, los trabajos de Olvera (2012a y b), en el primero se despliegan cinco metodologías en torno al desarrollo curricular intercultural, y en el segundo caso se propone el concepto de contextualización y sus múltiples formas de aterrizaje. Como puede observarse, los resultados en este rubro sitúan de manera central la relación entre *currículum* y didáctica, de acuerdo a Robles y Czarny (2003) cuando “los estudios muestran las formas de hacer, estar y de aprender de determinados grupos indígenas en el contexto escolar y fuera de éste, para aportar elementos al diseño curricular en contextos culturalmente diversos” observamos la relación ar-

ticulatoria como elemento central de los documentos normativos, pero desde ese registro producen categorías y conceptos que sustentan la implementación de la asignatura de lengua indígena en secundaria o los marcos curriculares de educación indígena para primaria.

La emergencia de las tensiones

Después de abordar de manera descriptiva las características generales de los documentos y analizando las coordenadas teóricas y metodológicas de la producción de la década en comento, es importante volver la vista sobre el objeto central de estudio referido a las tensiones que se generan entre dos lógicas onto-epistémicas distintas: las de las comunidades indígenas y las de la escolarización. En este sentido, la revisión de los documentos permite identificar al menos cuatro tipos de tensiones que atraviesan a los documentos analíticos, normativos y prácticos; además, sitúan puntos de abordaje en los distintos espacios de enunciación mencionados como segundo plano de análisis, éstos son: los documentos que presentan propuestas, que analizan experiencias o que estudian la implementación de políticas curriculares.

La primera tensión se refiere a las relaciones de saber-poder en el *currículum*, es decir, la forma en que proyectos y experiencias alternativos al *currículum* oficial enfrentan distintas lógicas de construcción de conocimiento a través de los contenidos escolares. En esta tensión están cerca del 30% de los productos en todos sus tipos y características. Resaltan como ejemplos, el trabajo de Kreisel (2016) en el cual se pregunta cómo la interculturalidad es reinterpretada en la práctica; y uno de los puntos de abordaje es la dimensión del *currículum* desde la noción de transversalidad y cómo ésta es manejada en los contenidos de la telesecundaria.

La fórmula en que se presenta la tensión, es llamada por la autora como “esencialización de rasgos culturales frente a integración de prácticas sociales”, lo anterior quiere decir que los contenidos referidos a los conocimientos y saberes de los pueblos indígenas que aparecen en los contenidos nacionales son presentados de forma banal y descontextualizada, llevándolos a

una caricaturización de la episteme indígena. En el caso de Lazos (2015), la autora hace un estudio diagnóstico de las condiciones para la enseñanza de las ciencias y su relación con la diversidad cultural, el cual, realiza en una comunidad de la sierra de Guerrero. Respecto a este tipo de tensión, afirma que “la diversidad cultural era un tema prácticamente invisible en el aula: la forma de abordar los temas y contenidos programados, no contribuye a reconocer la importancia que tiene la diversidad cultural de la región, ni se ponen en juego estrategias que permitan que los estudiantes hagan uso de sus conocimientos acerca de la naturaleza o de sus habilidades” (Lazos, 2015: 6). Lo anterior es un alto contraste en un contexto donde la biodiversidad de la montaña alta de Guerrero supondría un espacio natural para desarrollar contenidos interculturales. La sentencia de la autora muestra con mucha claridad este tipo de tensión: “la escuela es una actividad separada de todo lo que es parte de su vida”.

La tesis “Conocimientos indígenas tutunakú como contenidos escolares para el nivel educativo de primaria bilingüe indígena” (Santes, 2016) es una muestra muy clara de la disputa por los contenidos. El trabajo se centra en la documentación de conocimientos tutunakú con el fin de crear contenidos de enseñanza indígena para el primer ciclo de educación primaria. Para ello se diseñó un instrumento de recolección de datos basado en los ejes y fuentes de contenidos propuestos en el Modelo sintáctico de cultura (Gasché, 2008). La obtención de insumos lingüísticos integró la participación de actores locales en situaciones de la realidad comunitaria asumiendo que la contextualización de estos conocimientos permite una fácil vinculación con el plan y programa de estudios nacionales vigentes. Esta preocupación es una constante que forma parte de este tipo de tensión, toda vez que evoca el aparente riesgo de que las infancias indígenas no aborden los contenidos nacionales como parte de su derecho a la educación, y también como una forma de validar las propuestas educativas alternativas ante la norma que supone el *currículum* nacional (cfr. también el capítulo 9).

Por último, también en este tipo de tensión se ubica la tesis de Silvia Santiago (2018) “Tensiones entre sabidurías/conocimientos Nahuas y contenidos escolares de patrimonio cultural en educación primaria indígena, Huasteca

Veracruzana”, es un trabajo que refleja la co-autoría de los *maseualmej* de Ahuica Veracruz para hablar de la sabiduría nahua, pues en esta obra se reflexiona y analizan los procesos de enseñanza de las fiestas rituales en los espacios comunitarios y escolares. A través de los conceptos nahuas, como *nemillisti* [existencia], *tlaskamatili* [agradecimiento], *tlatlapanitalistli* [respeto], *ixtlamachtistli* [educar a otros], entre otros, se coloca la relevancia de las fiestas rituales más allá de las expresiones culturales esenciales o estáticas, es decir, como sabiduría y conocimiento que expresa el estar-caminar en Totlaltipak [casa-tierra], y el cual entra en contradicción con la enseñanza de las fiestas rituales a través de los contenidos escolares, en específico los de patrimonio cultural que, a decir de la autora, folclorizan y descontextualizan el conocimiento nahua.

La segunda tensión está referida a los conflictos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje o dimensión didáctica del *currículum*. En ésta, encontramos trabajos que abordan los choques entre la concepción, que de manera principal, se tiene en la psicología educativa y todos sus matices versus las pautas de crianza, saberes, formas de enseñar y aprender en las comunidades indígenas. Esta segunda tensión es abordada en menor proporción, siendo un poco más del 15% de trabajos, exceptuando los capítulos de libro y ponencias, en las que no se encontraron indicios de este tipo de tensión.

Encabeza los ejemplos el trabajo de Blanco (2019), el artículo “Análisis de la brecha de aprendizaje entre indígenas y no indígenas en la enseñanza primaria en México” tiene por objetivo principal analizar la correlación de variables entre aprendizaje y factor socioeconómico en estudiantes indígenas de educación básica, tomando como base de dicha correlación, los resultados del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), y mostrando que la población estudiantil indígena tiene el mayor porcentaje de alumnos con aprendizaje insuficiente debido a la pobreza extrema y carencias sociales más elevadas que las de la población no indígena. El foco en los aprendizajes es interesante porque el estudio no cuestiona la prueba PLANEA o la pertinencia de los contenidos, y por tanto del currículum, sino que establece la tensión en las condiciones socioeconómicas versus los aprendizajes de los estudiantes indígenas, un sesgo analítico que llama mu-

cho la atención, aunque se entiende porque es un estudio desde la sociología clásica de la educación, con un enfoque cuantitativo que responde a la lógica de las ciencias de la educación y no necesariamente de la antropología educativa o los mismos estudios curriculares, perspectivas disciplinarias dominantes en este subcampo.

El segundo ejemplo es el trabajo de Cano (2014) “Aprendiendo español en una telesecundaria de contexto popoluca: curriculum en-acto”, una investigación de corte etnográfico, que recoge la experiencia de dos estudiantes y una profesora de telesecundaria en una escuela indígena popoluca del estado de Veracruz. El objetivo de la investigación consistió en contrastar el *curriculum* formal por competencias en la escuela indígena, con el proceso de aprendizaje en la materia de Español. El trabajo muestra con mucha claridad cómo el desarrollo del contenido sobre la entrevista, fue resignificándose tanto por la mediación de la profesora como por las acciones de los alumnos. El punto central es cómo se aprendió este contenido curricular mostrando los avatares de dicha tensión cuando los alumnos realizan la entrevista en su lengua materna popoluca con preguntas abiertas y sin sistematizar en contraparte de la escritura en español de un guion con preguntas, que fracasó en sus posibilidades de traducción y los alumnos transformaron por completo. La autora se pregunta cómo esta reinterpretación español-popoluca no fue admitida por la maestra como aprendizaje, sino al contrario, obtener una mala nota por no haber seguido el guion de entrevista.

En lo concerniente a los documentos institucionales, encontramos como ejemplo de esta tensión el “Marco curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la población migrante. Campo formativo salud”, firmada por la Dirección General de Educación Indígena (2013). Este fascículo recupera experiencias que desarrollaron docentes de educación preescolar indígena y docentes que atienden a población migrante, quienes investigaron conocimientos y prácticas de sus contextos, relacionadas con la formación de hábitos de higiene personal, a partir de lo cual se diseñaron situaciones didácticas.

El objetivo de este documento es orientar a los docentes en el desarrollo de estrategias didácticas pertinentes de manera social, cultural y lingüística, al incluir en las situaciones de aprendizaje el conocimiento de los pueblos

originarios y de la cultura migrante en la preservación de la salud de los infantes, recuperando el bagaje que poseen y que han seguido desarrollando, como aporte al conocimiento universal.

Como puede inferirse, el documento señala el tipo de prácticas de higiene propias de los pueblos y, sobre todo, cómo se transmiten. Se advierte además que para planear situaciones de aprendizaje:

es necesario tener en cuenta las siguientes consideraciones: a) pautas de desarrollo de un niño de tres a seis años, b) concepción respecto a la salud y la enfermedad en la comunidad y en las personas migrantes, c) uso de plantas medicinales y medicina alópata en el tratamiento familiar y comunitario de enfermedades, d) enfermedades relacionadas con falta de higiene, mala nutrición y males congénitos y e) prevención de accidentes comunes en niños y niñas de entre tres y seis años (DGEI, 2013: 79).

Esto pone sobre la mesa la tensión entre dos sistemas de salud y la necesaria previsión de los maestros para considerar de manera central las pautas de crianza de las comunidades indígenas en aras de realizar actividades pertinentes, relevantes y que no atenten contra su cosmovisión.

Cierra los ejemplos relacionados a esta tensión, el trabajo de Sandoval Rivera, J., Mendoza Zuany, R. Cabrera García et al. (2021) “Aprendizaje situado para la sustentabilidad a partir de historias locales sobre preocupaciones, conocimientos y prácticas socio-ecológicas”. Bajo el nombre de “Proyecto CARE: aprendiendo a cuidar de los demás para cuidarnos mejor de nosotros mismos y de nuestro entorno”, se planteó generar respuestas locales para contribuir al bienestar socio-ecológico y atender las preocupaciones relacionadas con la sostenibilidad en los países en los que se pretende implementar.

La intención central es poner a disposición de las maestras y maestros herramientas didácticas que permitan planear proyectos didácticos desde la noción de aprendizaje situado. Esta categoría es nodal y permite entender la tensión, toda vez que los autores señalan la necesidad inexorable de responder al contexto de los alumnos,

explorar y conocer los contextos de los alumnos y las alumnas, para otorgarle significado a los conocimientos escolares es un paso sustancial. Si ellos y ellas comprenden que ese contenido escolar no es artificial ni ajeno, que puede aplicarse a soluciones reales y que incluso, en sus propias comunidades hay fuentes importantes de conocimiento como la voz de los abuelos y abuelas o de los padres y madres, el proceso de aprendizaje resultará significativo, situado y duradero (Sandoval Rivera, J., Mendoza Zuany, R. Cabrera García et. al., 2021: 5).

Lo anterior se anota en ocasión de los pueblos indígenas y rurales, señalando así, la forma en que los contenidos pueden ser tratados para generar conocimientos significativos valiosos.

La tercera tensión entre las dos lógicas señaladas al inicio de este apartado es producto de aquellas que muestran lo que de forma tradicional se ha analizado en este subcampo, llamaremos a esta visión clásica como los procesos de indianización de la escuela, en donde la tensión implica sacar de su lógica occidentalizada a la institución para reorganizarse en la lógica de las comunidades indígenas. Un 30% de los documentos se pueden identificar en este tipo de tensión, incluso los institucionales que, a nivel estatal no federal, contemplan principios contrahegemónicos. Los casos claros al respecto son el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO) y el Programa de Educación para los Pueblos Originarios de Michoacán (PEPOMICH), que proponen como política curricular la necesaria reorganización de la escuela indígena en esos estados, mediante la categoría de comunalidad (*cfr.* también el capítulo 14).

En el caso del PTEO, que data de 2003 con la Marcha de las Identidades, se encuentra el documento de trabajo para la formación de docentes del ciclo escolar 2019-2020, intitulado “Proyecto educativo: la continuidad de la resistencia pedagógica en Oaxaca”. El proyecto señala los avances de esta propuesta curricular y apunta los retos o pendientes, este análisis se realiza a través del recorrido histórico del neoliberalismo implementado en las últimas décadas, lo que permite entender acontecimientos presentes en el actual proceso de una nueva reforma educativa, y la construcción de leyes

secundarias orientadas a la creación de una nueva política educativa. Así, la reflexión se orienta a impulsar una resistencia pedagógica firme que permita descolonizar el pensamiento, emancipar y liberar al estudiante, y repensar una nueva sociedad que favorezca el reconocimiento y la reivindicación del sujeto histórico social como agente transformador.

Este esfuerzo tiene como base la responsabilidad histórica de formar estudiantes con una educación “otra”, donde la estructura pedagógica de cada nivel educativo debe entender ésta como un punto de encuentro desde lo común, pensando desde lo individual para trascender a lo colectivo permitiendo la consolidación de una reconstrucción curricular emancipatoria, rescatando los diferentes esfuerzos desde los colectivos escolares, comunitarios y de apoyo, y estableciendo los compromisos y acciones educativas a desarrollar (PTEO, 2019).

Esta visión contextual del *curriculum* se retoma de los escenarios de la educación indígena para expandirse a las distintas modalidades educativas del tramo básico. La noción de reconstrucción alude a la necesidad de comunalizar la escuela en todos sus procesos curriculares, es decir, desde la definición de los contenidos, hasta el tipo de actividades de aprendizaje, pasando por la formación de docentes. Es importante la expansión manifiesta porque apunta a uno de los rasgos de esta década en estudio: la producción ya no sólo señala a la población indígena como escenario curricular sino a toda la población.

Por su parte, el PEPOMICH plantea la estructura curricular y formas de trabajo para la educación indígena en Michoacán, retomando también la comunalidad como eje central de la propuesta,

nuestro nivel de educación primaria indígena ha venido trabajando los programas oficiales, sin tomar en cuenta los conocimientos de los pueblos indígenas, por ello nuestro nivel de educación primaria indígena se ha dado a la tarea de retomar los saberes de los pueblos originarios, tomándolos como base para la inclusión de los conocimientos a un programa de estudios que nos ayude a desarrollar al máximo el potencial del alumno (PDECEM, 2016: 6).

Es notable entonces, la necesidad de reorganizar la escuela indígena desde los saberes de las comunidades, lo cual adquiere carácter estructural al estar planteado como un documento institucional, por lo que estos dos casos son interesantes para el subcampo en la medida que afrontan a las políticas federales estableciendo de facto procesos de autonomía curricular que operan como diversificación del *currículum* nacional. Interesan también porque son los primeros *curricula* que escapan al circuito de la subalteridad o alter-natividad que los documentos que se han documentado por años en este tipo de tensión.

Cabe mencionar en esta misma tensión otros ejemplos. El siguiente es el trabajo de González Apodaca (2014), “Identidad etno-comunitaria y experiencias escolares de egresados de un bachillerato comunitario Ayuujk”. Al respecto la autora señala:

los planteamientos pedagógicos [del proyecto] incorporan conocimientos local-globales y formas socioculturales de aprendizaje y socialización, en currí-cula que se construyen a partir de lo políticamente significativo a los actores (Gasché, 2008). Asimismo, al enunciarse como educaciones “propias”, “otras” o “desde abajo”, asumen una posición frente a las relaciones interculturales y definen estratégicamente sus vínculos con instituciones, recursos y agentes (González Apodaca, 2014: 1146).

El énfasis en el reconocimiento de la asunción del proyecto frente a distintos actores e instituciones es la clave central para entender la oposición entre un proyecto que indianiza a la escuela y con ello se autonombra propio, Otro, desde de abajo y se plantea en oposición al *currículum* hegemónico, en este caso el Marco Curricular Común impulsado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 2012, como parte de la declaratoria de obligatoriedad para la educación media superior.

Un ejemplo más, también en un nivel distinto al básico, es el artículo de Bernal y Figueroa (2019) “Nueva oferta educativa universitaria con enfoque intercultural: el caso de la Maestría en Lengua y Cultura Nahuatl de la Universidad Veracruzana”, se trata de un texto que describe el proceso de diseño

curricular de un programa de Maestría en Lengua y Cultura Nahua, con enfoque intercultural, en la Universidad Veracruzana Intercultural (*cfr.* también el capítulo 13).

Este diseño se hizo a partir de un diagnóstico de necesidades que sirvió de base para la reflexión y toma de decisiones, en este tenor los autores señalan:

Finalmente, el consenso fue *Maestriah ipan Totlahtol iwan Tonemilis* por las connotaciones y carga semántica que tienen los términos como reivindicación de una visión propia del conocimiento. El currículum se afianzó durante su construcción mediante la recontextualización e internalización de las propuestas macrodiscursivas y macropolíticas (Díaz, 2007) de las políticas lingüísticas y educativas iniciada por la CGEIB y por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, además de la misma UVI. Los diseñadores debieron establecer las materias-contenidos de acuerdo con tres Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC): Mediación Lingüística Intercultural, 2) Gestión, Planeación y Revitalización Lingüística, y 3) Enseñanza y Aprendizaje de la Lengua. Estas líneas integran las necesidades y demandas formativas en un perfil profesional multidisciplinar, complementario y especializado, bien valorado en la oferta de empleo público y de trabajo comunitario (Bernal y Figueroa, 2019: 7).

Como puede identificarse en la cita, están presentes las dos lógicas de la tensión, por un lado, cuando se señala el peso del nombre y su adscripción en términos del conocimiento nahua, y la forma en que se organizaron las líneas de formación. Este artículo tiene un matiz interesante respecto a los otros, pues a través de la cuestión lingüística, apunta hacia la revitalización del náhuatl al plantear su uso como lengua de instrucción y objeto de estudio, lo cual lleva a la institución escolar a ámbitos de desarrollo de un posgrado único en su tipo en México.

La cuarta y última tensión que permite observar al objeto de estudio se encuentra presente en cerca del 25% de los documentos y, de acuerdo a los antecedentes en los estados de conocimiento anteriores, es una tensión relativamente nueva, en el sentido de incorporar la discusión en torno a la inter-

culturalización de los *curricula* para todos, no sólo de los pueblos indígenas. En este sentido, los documentos abordan el análisis en la implementación de políticas curriculares y se podría afirmar que estos documentos son investigaciones que tienden a la conceptualización o teorización del conocimiento en cuanto al tema, alejándose de los documentos de análisis de experiencias o presentación de propuestas como en las tensiones anteriores.

La tensión se manifiesta en estos documentos a través de las discusiones en torno a la relación local-nacional de los conocimientos indígenas como contenidos para todos, a la forma en que se materializa la incorporación del enfoque intercultural en el *curriculum* de todos los niveles y en los aspectos problemáticos que las políticas curriculares enuncian en su retórica cuando se utiliza lo intercultural como eje transversal o tema relevante, tales como la discriminación y el racismo, ya que buscan dar cuenta de los sentidos de las políticas de educación intercultural en el *curriculum* (cfr. también los capítulos 1 y 3).

Destaca en este marco, el trabajo “Modelos educativos en la educación universitaria para indígenas en el contexto latinoamericano” de Rosado-May y Cuevas-Albarrán (2019). Se realiza un análisis comparativo entre los tres modelos educativos propios del nivel universitario: el convencional, basado en el método científico, que no incluye la lengua, los saberes de las culturas indígenas ni sus formas de aprendizaje; el intracultural, que descansa en elementos propios de la cultura originaria para fortalecer su lengua, cultura, forma de pensamiento y cosmovisión; y el intercultural, que intenta combinar las dos anteriores.

Este análisis señala las características de las políticas curriculares de esos tres modelos para advertir las escuelas de pensamiento que subyacen y demostrar los retos en cada uno. La tensión se establece entre los modelos convencionales (para todos) y los modelos intra (indianización de la escuela) como los dos polos que organizan las dificultades para que tanto los alumnos indígenas y no indígenas accedan a una visión intercultural crítica; planteada esta última como salida o punto medio a la tensión; aunque no se desarrolla con la suficiente fuerza, este artículo muestra muy bien el tipo de contradicción que interesa señalar.

Por otro lado, destaca el trabajo “Hacia una complejización del discurso intercultural en planes de estudio de educación básica” (Málaga, 2019), en este ensayo se analizan las significaciones del discurso intercultural en los planes de estudio de educación básica. Se privilegiaron los planes publicados en lo que va de este siglo (preescolar 2004, secundaria 2006, primaria 2009, plan de educación básica 2011 y Modelo Educativo para la Educación Obligatoria 2017). A la constelación resultante de sentidos y significaciones le denominó complejización escolarizada del discurso intercultural. El principal argumento que se sostiene es que el imaginario de la SEP, condensado en esos documentos normativos, tiende a ser reducido y exclusionista respecto de la producción de conocimiento de la educación intercultural gestada a nivel nacional. Con lo anterior, el autor refiere que se reduce lo intercultural a lo indígena y se excluyen otros colectivos sociales que también dan significación a la diversidad del país.

En el texto es posible apreciar la tensión en las referencias a lo reduccionista y exclusionista de la política curricular de la educación básica, como forma de incorporación de lo intercultural, centrando la atención en la necesidad de incluir otras diferencias culturales. Aquí la tensión con lo indígena es desplazada por otros grupos sociales que, para el autor, deberían estar también en lo intercultural.

En esta misma línea, respecto a preguntarse si lo intercultural en las políticas curriculares para todos está orientado hacia lo indígena, se encuentra el texto “La reforma integral de la Educación Básica y la interculturalidad” (Guzmán, 2012), en el que se aborda la forma en que se incorporó la diversidad y la interculturalidad en la educación primaria. Según la autora,

[...] la interculturalidad se plantea como uno de los retos para llevar a la práctica el currículo, y para aspirar a este propósito, no debe traducirse sólo en un tratamiento didáctico, sino centrarse en la comprensión de los actores de las diferencias culturales y lingüísticas, para que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad pueda apreciarse y valorarse como un aspecto cotidiano de la vida. Otro desafío en torno a la interculturalidad es la necesidad de replantear las implicaciones que este diálogo produce en el currículo

lo y al interior de la escuela, no sólo asociada a los grupos históricamente marginados, sino a diferencias subculturales en todos los niveles sociales, ligadas, entre otras, a la ocupación, a la profesión, al lugar de residencia, al nivel económico, no sólo del alumno sino del grupo de pertenencia (Guzmán, 2012:69).

La preocupación que subyace en estos dos ejemplos es justificar que lo indígena no puede ser para todos y, por tanto, hay que replantear las implicaciones de lo intercultural en las reformas curriculares de básica. La tensión nacional-local que produce lo indígena para todos es hartamente complejo, porque esta necesidad de ampliación, como lo plantean estos dos autores, puede aludir a un sesgo que les impide pensar que los contenidos son nacionales como función no esencialista y por tanto cualquier conocimiento puede ser colocado como nacional, es una especie de miedo mestizo que se plantea como un defecto de lo intercultural.

En contraste, el texto de Palemón (2021) muestra esta tensión entre políticas curriculares y lo indígena desde la pregunta: ¿Cómo se considera la lengua de los pueblos originarios en los planes y programas de estudio en México? Acuña un término específico de *curriculum* como horizonte del cambio en las políticas curriculares, “Amochtli Tlamachtilli significa ‘el libro que enseña’. Libro que guía muchas cosas respecto al conocimiento. Su origen deja ver que se trata de aquel libro que es nube, nube que suelta el agua sobre los seres en la tierra, es decir, sabiduría. Para este caso, el significado de ese libro es la definición de *curriculum*” (Palemón, 2012: 1). Con esta definición en mente, el autor señala, vía la tensión entre español y lenguas indígenas en el *curriculum*, los sesgos discriminatorios del *curriculum* nacional. Problematisa la noción de lengua materna, la condición de desplazamiento de las lenguas indígenas y la imposibilidad de que el *curriculum* nacional contemple esas necesidades, de ahí la emergencia de un concepto de *curriculum* distinto (cfr. también el capítulo 5).

Con estos ejemplos se observaron los distintos tipos de tensiones que se generan en torno a la premisa básica de este subcampo: ¿Cómo se enfrentan dos lógicas para comprender la educación, la enseñanza? ¿Cómo se concilia

esta aparente inconmensurabilidad? Hay tantas formas de responder estas preguntas como experiencias, análisis y propuestas curriculares se han revisado en esta investigación, basten estos acercamientos como muestra de la riqueza del material recabado.

Cierre y apertura

Con lo dicho hasta ahora es posible afirmar que la producción en esta década muestra que los estudios ligados al deber ser y a la práctica, como parte de la investigación, son un asunto que va adquiriendo matices muy interesantes en su cruce con perspectivas decoloniales, en el sentido de desdibujar la línea entre investigación-acción y debilitar la visión positivista en las ciencias sociales. Por lo que los esquemas tradicionales sobre si los textos que conforman el referente empírico son sólo de investigación se debilita, toda vez que en este subcampo esos límites han sido siempre opacos y poco definidos.

Es de reconocer, además del aumento en la producción, que cada vez con más fuerza, el perfil de los autores del subcampo incorpora en sus filas a especialistas indígenas (con mayor presencia en las tesis), por lo que se espera que toda una generación de intelectuales indígenas se mantenga y aumente con su escritura, el acervo a revisar en diez años.

Se avizora una especie de alejamiento del activismo y énfasis en la visión más academicista en la producción de conocimiento. La máxima de publicar o perecer está en el fondo, los procesos de producción científica no necesariamente son acordes a las exigencias de las comunidades con las que están en contacto los autores cuya obra se ha analizado en este subcampo. Las consecuencias de ese distanciamiento pueden ser –entre otras– una despolitización de los estudios en este subcampo, cuestión que juega en contra de su propio origen, como ya lo señalaba Bertely (2003), en el sentido de la búsqueda por los derechos de los pueblos originarios y su reconocimiento pleno.

En cuanto a las tensiones, se considera que mostraron de manera más detallada las formas en que la lógica comunitaria indígena y la escuela moderna se encuentran, siendo en el espacio de los contenidos y el más tra-

dicional, que se ha denominado indianizar la escuela, donde se concentra el mayor número de trabajos.

También se advierte un número creciente de documentos que analizan las políticas curriculares dominantes vía la pregunta por lo intercultural, como una nueva forma de observar la tensión constitutiva del subcampo, por lo que será interesante dar seguimiento a este tipo de productos en la siguiente década.

Bibliografía

- Álvarez Gil, María (2018). Educación artística-visual en niños indígenas vulnerables. Una investigación cualitativa sobre su desarrollo artístico y curricular, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 48, núm. 2, 229-264. Disponible en: <https://rlee.iberomex.mx/index.php/rlee/article/view/54/233> (consultado: 29 de junio 2022).
- Arditi, Benjamín (1992). *La totalidad como archipiélago. El diagrama de los puntos nodales, en Conceptos. Ensayos sobre teoría política, democracia y filosofía*. Asunción: CDRP Ediciones.
- Atzin García, Juan; Santiago Núñez, Sergio; Nicolás Santes, Carmen; Cortés Antonio, Ausencio; Luna Castillo, María; Jiménez García, Rosalía y Santiago Ramos, Irineo (2018). *Programa de Lengua Tutunakú*, Ciudad de México: DGEI. Disponible en: http://dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/lengua-materna-lengua-indigena/programas-de-estudio/lmli_pe_00003.pdf (consultado: 29 de junio 2022).
- Ayora Herrera, Elia (2013). *Propuesta curricular para la formación profesional en vinculación comunitaria intercultural*. Tesis de maestría, Yucatán: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Badiou, Alan (2013). *La filosofía y el acontecimiento*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Baronnet, Bruno y Morales, Martha (2018). Racismo y currículum en educación indígena, *Ra Ximhai*, vol. 14, núm. 2, 19-29. : <https://www.redalyc.org/journal/461/46158063002/html/> (consultado: 29 de junio 2022).
- Bastiani Gómez, José; Ruiz Montoya, Lorena; Estrada Lugo, Erín; Cruz Salazar, Tania y Aparicio Quintanilla, José (2012). Política educativa indígena. Práctica docente, castellanización, burocracia y centralización de la educación como limitaciones del éxito pedagógico en la región Ch'ol, Chiapas, *Perfiles Educativos*, vol. 34, núm. 135, 8-25. Disponible en: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2012.135.29163> (consultado: 29 de junio 2022).

- Bernal Lorenzo, Daisy y Figueroa Saavedra, Miguel (2019). Nueva oferta educativa universitaria con enfoque intercultural: el caso de la Maestría en Lengua y Cultura Nahua de la Universidad Veracruzana, *Revista Educación*, vol. 43, núm. 2. Disponible en: <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.32934> (consultado: 29 de junio 2022).
- Bertely, María (1997). Escolarización y etnicidad entre indígenas yalaltecos migrantes. Bertely, María y Robles Adriana (coords.) *Indígenas en la escuela*, colección La investigación educativa en México, 1993-1995. Ciudad de México: COMIE, 192-302.
- Bertely, María (2003) “Prólogo”, en Bertely, María (coord.) *Educación, derechos sociales y educación*, México, COMIE, XIX-XLVIII.
- Blanco, Emilio (2019). Análisis de la brecha de aprendizaje entre indígenas y no indígenas en la enseñanza primaria en México, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 21, núm. e16, 1-15. Disponible en: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1941/1766> (consultado: 29 de junio 2022).
- Cano Ruíz, Amanda (2014). Aprendiendo español en una telesecundaria de contexto popoluca: currículum-en-acto. *Revista de Investigación Educativa*, núm. 19, 148-183. Disponible en: <https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/969/1784> (consultado: 29 de junio 2022).
- Cházaro, Eva (2018). Presencia del modelo pedagógico nativo como base del currículo intercultural en instituciones de educación superior. *Voces de la educación*, vol. 3, núm., 5, 20-30. Disponible en: <https://www.revista.voces-delaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/89/73> (consultado: 29 de junio 2022).
- Carr, Wilfred (2007). *Educación sin teoría, en El docente investigador en educación. Textos de Wilfred Carr*. Chiapas: UNACH, 49-89.
- Comboni Salinas, Sonia y Juárez Núñez, José (2012). Discurso y cosmogonía mixe en la construcción de un proyecto educativo: el caso de las IES Mixes. *Nueva época*, núm. 53, 36-49. Disponible en: <http://udualerreu.org/index.php/universidades/article/view/210/218> (consultado: 29 de junio 2022).
- Costa Urrutia, Paula; Becerra, Fabián; Becerra, Viviana; González, Osiris; Ratti, Carolina; Fernández, Sebastián; Chaparro Manríquez, Jesús; Hernández Acevedo, Haide; Santana Meza, Haide; Ramírez Cruz, Alejandro; Pérez, Ray-

- mundo; Rodríguez-Arellano, Eunice; Granados, Julio; Díaz-González, Antonio y Álvarez, Rafael (2020). Desarrollo de un programa de educación acuática en la escuela indígena de la comunidad Seri. *Revista de Investigaciones en Actividades Acuáticas*, vol. 4, núm. 8, 61-66. Disponible en: <https://doi.org/10.21134/riaa.v4i8.1309> (consultado: 29 de junio 2022).
- Crocker, René; Pérez Patiño, Teresa; Vázquez Castellanos, José y Muñoz López, Patricia (2017). El Currículum Simétrico en la Formación de Profesionales de Salud y Alimentación con los Pueblos Originarios: La Experiencia con la Etnia Wixárika de México. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 11, núm. 2, 109-123. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-73782017000200008&lng=pt&nrm=i
- Dietz, Gunther (2007). La interculturalidad entre el “empoderamiento” de minorías y la “gestión” de la diversidad. *Puntos de Vista*, no 12. Interculturalidad, Madrid.
- Durand Alcántara, Carlos (2014). Derechos indios, en México, ¿por qué en un nuevo posgrado? (El caso de la UAM Azcapotzalco). *Fuentes Humanísticas*, núm. 51, 171-184. Disponible en: <http://fuenteshumanisticas.azc.uam.mx/index.php/rfh/article/view/38/37> (consultado: 29 de junio 2022).
- Durkheim, Emilio. (1979), Naturaleza y método de la pedagogía, en De Alba, Alicia (recopiladora), *¿Teoría pedagógica? Lecturas introductorias*, México, D.F. (1987), CESU, 85-96.
- Feltes, Joan y Reese, Leslie (2014). La implementación de programas de doble inmersión en escuelas multigrados rurales indígenas. *Sinéctica*, núm. 43, 1-18. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99831379002> (consultado: 29 de junio 2022).
- Feltes, Joan (2017). *Metodologías pedagógicas para el desarrollo de las habilidades del bilingüismo, la bilingüidad y la comprensión intercultural en dos o más lenguas nacionales*. Ciudad de México: INEE. Disponible en: <https://n9.cl/whb3c> (consultado: 29 de junio 2022).
- Freire, Paulo (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. México DF: Siglo XXI.
- Gallardo Gutiérrez, Ana (coord.) (2013). *Desarrollo curricular intercultural de la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la Educación Secundaria en México*. Ciudad de México: SEP. Disponible en: <http://dgei.basica.sep.gob.mx/>

- files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib_00030.pdf (consultado: 29 de junio 2022).
- Gallardo Gutiérrez, Ana (2014). *Racismo y discriminación en el sistema educativo mexicano: claves desde las reformas a la educación básica nacional en el siglo XXI (2006 y 2011)*. Tesis doctoral, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en: <http://132.248.9.195/ptd2014/abril/0711327/Index.html>.
- Gallardo Gutiérrez, Ana (2017a). Alodoxia y acción política gubernamental: claves desde las políticas curriculares para la niñez indígena mexicana de educación básica. En R. de Cassia Prazeres Frangella y M. E. Barbosa de Oliveira (Orgs.), *Currículo e formação de professores. Sobre fronteiras e atravessamentos*. Curitiba: Editora CRV.
- Gallardo Gutiérrez, Ana (2017b). Investigación Dialógico Curricular: Claves para Analizar el Racismo en las Políticas Curriculares de la Educación Básica Mexicana del Siglo XXI, *Investigación Cualitativa*, vol. 2, núm. 2, 6-22. Disponible en: <https://www.investigacioncualitativa.com/index.php/revista/article/view/56> (consultado: 29 de junio 2022).
- Gallardo Gutiérrez, Ana (2017c). The Culture and the Mexican Basic Education Curriculum. *Transnational Curriculum Inquiry*, vol. 14, núm. 1-2, 83-86. Disponible en: <https://ojs.library.ubc.ca/index.php/tci/article/view/189967> (consultado: 29 de junio 2022).
- Gallardo Gutiérrez, Ana (2018a). Lógica de la articulación en Laclau y currículum intercultural: pistas para la erosión de la educación básica nacional. En R. N. Buenfil Burgos y Z. Navarrete Cazales (coords.), Ernesto Laclau: *Apropiaciones, debates y diseminación de su pensamiento en Latinoamérica*. Ciudad de México: Plaza y Valdés Editores.
- Gallardo Gutiérrez, Ana (2018b). Notas en torno a los fundamentos del currículo de la educación básica nacional. En P. Ducoing Watty (coord.), *Educación básica y reforma educativa*, Ciudad de México: IISUE. Disponible en: <http://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/educacion-basica-y-reforma-educativa> (consultado: 29 de junio 2022).
- Gallardo Gutiérrez, Ana (2018c). El referente identitario del *currículum* de la educación básica mexicana: causas y consecuencias de la injusticia curricular,

- Educação Unisinos*, vol. 22, núm. 1. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/4496/449657590008/html/> (consultado: 29 de junio 2022).
- Gallardo Gutiérrez, Ana (2020). Interculturalidad como discurso emergente en las reformas curriculares de la Educación Básica mexicana. *Revista Espaço do Currículo*, vol. 13, núm. 1, 4-16. Disponible en: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/51546> (consultado: 29 de junio 2022).
- García Garduño, José María (2013) Políticas curriculares en México. La educación básica, media y superior. En Díaz Barriga (coord.) *La investigación curricular en México 2002-2011*, México: ANUIES-COMIE, 55-108.
- García Torres, Alma (2019). “El desarrollo del currículum intercultural para secundaria en México y la participación de los docentes mazahua”, ponencia presentada en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE 2019, Guerrero, 18 al 22 de noviembre. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3035.pdf>.
- Góngora Ambrosio, Jeyvi (2016). *La noción del docente de educación indígena sobre la educación intercultural bilingüe y su relación con el currículum*. Tesis de maestría, Yucatán: Universidad Pedagógica Nacional.
- González Apodaca, Érica (2014). Identidad étno-comunitaria y experiencias escolares de egresados de un bachillerato comunitario Ayuujk. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 63, 1141-1173. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n63/v19n63a7.pdf> (consultado: 29 de junio 2022).
- González Báez, Magdalena y Cázares Torres, Jorge (2019). *Proyecto de educación popular para la formación de educadores en la normal rural Vasco de Quiroga de Tiripetío, Michoacán*. Tesis doctoral, Ensenada: Instituto McLaren de Pedagogía Crítica.
- González Tapia, Rosalba; Vargas Garduño, María y Torres García, Maribel (2013). “Desarrollo de actitudes interculturales a partir de la valoración de los saberes culturales del niño en 1° de primaria y su integración al currículum escolar”, ponencia presentada en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE 2013, Guanajuato, 18 al 22 de noviembre.
- Gutiérrez González, Cecilia (2014). *Escolarización y etnicidad en la región triqui alta: La escuela primaria Emiliano Zapata, una experiencia de apropiación*

- étnica escolar*. Tesis de maestría, Ciudad de México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en antropología Social CIESAS. Disponible en: <http://repositorio.ciesas.edu.mx/handle/123456789/277?show=full>
- Guzmán Chinas, Maricruz (2012). La reforma integral de la Educación Básica y la interculturalidad, *Educação em Foco*, vol. 17, núm. 1, 69-100. Disponible en: <https://n9.cl/iej6y> (consultado: 29 de junio 2022).
- Hamel, Rainer; Hecht, Ana; Erape Baltazar, Ana y Márquez Escamilla, Helmith (2018). Uandakurhintskua - biografías lingüísticas de docentes p'urhepechas. De la escolaridad traumática a la creación de un modelo educativo alternativo, *Revista de Investigación Educativa*, núm. 27, 90-115. Disponible en: <https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2559/pdf> (consultado: 29 de junio 2022).
- Hamel, Rainer; Erape Baltazar, Ana y Márquez Escamilla, Helmith (2019). “El proyecto escolar p'urhepecha “T'arhexperakua – Creciendo Juntos”: del aula al currículo y de vuelta a las prácticas educativas”, ponencia presentada en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE 2019, Guerrero, 18 al 22 de noviembre. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1897.pdf>
- Jiménez Lobatos, Violeta (2014). *Los decires y los haceres de las competencias y la interculturalidad en la educación secundaria. Un análisis desde la Reforma de la Educación Secundaria*. Tesis doctoral, Veracruz: Universidad Veracruzana. Disponible en: <https://cdigital.uv.mx/handle/123456789/42483>.
- Jiménez Naranjo, Yolanda; Gialuanna Ayora y Maike Kraisel (2013). Enseñanzas y aprendizajes socioculturales y su articulación curricular, en Bertely, María; Dietz, Gunther y Guadalupe Díaz Tepepa *Multiculturalismo y educación. 2002-2011*, México: ANUIES-COMIE, 477-50.
- Jiménez Naranjo, Yolanda (2012). Desafíos conceptuales del currículum intercultural con perspectiva comunitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 17, núm. 52, 167-189. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n52/v17n52a8.pdf> (consultado: 29 de junio 2022).
- Kreisel, Maike (2012). *La interculturalidad como eje transversal en el currículum de telesecundaria*. Tesis de maestría, Veracruz: Universidad Veracruzana. Disponible en: <https://cdigital.uv.mx/handle/123456789/42087>.

- Kreisel, Maike (2016). El enfoque intercultural en el currículo de telesecundaria – Elementos para una reflexión crítica. *Sinéctica*, núm. 46, 1-18. Disponible en: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/608>.
- Laclau, Ernesto y Chantal Mouffe (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*, Madrid, Siglo XXI.
- Laclau, Ernesto (1993). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Buenos Aires, Nueva visión.
- Lazos Ramírez, Luz (2015). La enseñanza de las ciencias y la diversidad cultural en México: un estudio en la educación básica secundaria. *Revista Internacional de Tecnología, Ciencia y Sociedad*, vol. 4, núm. 1, 1-9. Disponible en: <https://doi.org/10.37467/gka-revtechno.v4.891> (consultado: 29 de junio 2022).
- López Bravo, Lizzet (2015). *Interculturalidad: De la conceptualización a la práctica pedagógica en el aula*. Tesis de maestría, Chiapas: Universidad Autónoma de Chiapas.
- López Gómez, Consuelo (2017). La resignificación de la experiencia docente en la Escuela Primaria Bilingüe. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, vol. 2, núm. 2, 33-40. Disponible en: http://cresur.edu.mx/OJS/index.php/CRESUR_REIIE/article/view/145 (consultado: 29 de junio 2022).
- López Rivas, Griselda y Limón Aguirre, Fernando (2016). Conocimientos culturales y educación formal entre los Chuj. Hacia una verdadera educación intercultural. *Sinéctica*, núm. 47, 1-19. Disponible en: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/696/665>.
- Loredo Enríquez, Javier; Alvarado García, Francisco; Romero Lara, Raúl y Solís Watson, Laura (2016). Instrumento de planeación para integrar la cultura de pueblos indígenas al currículo oficial mexicano. *Revista Panamericana de Pedagogía*, núm. 23, 15-35. Disponible en: <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/1706> (consultado: 29 de junio 2022).
- Lucas Campos, Laurentino (2014). El sistema modular en el nivel medio superior. El caso del Bachillerato Integral Comunitario de Oaxaca, México. *Eutopía*, núm. 21, 42-45. Disponible en: <http://www.journals.unam.mx/index.php/eutopia/article/view/47261> (consultado: 29 de junio 2022).
- Luna, Úrsula; Vincent, Naiara; Reyes Cabrera, William y Quiñonez Pech, Sergio (2019). Patrimonio, currículum y formación del profesorado de Educación

- Primaria en México. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 22, núm. 1, 83-102. Disponible en: <https://revistas.um.es/reifop/article/view/358761/257041> (consultado: 29 de junio 2022).
- Madrigal Luna, Josefina; Carrera Hernández, Celia y Vergara Fregoso, Martha (2018). El ejercicio de la práctica educativa en la Sierra Tarahumara. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 9, núm. 16, 99-118. Disponible en: https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/99 (consultado: 29 de junio 2022).
- Málaga-Villegas, Sergio (2019). Hacia una complejización del discurso intercultural en planes de estudio de educación básica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 19, núm. 1, 1-28. Disponible en: https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032019000100625.
- Maldonado Alvarado, Benjamín (2016). Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frene a la política de interculturalidad cero. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, vol. 14, núm. 1, 47-59. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-80272016000100004&script=sci_abstract (consultado: 29 de junio 2022).
- Maldonado Alvarado, Benjamín y Maldonado Ramírez, Carlos (2019). Construcción curricular de educación superior indígena: La LEMSC en Alotepec, México. *Revista de Gestión de la Innovación en Educación Superior REGIES*, vol. 4, núm. 1, 35-56. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7306686> (consultado: 29 de junio 2022).
- Mancera Valencia, Federico y Romero Gutiérrez, Rosa (2017). Enseñanza y aprendizaje en la antropología de contextos interculturales de la sierra Tarahumara. *IE Revista de Investigación Educativa REDIECH*, vol. 7, núm. 13, 58-73. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ierediech/v7n13/2448-8550-ierediech-7-13-00058.pdf> (consultado: 29 de junio 2022).
- Mantilla Gálvez, Diana (2018). El impacto de la educación telesecundaria en México y su relación con la educación intercultural: el caso de la telesecundaria Tetsijtsilin en la Sierra Norte de Puebla. *Tla-melaua*, vol. 12, núm. 44, 164-180. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-69162018000100164 (consultado: 29 de junio 2022).

- Manzano Flores, Yerí (2020). *Significados culturales zapotecos en Ya'blligo, San Andrés Solaga, Oaxaca: aportes a la educación intercultural*. Tesis de maestría, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Márquez Escamilla, Helmith (2019). *Enseñanza y aprendizaje intercultural en el proyecto T'arhexperakua-Creciendo Juntos: Trayectos del currículo al aula*. Tesis doctoral, Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana UAM-I.
- Martínez Jiménez, Florinda (2021). *Hacia la construcción de una pedagogía alternativa e intercultural: el caso del PTEO*. Tesis doctoral, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Martínez Jiménez, Norma (2013). *La enseñanza de la numeración de los pueblos originarios de México. Recursos para apoyar al profesor de Educación Intercultural Bilingüe*. Tesis de maestría, Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Mayo Rosado, José (2012). *Enfoque intercultural de la RIEB 2009 y su práctica en las Escuelas Primarias Piloto en Quintana Roo*. Tesis de maestría, Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Morales Espinosa, María (2012). Hacia una comunidad de práctica con enfoque intercultural: la escuela telesecundaria Tetsijtsilin en Tzinacapan, Cuetzalan, Puebla. *Revista de Investigación Educativa*, núm. 14, 18-43. Disponible en: <https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/28/291>.
- Morán Rodríguez, Anabel (2012). *El aula y las prácticas interculturales: El caso del conocimiento de la pesca en la cultura Ikoots*. Tesis de maestría, Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Muñoz Granados, A. (2016). *El diálogo filosófico intercultural para hacer significativa la enseñanza de la disciplina en educación media superior*. Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Olvera Rosas, Alicia; Meza Flores, Iván; Mendoza Jaime, Rodrigo y Hernández Hernández, Zenón (2012a). *Marco curricular de la Educación Inicial Indígena y de la población migrante. Fascículo VIII. Orientaciones para el trabajo con los Agentes Educativos Comunitarios*. Ciudad de México: SEP. Disponible en: http://dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/marcos-curriculares/mc_inicial_00006.pdf.

- Olvera Rosas, Alicia; Huerta Sánchez, Javier y Osojnik, Teresa (2012b). *Marco curricular de la Educación Primaria Indígena y de la población migrante. Fascículo I. Fundamentación normativa e Historia de la educación Primaria Indígena*. Ciudad de México: SEP. Disponible en: http://dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/marcos-curriculares/mc_primaria_00001.pdf
- Palemón Arcos, Francisco (2021). “Amochtli Tlamachtilli. Currículum y educación indígena”, ponencia presentada en el I Congreso Latinoamericano de Estudiantes y Egresados de Posgrados en Educación, 4 y 5 de noviembre.
- PEDECEM (2016). *Avance preliminar hacia una formación y actualización docente para la educación básica en Michoacán desde la praxis educativa emancipadora (primera integración de las tres propuestas preliminares)*. Ciudad de México: PEDECEM.
- Peón Rodríguez, María José; Gallo Pliego, Hannah y Moreno Medrano, Luz (2019). “Proyecto Educativo Autónomo Otomí en la Ciudad de México: alcances y retos de la atención educativa en poblaciones indígenas migrantes en zonas urbanas”, ponencia presentada en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE 2019, Guerrero, 18 al 22 de noviembre. Disponible en: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2021.pdf>.
- Pérez Moya, Erika; Treviño Gachuz, Kathia y Córdova Cortés, Gabriela (2012). *Marco curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la población migrante. Metodología para el desarrollo de proyectos didácticos*. Ciudad de México: SEP. Disponible en: http://dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/marcos-curriculares/mc_preescolar_00006.pdf
- PTEO (2019). Proyecto Educativo: *La continuidad de la resistencia pedagógica en Oaxaca*. Ciudad de México: CEDES 22.
- Quiroz Domínguez, Berenice (2020). *La política educativa en las prácticas docentes de educación preescolar indígena en una comunidad mazahua*. Tesis de maestría, Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rico Sánchez, María (2017). *La perspectiva intercultural en los recursos pedagógicos y audiovisuales de la Educación Media Superior a Distancia (EMSAD)*. Tesis de maestría, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Riess Carranza, Bibiana (2013). *Intraculturalidad y materiales didácticos. Metodología para la recuperación de saberes*, Ciudad de México: SEP-CGEIB.

- Rockwell, Elsie (2001). ¿Es posible transformar la escuela?, *Identidades. Revistas de educación y cultura*. (Oaxaca: IEEPO), año 2, núm. 7, octubre-diciembre, 4-2.
- Rosado-May, Francisco y Cuevas Albarrán, Valeria (2019). Modelos educativos en la educación universitaria para indígenas en el contexto latinoamericano. *Revista de Investigación Educativa*, núm. 29, 31-57. Disponible en: <https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2632>.
- Rueda Romero, Xenia (2017). *Un modelo multicultural de comunicación de la ciencia como herramienta para la educación intercultural en ciencias*. Tesis doctoral, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Salas Bomaye, Marlene. (2017). *La licenciatura en educación indígena: el currículum vivido*. Tesis de licenciatura, Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Salgado Medina, Rosa; Keyser Ohrt, Ulrike y Ruiz de la Torre, Gabriela (2018). Conocimientos y saberes locales en tres propuestas curriculares para educación indígena. *Sinéctica*, núm. 50, 1-18. Disponible en: [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-003).
- Sánchez Gutiérrez, Rolando (2016). *La comunalidad como alternativa decolonial en una planeación curricular intercultural: el caso de los docentes ikoots*. Tesis de maestría, Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: <http://bgtq.ajusco.upn.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/122/1/ROLANDO%20SANCHEZ%20GUTIERREZ.pdf>.
- Sandoval Rivera, Juan; Mendoza Zuany, Rosa; Cabrera García, Fabiola; Patricia Rueda, María; Martínez Bautista, Paula y Pérez Mendoza, Melecio (2021). *Aprendizaje situado para la sustentabilidad a partir de historias locales sobre preocupaciones, conocimientos y prácticas socioecológicas*. Ciudad de México: Universidad Veracruzana. Disponible en: <https://n9.cl/0yeu3>.
- Santes López, Hermelinda (2016). *Conocimiento indígenas tutunkú como contenidos escolares para el nivel de educación primaria bilingüe indígena*. Tesis de maestría, Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro. Disponible en: <http://ri-ng.uaq.mx/handle/123456789/228>.

- Santiago Martínez, Silvia (2018). *Tensiones entre sabidurías/conocimientos Nahuas y contenidos escolares de patrimonio cultural en educación primaria indígena, Huasteca veracruzana*. Tesis doctoral, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Santos, Boaventura (2011). Epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, año 16. núm. 54 (Julio-Septiembre), 17-39.
- Santos García, Saúl, Ruiz Delgado, Alma y Cruz Rivera, Delfino (2018). Saberes Matemáticos Locales y el Currículum Nacional: Un Acercamiento con Profesores de Primaria de la Etnia Cora. *Academicus*, vol. 1, núm. 13, 6-17. Disponible en: <http://www.ice.uabjo.mx/media/15/2019/06/1.pdf>.
- Sartorello, Stefano (2013). *Conflicto, colaboración y co-teorización en un proceso intercultural de diseño curricular en Chiapas*. Tesis doctoral, Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Sartorello, Stefano (2014). La co-teorización intercultural de un modelo curricular en Chiapas, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 60, 73-101. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n60/v19n60a5.pdf>.
- Sartorello, Stefano (2016). Política, epistemología y pedagogía: El método inductivo intercultural en una escuela Tseltal de Chiapas, México. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, vol. 14, núm. 1, 121-143. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/liminar/v14n1/v14n1a9.pdf>.
- Schmelkes, Sylvia (2013). Intervención en la mesa: Presentación del estado de conocimiento Multiculturalismo y educación. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Schulz Pérez, Hermelinda (coord.) (2014). *Bachillerato Intercultural. Modelo educativo, características y operación*. Ciudad de México: SEP. Disponible en: <https://n9.cl/vvnx21>.
- Silva Castro, Ramón; García Pacheco, Rubén y Loeza Rosado, Landy (2019). “Estrategias de vinculación de los contenidos temáticos con los saberes comunitarios”, ponencia presentada en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE 2019. Guerrero, 18 al 22 de noviembre. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1396.pdf>.

- Tenas Subirana, Guillem (2016). *Comunicación auténtica e interculturalidad: una experiencia de innovación curricular en el Yucatán rural*. Tesis de maestría, Yucatán: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Terrón Amigón, Esperanza (2013). *Hacia una educación ambiental crítica que articule la interculturalidad. Modelo pedagógico y didáctico* Ciudad de México: UPN.
- Tiburcio Esteban, Celestina y Jiménez Naranjo, Yolanda (2016). Un caso atípico en la enseñanza de lenguas indígenas: el tutunakú de Coahuilán, Veracruz. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 38, núm. 1. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/4575/457545337003/html/>.
- Torres Ambrosio, S. (2020). *Saberes étnicos en la práctica profesional de docentes en educación preescolar indígena*. Tesis doctoral. Universidad Pedagógica Nacional, Michoacán, México.
- Torres García, Maribel (2021) *El diseño y actualización de planes de estudio: un reto para los docentes de la UHIM*. Tesis doctoral, Michoacán: Universidad Pedagógica Nacional.
- Torres Nabor, Francisco (2011). *La articulación de dos epistemologías desde sus prácticas: las prácticas escolares y las prácticas culturales –el hmihipänts’edi como formas de reciprocidad comunitaria y la lengua Hñähñu– para el abordaje de los conocimientos científicos (contenidos curriculares) en contextos de diversidad cultural, un estudio en una telesecundaria del pueblo Hñähñu*. Tesis doctoral, Ciudad de México: ITESO Universidad Jesuita de Guadalajara. Disponible en: <https://rei.iteso.mx/handle/11117/1166>.
- Tovar García, Luis; Córdova Cortés, Gabriela y Pérez Moya, Erika (2013). *Marco curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la población migrante. Campo formativo salud*, Ciudad de México: SEP. Disponible en: http://dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/marcos-curriculares/mc_preescolar_00005.pdf.
- Trevizo Nevárez, María (2012). La educación menonita: una cultura tradicional en la modernidad. IE *Revista de Investigación Educativa REDIECH*, vol. 3, núm. 5, 15-20. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/5216/521652343003.pdf>.
- Valdez Custodio, Antonio (2014). *Análisis crítico del currículum como parte esencial de la concienciación del docente rural, desde la perspectiva de la escuela*

- bi-docente del Nogal, Mpio. de Regules, Mich.* Tesis de maestría, Michoacán: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vargas Garduño, María; Torres García Maribel y Herrera Arroyo, María (2019). “El conflicto entre lo político y lo académico en los diseños curriculares de los programas de educación superior con enfoque intercultural en Michoacán”, ponencia presentada en el IV Congreso internacional Formación en educación y docencia intercultural en América Latina, Oaxaca, 14, 15 y 16 de agosto.
- Vergara Fregoso, Martha; Rivera Moreno, Guillermina y Méndez Sanz, José (2019). Aspectos interculturales en los libros de texto gratuitos de primaria, en México. *Sincronía*, núm. 75, 405-422. Disponible en: http://sincronia.cucsh.udg.mx/articulos_75_html/405-422_2019a.html.
- Viveros Márquez, José y Moreno Olivos, Tiburcio (2014). El enfoque intercultural bilingüe y su impacto en la calidad de la educación indígena: estudio de caso. *Ra Ximhai*, vol. 10, núm. 3, 55-73. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46131111005>.
- Weiss, Eduardo, Pedagogía y filosofía hoy. En De Alba, Alicia, *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*. México, D.F., (1990), CESU-UNAM, 53-65.
- Zemelman, Hugo (1987) *El uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. México, Universidad de las Naciones Unidas-El Colegio de México.

Racismo y antirracismo en el sistema educativo nacional

GISELA CARLOS FREGOSO¹

Introducción

En este capítulo sostengo que las discusiones sobre racismo en México están divididas en dos olas o generaciones, y que la discusión desarrollada sobre educación, racismo y antirracismo pertenece a la segunda ola de estudios de racismo en México.

Se trata de un entramado complejo conformado por una triada: desde los movimientos sociales afros e indígenas de las Américas junto con sus logros políticos, hasta los procesos de reconocimiento, desde el ámbito disciplinar socio-antropológico e histórico, y en un tercer momento por las grandes bolsas de inversión que fluyeron en el continente latinoamericano, ya sea mediante fundaciones internacionales o bien, mediante proyectos transnacionales de investigación conducidos desde el norte global por académicos y activistas del sur global.

Para entender la producción académica sobre el racismo y el antirracismo en los diferentes niveles educativos de las Américas, debemos comenzar diciendo que en Latinoamérica se implementaron proyectos económico-polí-

¹ Universidad de Guadalajara; gisela.carlos@academicos.udg.mx.

ticos que tenían en común la disolución o asimilación de las poblaciones indígenas, así como el aniquilamiento o borramiento de las poblaciones negras y afros para obtener como resultado una mezcla racial que caminara hacia el blanqueamiento. Es decir, en América Latina han coexistido diversos proyectos que beneficiaron no sólo la mezcla cultural, sino también la mezcla de personas con fenotipos distintos, también llamada desde un lente analítico: “mezcla racial”. A estos proyectos se les conoce como proyectos de mestizaje, proyectos de mezcla cultural o proyectos de democracia racial (Wade, 2000, 2003, 2021); y México no ha sido la excepción en su implementación. En este sentido, las discusiones sobre racismo en el país no se entienden sin las consecuencias de la implementación del proyecto de mestizaje en México y la manera en que dicho proyecto se movilizó mediante diversos proyectos educativos.

En este capítulo, entendemos por mestizaje la formación racial² particular de México, es decir, el conjunto de discursos y prácticas alrededor de la mezcla racial y cultural generados en América Latina y, particularmente en México. Ambas mezclas, reales o imaginarias, tienen su punto de inflexión a partir de la conquista y el periodo colonial (M. G. Moreno Figueroa, 2012a). Con la ideología racial de la mezcla surgió la idea de “raza”, entendida esta como un concepto usado para diferenciar, racializar y estructurar el mundo (Winant, 2020). En este sentido, el concepto de raza produjo a los criollos, a los indios, a los negros y a la raza cósmica (Winant, 2020). Esto quiere decir que en este capítulo aseveramos que, categorías como indígena o indio, no son categorías étnicas sino raciales y que, por tanto, entender que lo indio es a etnicidad, como negro a lo racial, son discusiones infructuosas que nos distraen sobre lo más importante: comprender y eliminar el racismo. Entender lo anterior ayudará a que miremos a la producción académica de la última década sobre racismo y antirracismo desde los lentes de un proyecto racial de mestizaje.

² Usamos el concepto de “formación racial” en el sentido que proponen Michael Omi y Howard Winant, para referirnos a lo racial como una categoría maestra y al proceso socio-histórico mediante el cual las categorías raciales son creadas, habitadas, transformadas y luego destruidas o sustituidas y que, a su vez, han dado forma a lo político, lo social, las estructuras económicas y culturales (Omi, Michael; Winant, 2015).

El mestizaje es un proyecto racial, es decir, es la ideología oficial conformada por discursos y prácticas sobre la mezcla, e integrada al proceso de construcción nacional durante la Independencia y luego durante la Revolución mexicana (M. G. Moreno Figueroa, 2012a). Entender esto nos permitirá pensar cómo dichos discursos sobre la mezcla racial y cultural se reproducen todavía en la escuela y se renuevan de forma constante mediante otros términos; debido a esta renovación decimos que el discurso del proyecto racial de mestizaje se recrea continuamente.

La producción académica sobre racismo y antirracismo en la educación en los últimos diez años tiene la característica de que le ha seguido la pista a este proyecto racial del mestizaje o, dicho de otro modo, la producción que aquí presentamos ha intentado dar a conocer algunos nuevos entendimientos sobre lo racial o nuevas formas en que la “raza” se activa en el pensamiento de la gente, en particular dentro de las instituciones educativas. Y esto no es extraño, dado que la formación racial de México tiene como particularidad el no nombrar categorías raciales como blancos, mestizos o indios; esto se debe a que el proyecto racial de mestizaje ha usado más conceptos y debates sobre la etnicidad que han tenido como centro “la preocupación por la diferencia, es decir, creer que las diferencias de las personas (reales o percibidas) [...] como la fuente principal de los malentendidos, desconfianza y maltrato y, siguiendo está lógica, lo que se necesita es la asimilación (como lo abogaban las teorías de aculturación)” (Saldívar, 2012: 51). En este sentido, el poco uso del término “etnicidad” o “discriminación étnica” y apuestas por debates conceptuales sobre la racialización y el rol del color de piel es lo que ha marcado las pautas en las discusiones sobre racismo y antirracismo en la educación en México en el periodo del 2011 al 2021.

Metodología

La búsqueda se llevó a cabo en los repositorios institucionales de la Universidad de Guadalajara, en particular en la Base de Datos Multidisciplinaria. Después se recurrió a indagar en las redes de debates académicos en ciertos

epicentros de discusión: el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), las bases de datos de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la Universidad Veracruzana (UV). Otra estrategia empleada fue seguirle la pista a quienes estuvimos en su momento en el grupo “Educación, Racismo e Interculturalidad” de la Red Integra, durante el 2014 al 2018. Dado que el análisis del racismo y el antirracismo, de manera explícita en la educación, es un tema de alguna manera nuevo, no fue muy complicado buscar materiales; quizá el mayor reto fue depurar aquellas producciones que tenían como centro temas identitarios, el fortalecimiento de la cultura indígena o afro o bien, los que tocaban el tema del racismo de manera indirecta. Esto obligó a tener en cuenta lo que más adelante se explica mediante el concepto de “gramáticas alternativas”. Es decir, en dicho apartado se llevó a cabo una depuración, puesto que, muchos trabajos de carácter testimonial abordan experiencias de racismo, aunque no las nombren así; es decir, cuando se habla de gramáticas alternativas en este capítulo nos estamos refiriendo a la producción académica, de investigación, que aborda el tema del racismo de manera indirecta y que, por lo tanto, no es su tópico central de investigación. De modo que el criterio de selección se basó en buscar, en un primer momento, en las bases de datos palabras clave como: “racismo”, luego “discriminación racial”, “discriminación “étnico-racial”, y finalmente “discriminación” junto con palabras como “pueblos indígenas”, “indígenas” y “afros”; luego se procedió a revisar los trabajos. Hasta aquí, como Etapa 1, se encontró un total de 150 trabajos conformados por libros, capítulos de libros, revistas nacionales, revistas internacionales, tesis, conversatorios, artículos nacionales de divulgación, estudios cuantitativos gubernamentales y reportes de investigación. Algunas de estas 150 publicaciones no tenían como preocupación principal el tema educativo, pero sí se les tomó en cuenta para el presente capítulo, dada su influencia en los análisis sobre el racismo en la educación; tal es el caso de libros colectivos como el coordinado por Pablo Yankelevich o las reflexiones sobre racismo que ha venido haciendo la socióloga Mónica Moreno Figueroa.

De estos 150 trabajos publicados, y como segunda etapa, se privilegiaron aquellas investigaciones y trabajos que contuvieran una definición sobre el concepto de racismo, que identificaran el tipo de racismo del que estaban hablando, y que los autores vincularan su trabajo a las discusiones sobre racismo y antirracismo en México. Con esta depuración se encontraron 110 textos (*cfr.* tabla 1), de los cuales destacan capítulos de libros y monográficos que fueron parte de proyectos antirracistas concretos, como se menciona después.

Para la exploración de tesis, se echó mano de los buscadores de las bibliotecas de las instituciones universitarias antes descritas, en particular de aquellas instancias que tienen una tradición de formadores en temas educativos. Sabemos que es largo el proceso para que las universidades suban a sus redes los trabajos recepcionales, por lo que observamos que hay muy poco material de titulación disponible; pese a ello, existen epicentros propicios para reflexionar el racismo y el antirracismo en la educación; así lo han sido la Universidad Pedagógica Nacional con sus distintas sedes y la Universidad Veracruzana. Sabemos que la UAM conformó una línea terminal sobre “Raza, racismo y racialización”, pero no se ha podido tener acceso a los trabajos de investigación. Se sabe que la Universidad Nacional Autónoma de México es un epicentro de discusiones sobre racismo en el país, vale la pena señalar que su vinculación con las discusiones sobre educación en México es débil o al menos así lo demuestra su producción de trabajos recepcionales, organización de monográficos o dossiers. También, como se muestra en la tabla, gran parte de la producción de textos sobre racismo en esta última década, ha sido gracias a las reflexiones sobre la educación en México. Por ejemplo, los 41 capítulos de libros pertenecen a cuatro libros colectivos organizados desde la UPN, la UV o más recientemente, desde lo que en su momento fue la mencionada Red Integra, asentada en la UNAM. Los artículos de revistas nacionales atravesaron el mismo caso, es decir, 23 de los 29 artículos son publicados en revistas científicas y organizados desde dossiers o monográficos como parte de un proyecto más amplio, sobre el cual reflexiono más adelante. Lo que se desea señalar con estos argumentos, es que fue la organización colectiva de académicos, activistas y estudiantes lo que impulsó

estas publicaciones. Por último, como se verá en el texto, es significativo mostrar que se encontró una escasa producción sobre las prácticas de racismo en los niveles educativos preescolar, lo que nos daría pistas para entender a qué edades o qué tan temprano los niños y niñas comienzan a adquirir actitudes racistas y la manera en que estas son reproducidas.

Tabla 1. Proceso de selección de materiales

	Etapa 1	Etapa 2
Libros	13: 9 individuales y 4 colectivos	6: 2 individuales y 4 colectivos
Capítulos de libros	53	41
Revistas nacionales	45	29
Revistas internacionales	17	12
Tesis	13	13
Eventos (coloquios que fueron un parteaguas en la discusión)	1	1
Artículos nacionales de divulgación	6	6
Artículos internacionales de divulgación	0	0
Estudios cuantitativos gubernamentales	1	1
Reportes de investigación	1	1
Total	150	110

Nota: Elaboración propia.

Marco de análisis

Existe un paralelismo entre el incremento de los reconocimientos de las comunidades, tribus y naciones indígenas por parte de los estados nacionales latinoamericanos y el aumento de la “securitización” y militarización de zonas y comunidades objeto de dicho reconocimiento. Para el caso mexicano, a partir de la década de los noventa con el Levantamiento Zapatista, se abrió una ventana de diálogo que marcaba nuevos términos de la conversación entre el Estado mexicano y algunas de las poblaciones víctimas históricas del racismo en México. Este período es conocido como la época de los Diálogos de San Andrés, en donde se tenía la esperanza de que el Estado reconociera constitucionalmente el derecho de los pueblos indígenas a la libre determi-

nación. De ahí resultó la reforma constitucional del año 2001 y la apertura a discusiones sobre diversidad cultural e interculturalidad.

Hale y Mullings señalan que existe una serie de características presentes que comparten diversas regiones latinoamericanas, y que uno de sus epicentros es la educación. En las últimas dos décadas, el reconocimiento de la diferencia cultural, según estos autores, dio una cara políticamente correcta a los modelos económicos de aquel entonces (Hale, Charles; Mullings, 2020); sin embargo, los procesos de reconocimiento constitucional de pueblos indígenas y afros han alcanzado sus limitaciones. También ambos académicos sostienen que, a la par en que se promocionaron valores de la democracia como el humanismo y el reconocimiento cultural, asimismo han ido en aumento los proyectos capitalistas depredadores que no sólo mermaron a comunidades y poblaciones víctimas de racismo a lo largo de la historia, sino también perjudicó a poblaciones con privilegios. A esto, Hale y Mullings le llaman “Neoliberalismo progresivo” (Hale, Charles; Mullings, 2020) y una de sus principales características es que ha fallado sistemáticamente al eliminar o, al menos, disminuir la opresión racial. Lejos de esto, lo que ha provocado dicho neoliberalismo es acentuar la presencia del “capitalismo racial” (Hale, Charles; Mullings, 2020). El capitalismo racial se entiende como las condiciones de un sistema predicado en la desposesión colonial y el terror racial durante los últimos quinientos años, cuyas características básicas siguen inamovibles, mientras que sus manifestaciones ideológicas cambian y evolucionan según los tiempos (Hale, Charles; Mullings, 2020). Esta desposesión colonial y el terror racial se manifiestan mediante: a) la desposesión de territorios, b) el colonialismo de asentamiento y c) la persistencia de un racismo anti-negro; esta tríada estará presente en la última ola de producción académica sobre racismo y antirracismo en la educación. En esta tónica, lo que se ha presenciado en los últimos diez años es un aumento de los procesos de criminalización, en particular, de movimientos estudiantiles y de profesores, como parte de un proyecto más amplio del capitalismo racial llamado “proceso de securitización”, el cual tiene tres características medulares: 1) la privatización de lo militar, 2) la privatización de operaciones de seguridad y 3) la normalización de que el capitalismo racial y neoliberal

requiere de la violencia, en este caso, contra personas del sector educativo (Hale, Charles; Mullings, 2020). El aumento de la militarización y el presupuesto destinado a ello en México, ha corrido de la mano de la disminución de inversión en los diferentes niveles y sistemas educativos mexicanos, algo que Mora Bayo y García Leyva han reflexionado en una de las producciones que aquí reviso y a la cual nombran como “Formaciones de Estado” (Mora, Mariana; García Leyva, 2020). Este paralelismo entre milicia y educación sucedió al mismo tiempo que el ascenso social de personas indígenas, negras y afro mediante la educación. Es decir, la acumulación de capital educativo en este sector, no necesariamente implicó la disminución de experiencias racistas, de la criminalización de sus comunidades o la inequidad de clase, como nos muestra la producción académica revisada.

Contexto: entre el reconocimiento y la criminalización

Desde fines de la década de los ochenta iniciaron los procesos de reconocimiento cultural y estadístico de las personas que han sido víctimas históricas del racismo; para el caso mexicano el reconocimiento por autoadscripción de las personas indígenas sucedió en el año 2000, y el doble reconocimiento de las personas negras, afromexicanas y afrodescendientes en el 2019.³ Este parteaguas inició en el año 1989 con la anexión de México al Convenio 169 de la Organización Mundial del Trabajo (OIT), luego en 1992 México realizó modificaciones constitucionales para reconocer el carácter pluricultural de la nación. Pero lo que puso sobre la mesa de debate el tema del racismo fue el Levantamiento Zapatista en el sur de México en 1994; esta insurgencia se convirtió en pieza fundamental para aquellos que comenzaron a cuestionarse qué significaba hacer una educación antirracista.

³ El proceso de reconocimiento constitucional y estadístico de la población negra y afro de México inició desde años antes al 2019, sin embargo, dicho reconocimiento se hizo efectivo en el año 2020 con la puesta en marcha del Censo nacional 2020 o también conocido como “AfroCenso”.

El levantamiento implicó una redefinición de las relaciones entre el Estado mexicano y los pueblos indígenas, además de que dicha insurgencia inspiró a pobladores de la Costa Chica entre el estado de Guerrero para fundar en 1996 la primera organización negra del país, la cual hasta el día de hoy lleva por nombre “México Negro A. C.”, y cuyo reclamo principal era el reconocimiento constitucional y el respeto cultural de la población negra de México. También en 1996 se reunieron en el estado de Michoacán varios líderes indígenas y mestizos preocupados por el despojo territorial hacia las comunidades; de ahí surgió el Congreso Nacional Indígena. Asimismo, la Organización de Naciones Unidas declaró el período de 1994 a 2004 como el Decenio de los Pueblos Indígenas.

Años después, en el 2001 se llevó a cabo en Sudáfrica la Conferencia Mundial contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia, también conocida como Conferencia Mundial de Durban (Humanos, 2001). Ahí, diversos activistas y académicas mexicanas insistieron en la importancia de reconocer de manera constitucional y estadística a la población negra y afro de México como una medida clave para combatir el racismo en México. En ese mismo año, se aprobó la Ley Indígena, la cual adoptó a la interculturalidad como política para combatir las múltiples discriminaciones, además de crear instancias 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), ambos en 2003. Más adelante, en 2013 la UNESCO declaró en la Asamblea General el inicio del Decenio Internacional de los Afrodescendientes, lo que repercutió en que la constitución del estado de Guerrero y, posteriormente la del estado de Oaxaca reconociera a nivel constitucional a las personas negras y afro en 2013 y 2015, de forma respectiva; en el estado de Coahuila en 2017, y a nivel nacional el reconocimiento se logró en 2019 (*cfr.* también el capítulo 3). Estos procesos de reconocimiento se vuelven fundamentales para entender la producción académica que en este capítulo se esboza.

Sin embargo, también es importante estar al tanto de las olas de represión que el Estado mexicano ha llevado a cabo contra personas indígenas,

negras y afro, para comprender algunos de los textos que aquí abordaremos. En 2006 inició la guerra contra el narcotráfico, sucedió la represión de la comunidad de Atenco, lo que llevó al Estado mexicano a cortes internacionales; también en 2006 detuvieron de forma arbitraria a tres mujeres indígenas *hñahñú* monolingües, para después acusarlas de haber secuestrado a seis policías federales en el estado de Querétaro, lo que en 2017 llevó al Estado mexicano a reconocer que había cometido un acto de “racismo estructural” desde sus instituciones (Moreno-Parra, 2022). En 2011 incrementó la represión en el municipio de Cherán, estado de Michoacán. Asimismo, con Enrique Peña Nieto en la presidencia, en 2012 inició el proceso de la Reforma Educativa, la cual buscaba la estandarización y dejaba en una situación con más precariedad a las escuelas primarias y secundarias indígenas (Mora, Mariana; García Leyva, 2020); con ello vino en 2013 un asedio sistemático a líderes comunitarios indígenas, en particular en donde se llevaban a cabo procesos autonómicos educativos o formación de policías comunitarias como Ostula, Michoacán, además de la desaparición de 43 y el fallecimiento de cinco estudiantes normalistas de Ayotzinapa pertenecientes a la Escuela Normal Rural “Raúl Isidro Burgos” en Guerrero. Este es, quizá, el hecho que condensa esa retracción o retroceso de avances logrados con los procesos de reconocimiento, y que hace evidente la securitización mencionada antes, la cual fue de la mano de la militarización de comunidades indígenas y afro, y de la colusión con el narcotráfico y otros grupos delincuenciales.

Pese a estas olas de represión, en 2014 la comunidad *hñahñú* de San Idelfonso, Tepeji del Río, Hidalgo interpuso una queja ante el CONAPRED por “discriminación étnica” contra la SEP tanto federal como estatal, por no respetar el derecho a tener una educación intercultural y bilingüe que le permitiera desarrollar a la comunidad *hñahñú* su cultura. Este fue un evento antirracista importante dado que muestra el potencial antirracista de la interculturalidad, pese a ello, no se le identificó como un evento antirracista, pues la conversación del Estado y sus instituciones eran en términos de “discriminación” (Moreno-Parra, 2022).

A nivel internacional y con la presión hecha en Durban 2001 por parte de las organizaciones, movimientos sociales y colectivas negras y afro, la Orga-

nización de las Naciones Unidas declaró en 2015 el Decenio de los Pueblos Afrodescendientes; esto permitió una serie de nuevas acciones para la visibilización de las personas negras, afromexicanas y afrodescendientes en México, además de potenciar epicentros que ya llevaban a cabo actividades y seminarios académicos en donde se trataban los problemas que atravesaban las poblaciones indígenas, negras y afro del país; tal es el caso de las Cátedras Unesco en el CIESAS y en el INAH, así como el Programa de Diversidad Cultural e Interculturalidad de la UNAM en 2012 y 2014, respectivamente. El contexto hasta ahora descrito va de la mano con una geopolítica continental: en 2016 se firmaron los Acuerdos de Paz en Colombia; en 2017 se registra un aumento de asesinatos de líderes indígenas en Latinoamérica (González Perafán, 2020), Donald Trump asumió la presidencia de Estados Unidos y con él sus discursos de supremacía blanca y racismo. Esto hizo a un lado el mutismo latinoamericano y dejó ver un racismo más recalcitrante, abierto y violento en todo el continente; también en 2017 se anunció en México que, por primera vez en la historia, una mujer indígena nahua de nombre María de Jesús Patricio Martínez, sería la vocera de un Concejo Indígena de Gobierno que, para los fines de su movimiento, se postularía como candidata a la presidencia de la república en 2018. La postulación de esta mujer nahua hizo explícito el racismo nombrándolo de manera clara y sin eufemismos a lo largo del recorrido por México que emprendió junto con miembros del Concejo Indígena de Gobierno.

Conversaciones globales/locales y un evento parteaguas a considerar

Hasta 2010, en México sólo encontramos dos artículos sobre racismo publicados en 2007 y 2008 por Velasco Cruz y Barrón Pastor, respectivamente; sin embargo, la discusión sobre racismo en México ha estado en diálogo con otras voces latinoamericanas. Los trabajos del ecuatoriano Carlos de la Torre Espinosa también marcaron una pauta a finales de la década de los noventa e inicios del siglo XXI para hablar sobre los procesos educativos de las pobla-

ciones indígenas a propósito de su trabajo sobre las clases medias indias de Ecuador (De la Torre, 1996); este autor tomó distancia de las discusiones sobre etnicidad y cultura y se acercó más a entender las “formaciones raciales” (Omi, Michael; Winant, 2015), o cómo se había llegado a comprender el significado de ser una persona indígena universitaria en una ciudad como Quito. La investigación de la antropóloga maya k'iche, Irma Alicia Velásquez Nimatuj sobre la burguesía k'iché de Guatemala también marcó una pauta en 2002 para entender la relación entre clase social y procesos educativos en las personas indígenas. Además, los trabajos de la historiadora chilena Claudia Zapata Silva, fueron un incentivo para comprender cómo la educación ha sido una de las demandas centrales de los movimientos sociales indígenas en Latinoamérica (Zapata Silva, 2005, 2007). Por su parte, las investigaciones de la antropóloga afrocolombiana, Mara Viveros Vigoya, ayudaron a evidenciar no sólo el carácter histórico que implica la formación de profesionistas indígenas y negros en las Américas, sino cómo la educación, junto con la adherencia a las políticas de urbanización se convirtieron en una estrategia de las nacientes clases medias negras en Colombia para combatir los estereotipos del racismo antinegro (Viveros Vigoya, 2021). En 2010 arrancó la investigación transnacional conocida como PERLA (Project of Ethnicity and Race in Latin America) a cargo del antropólogo chicano Edward Telles (2014) en donde Martínez y Saldívar participaron en el trabajo de campo en México explicando, entre otras cosas, el rol que juega el color de piel en el acceso a la educación (Martínez Casas *et al.*, 2014).

Lo anterior no quiere decir que hubo una nula producción académica o de divulgación sobre el racismo; de hecho, existen trabajos relevantes que hasta la fecha siguen siendo referentes importantes, pese a que son muy pocos; por ejemplo, los trabajos de Castellanos Guerrero nos ayudaron a comprender cómo funcionaba el racismo anti-indígena después del levantamiento zapatista (Castellanos Guerrero, Alicia; Machuca, 2008; Castellanos Guerrero, 2000, 2001, 2003; Saldívar, 2012); los aportes de Gall se centraron en comprender qué era el racismo y cómo funcionaban las ideas de diversidad en contextos de racismo científico (Gall, 2001, 2002, 2007; Rincón Gallardo, 2001). Sin el trabajo de estas dos académicas, no habría sido posible llegar

a reflexiones como aquellas que propusieron repensar la ideología del mestizaje en México (M. Moreno Figueroa, 2008; M. G. Moreno Figueroa, 2010a, 2010b) o el racismo de Estado hacia las comunidades indígenas (Saldívar Tanaka, 2008; Urías Horcasitas, 2007).

Por último, en 2013 el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología destinó presupuesto para crear redes académicas intersectoriales, de las cuales surgió la Red de Investigación Interdisciplinaria en Identidades, Racismo y Xenofobia en América Latina o también llamada Red Integra. Esta red formó el grupo “Educación, Interculturalidad y Racismo”, integrado por trece académicas y académicos, los cuales produjeron o coordinaron una parte sustancial de los trabajos que aquí se presentan.

Gramáticas alternativas para hablar de racismo

El término de “gramáticas alternativas” sirve para referirme a la producción académica y de divulgación que no necesariamente tiene como epicentro de análisis al racismo. En este sentido, son discursos en los que la inequidad racial y el racismo no son explícitos o centrales, pero tampoco están ausentes, dado que los efectos de las acciones o hechos educativos que se cuentan, tienen efectos antirracistas (Moreno Figueroa, Mónica G.; Wade, 2022). Entonces, una gramática alternativa es una matriz de elementos que tocan factores cruciales de las consecuencias del racismo (desigualdad lingüística, poco acceso a políticas interculturales o temas de la diáspora) pero que el marco epistémico (o gramática) no está enfocada en lo racial. Como señalé antes, el giro lingüístico entre discriminación y racismo no ocurrió de un día de para otro; por tanto, lo que veremos es una serie de producciones que poco a poco el racismo y sus especificaciones, se convertirán en el tema central. Este giro lingüístico sucedió en lo que denomino la segunda ola de estudios sobre racismo y, como mencioné, tiene su parteaguas en las investigaciones del proyecto conocido como PERLA y en la ENADIS 2010, cuyos abordajes teórico-empíricos versan sobre la importancia del color de piel en las desigualdades estructurales.

Encontramos el uso de gramáticas alternativas en el texto de Fierro Evans y Rojo Pons, en él describen la trayectoria de Sylvia Schmelkes, en donde el racismo es visto como uno de los principales retos que la investigadora tuvo que sortear para hacer una negociación entre los acuerdos tomados en los Diálogos de San Andrés, las demandas de los pueblos indígenas y los intereses del Estado mexicano (Fierro Evans & Rojo Pons, 2012). En ese mismo año y desde la formación que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) aparecieron tres tesis de la Licenciatura en Educación cuya preocupación se centra en la educación a edad temprana en los ámbitos rurales. Escobar González nos habla de la complejidad de las imbricaciones de la opresión racial sobre todo en el ámbito rural, puesto que no sólo existe el sexismo contra las niñas que quieren estudiar, sino también en contra de las maestras, el racismo lingüístico por hablar una lengua indígena o por tener acento “de rancho” o español provinciano, como señala la autora (Escobar González, 2012). Además, también está el proyecto de innovación de Osorio Marín como modalidad de titulación de la Licenciatura en Educación; este tipo de investigaciones, si bien pueden ser exploratorias, nos ofrecen una mirada sobre cómo se manifiesta el racismo a muy temprana edad durante el preescolar, como sucede en el caso que documenta Osorio Marín (2012). Un año después, también en la UPN se produjo un texto de licenciatura sobre la relación de lo que, desde la gramática alternativa, el autor nombra discriminación hacia personas indígenas y su relación con el ambiente de educativo de la UPN. Este estudio pertenece a la línea cuantitativa y reporta de forma sencilla, mediante gráficas, la percepción sobre el racismo que viven las personas indígenas dentro de la UPN; y llama la atención, que varios integrantes de la planta docente encuestados no reportan o no identifican haber vivido alguna situación discriminatoria, ni mucho menos racista (Pérez Sánchez, 2013). Por su parte, el trabajo de posgrado de Negrete Esteves nos da cuenta sobre cómo el racismo no sólo es experimentado por los niños indígenas sino en toda su familia, de manera particular, por las madres quienes son las que tienen presencia en la institución escolar de sus hijos (Negrete Esteves, 2014; *cfr.* también el capítulo 6).

Como parte de los trabajos coordinados por el equipo de trabajo “Educación, Interculturalidad y Racismo” perteneciente a la Red Integra, en 2016

editamos un dossier en la “Revista Diálogos sobre Educación. Temas actuales en investigación educativa” de la Universidad de Guadalajara, el cual consistió en once artículos, de los cuales casi la mitad usaban gramáticas alternativas para referirse al racismo. De este modo, por ejemplo, el texto de Maike Kreisel, pese a que la autora no lo nombra así, aborda prácticas antirracistas comunitarias derivadas de las pedagogías alternativas que resultan de la articulación entre los conocimientos comunitarios indígenas y los conocimientos oficiales en una comunidad zapoteca del estado de Oaxaca (Kreisel, 2016); el texto sustenta la idea de que las prácticas autonómicas como la comunidad pueden convertirse en una idea que potencie el antirracismo educativo. Por su parte, Vargas Garduño y sus compañeras coautoras abordan la forma en que el racismo se manifiesta en los sistemas de educación primaria bilingüe mediante el eurocentrismo, pese a que existan cambios estructurales en los modelos educativos (Vargas Garduño, María de Lourdes; Ramírez Cruz, Laura del Carmen; Méndez Puga, Ana María; Vargas Silva, 2016). Mediante un trabajo empírico en el cuarto grado de primaria a la que asisten niños indígenas migrantes en la ciudad de Morelia, Michoacán, las autoras terminan fomentando dinámicas que llaman interculturales, tales como la valoración de la “diferencia cultural” o el aprecio de la “otredad”. Este texto nos permite tener un termómetro para darnos cuenta de que la discusión sobre el racismo y el antirracismo en la educación pareciera caminar hacia un abordaje más explícito, pero en ese esfuerzo los debates regresan a los términos de la conversación propuestos por el proyecto racial de mestizaje: la diferencia cultural, la etnicidad o la otredad como fuente de racismo, dejando de lado las corporalidades y particularidades de los cuerpos que viven el racismo.

El artículo titulado “Formación profesional de docentes wixaritari” de Mayorga Anaya y Vergara Fregoso nos dan cuenta sobre cómo se manifiesta el racismo mediante el sistema educativo nacional en la formación docente de profesores indígenas (Mayorga Anaya, Leonel de Jesús; Fregoso Vergara, 2016); mediante matrices o gramáticas alternativas, el texto apunta a entender lo que Essed denomina “la circulación del racismo” o la maneras en que la opresión racial se reproduce (Essed, 1991), imponiendo conocimientos y

visiones de mundo desde la *blanquedad*, que no responden a la vida de las comunidades indígenas, en este caso, *wixritari*.

El trabajo de Matus Pineda recupera la forma en que los conocimientos de la pesca pueden ser una fuente y matriz epistémica importante para dotar de agencia no sólo a los docentes de la comunidad indígena *ikoot* de San Mateo del Mar, estado de Oaxaca, sino a toda la comunidad (Matus Pineda, 2016). En este sentido, los textos antes mencionados, la interculturalidad es vista como una estrategia antirracista que, como las gramáticas alternativas apuntan, no necesariamente tienen en el centro el escrutinio del racismo, pero sí los efectos de recuperar matrices epistémicas (Matus Pineda, 2016) o reorganizar la educación autonómica mediante el lente de la comunalidad (Kreisel, 2016), lo cual abre posibilidades (sin que ello sea garantía) de tener efectos antirracistas. Así lo plantea el texto de Martínez Canales cuando nos cuenta, mediante su trabajo etnográfico, cómo las lógicas mestizas y blancas del Estado mexicano, así como sus instituciones, reducen a las infancias indígenas migrantes a un nicho exotizante y culturalista mediante la lengua, las danzas o la comida (Martínez Canales, 2016); lo que vemos aquí es que el autor no nombra el racismo ni el antirracismo de forma explícita, pero en cambio cuestiona la interculturalidad como una medida antirracista eficaz (*cfr.* también los capítulos 1 y 10).

Dos años después, en el mismo grupo de trabajo de “Educación, Interculturalidad y Racismo” de la Red Integra buscábamos espacios para difundir hallazgos de investigaciones que estuvieran relacionadas con el racismo. Fue así como en la entonces Universidad Autónoma Indígena de México encontramos un lugar propicio, en la *Revista RaXimhai*. No todos los artículos que atendieron a la convocatoria hablaban de manera directa del racismo; en su lugar volvían a las discusiones sobre discriminación o a la identidad, pero acentuaban el carácter histórico y estructural de la opresión racial. Este es el caso del texto “El desplazamiento lingüístico del Chuj como consecuencia de las políticas educativas discriminatorias”; el artículo de Ruíz Lagier lo consideramos importante por ser una forma de entrar a la discusión del racismo lingüístico y la responsabilidad del sistema educativo formal, aunque el texto lo abordara desde las gramáticas alternativas. Por su parte, Alvarado

Salas y Valtierra García demuestran mediante la gramática de la identidad el poder de las alianzas antirracistas entre mujeres afromexicanas y mujeres indígenas en la ciudad de Acapulco, Guerrero, pues lo que comparte es la desigualdad racial y los procesos migratorios (Alvarado Salas, Nadia; Valtierra García, 2018). Más adelante, aparece en este dossier especial el texto de Bustos Córdova, quien, mediante la descripción del contexto de infancias indígenas en una comunidad de la periferia de Cuernavaca, Morelos, y a través de relatos crudos de dichas infancias, nos habla sobre la reproducción de prejuicios racistas relativos al racismo anti-indígena (Bustos Córdova, 2018).

En el mismo 2018, en el grupo “Educación, Interculturalidad y Racismo” decidimos volver a las discusiones sobre interculturalidad y explorar preguntas como las siguientes: ¿Cómo se estaban pensando los procesos de interculturalidad junto con el racismo o el antirracismo? ¿Qué elementos del racismo había que discutir primero, para poder llegar a procesos interculturales, partiendo de la idea de la interculturalidad como una práctica antirracista? ¿Había que tomar distancia de la interculturalidad étnico-cultural para poder abordar el racismo? En este sentido, recibimos varias propuestas que se convirtieron en un libro que lleva por título *Racismo, Interculturalidad y Educación en México*. Entre dicho material se encuentra el trabajo de Escalante Tovar, quien nos narra mediante su trabajo de campo, las percepciones de alumnos de secundaria y primaria del sur (área precarizada) y del norte (zona privilegiada) de la ciudad de Mérida, Yucatán. Este trabajo describe, a través entrevistas y observaciones, la manera en que se vive el racismo cotidiano según los espacios en los que se habite o transite, de ahí que también resulta un buen ejemplo de una gramática alternativa dado que, en lugar de hablar de “geografías racializadas” (Hernández Castillo, 2019) o cómo existe una biopolítica que regula el tránsito de cuerpos con características particulares por ciertos lugares, la autora prefiere sólo hablar sobre “segregación de espacios”.

Si bien la escuela es considerada por muchos como un espacio racista por antonomasia, también es un lugar en donde se refuerza la identidad, el sentido de pertenencia y de comunidad. Tal es el caso de “Saberes de resistencia. La educación escolar de una minoría: los judíos de Alepo en México” (Chara-

bati Nehmad, 2018), en el que la autora nos explica la forma en que la escuela puede ser un lugar propicio para la “integración”, al mismo tiempo que se fomenta la identidad judaica. Lo que este capítulo no logra mostrar es el rol que ha tenido el antisemitismo en la conformación del proyecto racial del mestizaje o el papel que juega el racismo religioso en un país con una fuerte identidad católica.

Más adelante, Borrás Escorza problematiza cómo las políticas multiculturales alcanzaron a los espacios educativos y la forma en que su implementación se tensiona con la naturaleza homogeneizante de las escuelas secundarias, en particular con los contenidos curriculares (Borrás Escorza, 2018). La autora argumenta que es necesario que la escuela salga de discursos binarios como inclusión/exclusión u homogeneidad/diferencia para poder hacer frente a la diversidad de opresiones que se presentan en los espacios educativos.

La Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) dejó de ser tal para convertirse en la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa (UAIS). Dicha institución fue la primera universidad intercultural de México, lo que marcaba el fin de la época indigenista y el inicio de la gestión de la diversidad. Sin nombrar de forma explícita el racismo, los autores nos dan a conocer cómo las prácticas racistas en la educación tienen como uno de sus epicentros más importantes para la circulación del racismo (Essed, 1991) el manejo político y burocrático de las universidades: plazas mal pagadas, poco o nulo cuidado de la impartición de lenguas indígenas y, de manera particular, pese a que ahora se diga intercultural, llama la atención la prohibición del uso de las instalaciones como los sanitarios a indígenas yoremes de la zona. Esto último nos habla de la dimensión no sólo estructural sino íntima y más cotidiana del racismo: que el Estado mexicano puede generar las políticas más inclusivas, interculturales y antirracistas posibles, pero si no se trabaja el racismo desde la dimensión cotidiana, dichas políticas pierden sentido. Asimismo, Galán López explica mediante términos como “hibridación identitaria” en estudiantes zoques y choles de la Universidad Intercultural de Tabasco, como una manera de resistir al racismo, esto es, como una estrategia de sobrevivencia a la persistencia del racismo (Galán López, 2018).

Como producto de trabajos de investigación, terminar de programas de grado o posgrado, el trabajo de Girón Gómez nos cuenta cómo los jóvenes tseltales de nivel secundaria que migran a la ciudad de San Cristóbal de las Casas para estudiar, conciben, viven y reflexionan sobre el racismo, el cual para ellos no es una experiencia exclusiva de personas indígenas sino también de aquellas que viven la experiencia racial mediante la clase social (Girón Gómez, 2019). En ese mismo año, Ramírez Macedo realizó una investigación de maestría en la cual trabajó con un taller con estudiantes de una preparatoria mixta pública de la ciudad de Morelia, Michoacán, para hablar sobre la diversidad de relatos mediante la asignatura de Literatura 1 en tercer semestre. Lo que el trabajo de Ramírez nos ofrece son varias opciones prácticas y didácticas para hablar sobre las historias familiares, los orígenes y los rasgos físicos de estudiantes mestizos a través de actividades como la literatura oral. Pese a la poca discusión teórica que la investigación tiene, el trabajo es pionero en cómo lograr hablar de racismo y discriminación desde las experiencias personales en un ambiente educativo de confianza (Ramírez Macedo, 2019).

Dos años después, parte del equipo de trabajo sobre educación que había nacido en la ahora desaparecida Red Integra, organizó y lanzó el libro *Educaciones y racismos. Reflexiones y casos*. En estos trabajos se reconocía la existencia de varios racismos narrándolos mediante experiencias concretas en diferentes países, de modo que la ecuación racismo=indígenas había sido desechada. Por ejemplo, el capítulo de Naoko Saito muestra el rol que tiene la escuela, tanto en la reproducción de prejuicios y estereotipos, como el tratamiento y las estrategias que ésta puede desplegar para eliminar la discriminación y el racismo (Saito, 2021). En el texto expone el caso de lo que ella nombra como “el problema buraku”. Su texto combita estrategias históricas y estadísticas con el trabajo de campo para contarnos a través de gramáticas alternativas cómo se construye y se activan ideas sobre la “raza” en personas concretas como las buraku. Maribel Vargas Espinosa realiza un estudio en la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ecatepec mediante una triangulación metodológica (observación, entrevistas e historias de vida) para dar cuenta de los estigmas que pesan aún sobre los profesores de origen

indígena de la UPN (Vargas Espinosa, 2021). Mediante la exposición de testimonios, Vargas detalla la internalización de la opresión racial que deviene como consecuencia del racismo de orígenes históricos y coloniales. Como ejemplo, nos narra las experiencias de los profesores indígenas al hablar su lengua indígena durante su escolarización básica, así como el estigma que hay detrás de los nombres propios como un marcador racial importante a considerar. Lo que no nos narra Vargas es si la negación de la identidad racial indígena es la única estrategia de resistencia ante las circunstancias adversas que el racismo impone (Vargas Espinosa, 2021).

El reconocimiento explícito del racismo

Después de cuatro años de haber iniciado, el proyecto Project of Ethnicity and Race in Latin America (PERLA) publicó sus resultados en 2014 desde la Universidad de Princeton. En esta investigación se exploraron las relaciones entre desigualdad social y las identidades raciales en cuatro países: México, Perú, Colombia y Brasil. Dicha investigación esperaba encontrar sociedades pigmentocráticas, por ejemplo, que las personas blancas estuvieran arriba de la pirámide y las personas indígenas y negras abajo; sin embargo, esto no fue así, de modo que hubo que complejizar con elementos como el color de piel, la lengua, la identidad racial y la educación (Telles, Edward; Flores, 2019). Esto implicó diversas cosas de las cuales me interesa destacar dos: el uso de categorías raciales para medir desigualdad y el poner sobre la mesa el tema del color de piel. Del trabajo de PERLA aprendimos que mientras más grados de escolaridad tiene una persona en México, más probabilidades existen de que esa persona se identifique como “mestiza”; también el estudio nos mostró que las experiencias de discriminación se acentúan cuando se habla una lengua indígena o cuando se tiene la piel oscura, independientemente del grado de escolaridad o de la situación económica. Además, cuando se habla una lengua indígena o cuando se tiene una situación económica precaria, la discriminación aumenta de acuerdo al color de piel (Martínez Casas et al., 2014). Esta investigación puso en la mesa de debates si usar cate-

gorías raciales o no, así como la relevancia que juega el color de piel en la opresión racial. Recordemos que una de las consecuencias del proyecto racial de mestizaje fue el omitir el concepto de “raza” y el uso de categorías raciales, bajo la creencia de que “reforzará(n) en la sociedad la falsa idea de que las ‘razas’ existen como objetos reales (es decir, biológicos) en el mundo” y que “cuanto más las categorías de raza formen parte de la vida pública (incluido el análisis académico) y en particular de las políticas públicas, más legitimidad adquieren” (Wade, 2022). De esta manera, el estudio de PERLA fue acusado desde la academia y las instituciones de fomentar el racismo. Sin embargo, abrió la discusión no sólo en el campo educativo para hablar de forma más explícita del racismo, dando paso a otros debates como, por ejemplo, la educación antirracista.

Iniciando la década de 2010, y desde una perspectiva más sociodemográfica, Andrés Villarreal publicó los hallazgos de una investigación realizada que demostraba la importancia del color de piel, tanto en el acceso a la educación, como en la proyección a vivir o no en condiciones más precarias (Villarreal, 2010). Esto inspiró a Telles y Flores para hacer el mismo ejercicio, pero con la información obtenida del proyecto PERLA. Ambos encontraron que, usando el mismo modelo regresivo y con sólo tres categorías de la paleta de colores, para el caso mexicano, el color de piel se volvía fundamental para analizar el acceso a la educación o a servicios sociales básicos (Flores & Telles, 2012). También en 2010 fue cuando Moreno Figueroa comenzó a publicar parte de los hallazgos de su investigación doctoral, poniendo en el centro de la discusión que, para debatir y reflexionar sobre el racismo, había que volver al proyecto de mestizaje del Estado mexicano. De esta manera aparecieron textos como “Distribuites Intensities: Whiteness, Mestizaje and the Logics of Mexican Racism” (M. G. Moreno Figueroa, 2010a) en el que explica que el racismo en México se vive a través de diversos grados o “intensidades”, dado que el proyecto de mestizaje nos está incitando de distintas formas hacia el blanqueamiento. Además, en ese mismo año “Mestizaje, cotidianidad y las prácticas contemporáneas del racismo en México” también de Moreno Figueroa salió a la luz con este trabajo, en el que aseveró que negar la importancia de la visibilidad del cuerpo y los significados

sociales e históricamente contruidos que se le daban a este, no ayudaban a dismantelar el racismo (M. G. Moreno Figueroa, 2010b). Dos años más tarde, el autor publicó uno de los trabajos más relevantes que marcarían la discusión sobre racismo, no sólo en el ámbito educativo; su texto “Yo nunca he tenido la necesidad de nombrarme...” (M. G. Moreno Figueroa, 2012b) aborda la experiencia de las mujeres mestizas, la forma en que el proyecto racial del mestizaje no les ha obligado a hacer explícita su identidad racial, pues son pensadas como la norma, y la manera en que al mismo tiempo en que la sociedad mestiza niega el racismo, sigue manteniendo las diferencias culturales. Más adelante, su texto “Linda morenita”: el color de la piel, la belleza y la política del mestizaje en México” (M. G. Moreno Figueroa, 2012a) se convirtió en un referente para advertir cómo operaba el racismo entre las personas mestizas: al mismo tiempo en que éstas son cómplices del racismo, también el color de piel o la belleza son motivos para padecerlo.

En ese mismo año y desde una perspectiva más histórica, Saldívar Tanaka publicó un artículo en el que explicaba la complicidad de disciplinas como la antropológica y el rol del sistema educativo mexicano, en la ausencia del manejo de categorías raciales como “raza” o identidades raciales como negro, mestizo o blanco (Saldívar, 2012), y en su lugar, diversas áreas disciplinares propusieron entender el origen de las desigualdades en términos de diferencia cultural. En este sentido, podemos decir que, hasta este momento, los debates sobre racismo se podían dividir en aquellos con perspectiva más sociodemográfica y otros más de corte socioantropológico. Los de perspectiva sociodemográfica se enfocaban en discutir la relevancia del color de piel en las lógicas de desigualdad en México, y para ello necesitaban demostrarlo con datos o con lo se conoce como *statistivism*.⁴ Los de corte socioantropológico estaban concentrados en lo que Wade ha denominado el debate de la presencia y ausencia de la raza; es decir, ¿en qué momento, cuando se habla en términos culturales, en realidad se están haciendo alusión a cuestiones raciales/biológicas?

⁴ Una combinación de las palabras “estadística” y “activismo” en el idioma inglés.

El texto “Universidad, trabajo tutorial con estudiantes indígenas y racismo” de Carlos Fregoso y Mateos Cortés, abordó las percepciones racistas del sistema universitario convencional hacia los estudiantes indígenas que pertenecían al programa PAAEIES que mencioné antes (Carlos Fregoso & Mateos Cortés, 2014). Por su parte, Andrés Villarreal toma el Censo Poblacional de 2010 para explicar cómo los niños indígenas pueden o no autoadscribirse a una identidad indígena: si la autoadscripción es por la lengua, mientras los padres de dichos niños tengan más nivel de escolaridad, existe menos probabilidad de que los niños se identifiquen como indígenas; si los niños se reconocen como indígenas por autoadscripción y los padres tienen más escolaridad, existe más probabilidad de que los niños se reconozcan como indígenas. Por su parte, Carlos Fregoso explica cómo es que entendían las acciones afirmativas en la Universidad de Guadalajara y la manera en que, detrás de los argumentos culturalistas de la burocracia mexicana para hablar sobre la “cultura indígena”, se escondían ideas biologicistas y racistas (Carlos Fregoso, 2014). El texto de Lindsay Pérez y Daniel Solórzano nos muestra, desde la Teoría Crítica de la Raza (CRT) y un análisis sociolingüístico, cómo el estereotipo de “bandido mexicano” se reproduce en los libros de texto, en las clases, en los discursos que circulan en las instituciones educativas, los cuales potencian lo que el autor nombra como “microagresiones racistas visuales” (Pérez Huber & Solórzano, 2015), las cuales perpetúan la supremacía blanca en las instituciones escolares de Estados Unidos. Por otro lado, en el texto “Políticas del reconocimiento...” (Carlos Fregoso, 2015) explica cómo la universidad tenía una concepción colonial y racista de ser indígena, lo que repercutió en que la implementación del programa PAAEIES de la Universidad de Guadalajara no coincidiera con las demandas de los estudiantes indígenas de dicha institución. Como parte de un dossier organizado por Gall Sonabend, se publicó el texto “Racismo y marcadores de diferencia...” (Carlos Fregoso, 2016b), el cual pretendía explicar mediante metodologías como la creación de collages, el papel que juega el color de piel entre estudiantes mestizos para considerarse o no, una persona mexicana.

En ese mismo año, y como parte del dossier en la revista *Diálogos sobre Educación* aparecieron los siguientes textos: a través de un análisis del discurs-

so, el trabajo de Gutiérrez Narváez nos comparte la dimensión emocional del racismo que los universitarios indígenas sufren por comentarios y actitudes de estudiantes mestizos; este texto nos revela que todavía falta mucho por comprender sobre la dimensión más subjetiva del racismo, tanto en las personas que son blanco de racismo como en los que lo perpetran (Gutiérrez Narváez, 2016). Después, aparece en este dossier el texto de Astudillo Ventura, y nos explica que es preciso nombrar las situaciones de bilingüismo en países postcoloniales como diglosia, para evidenciar una parte del racismo lingüístico que impera en el país (Cynthia, 2016). El texto de Martínez Curiel nos cuenta la experiencia de los procesos de adaptación de hijos de migrantes mexicanos en Estados Unidos (Martínez Curiel, 2016). A diferencia de otras producciones, en este artículo se refleja un manejo más fluido de categorías raciales dado que, desde la experiencia mexicana, se ha pensado que el racismo de Estados Unidos “es peor” que el de los contextos latinoamericanos. El texto que cierra este monográfico aborda la problematización de cómo se refleja el racismo en la escuela enfatizando el rol del currículo escolar o de las lógicas institucionales en las que, en cualquiera de los casos, lo que impera es la preferencia por “lo blanco” (Velasco Cruz, Saúl; Baronnet, 2016). Uno de estos autores, Velasco Cruz, también cerró ese año con la publicación que expone desde una mirada histórica la comprensión del racismo, y señala (quizá sin quererlo) cómo la educación formal es una entidad no sólo racista por haber tomado valores eugenésicos en su momento, sino masculina, pues buscaba dar forma al “hombre nuevo” como sinónimo de humanidad; su texto, entre otras cosas, posiciona el término de Bourdieu conocido como “racismo de la inteligencia” para hablar sobre el efecto de los títulos o certificados que da la educación convencional como una estrategia para clasificar a las personas (Velasco Cruz, 2016). En dicho año culminé mi investigación doctoral, la cual intentaba dar cuenta del racismo tanto institucional como a nivel cotidiano que vivían los estudiantes indígenas en dos centros universitarios de la Universidad de Guadalajara, y cómo el programa conocido como PAAEI tenía sus aciertos, pero también sus límites en apoyarlos (Carlos Fregoso, 2016a).

Un año después, en junio del 2017 se publicó el Módulo de Movilidad Social Intergeneracional (MMSI). Éste empleó la paleta de colores diseñada por el an-

tropólogo colombiano Fernando Urrea y aplicada por el proyecto PAAEI, además uso categorías raciales. Si bien el MMSI no fue un estudio enfocado en la educación, sí tocó el tema de la influencia que ejerce el color de piel en la acumulación de años de escolaridad y, a su vez, la manera en que éstos repercuten en el acceso a ciertas ocupaciones (INEGI, 2017). Es decir, el MMSI retomó el trabajo emprendido por Andrés Villarreal y por el proyecto PERLA para proporcionar datos sobre la desigualdad racial en México. El uso de la paleta de colores y de categorías raciales despertó incomodidad entre cierto sector académico, el cual argumentó que el MMSI fomentaba el racismo al usar categorías raciales.

En ese mismo año, el grupo de Educación, Interculturalidad y Racismo organizó una publicación de divulgación en un suplemento periodístico del estado de Veracruz. Ahí se incluyeron seis textos con el objetivo de crear lazos entre las discusiones sobre interculturalidad y los debates que estaban surgiendo en torno al racismo. Baronnet realizó la presentación del número explicando la necesidad de hablar del tema (Baronnet, 2017b); Zárate Moadano tomó distancia del racismo y volvió a entender las exclusiones históricas en términos de discriminación (2017a); Gómez Gallegos volvió a la discusión de las diferencias y a la “otredad” (2017); Sandoval Rivera se sumó a la discusión y abordó la persistencia de la colonialidad en la vida cotidiana (2017); Baronnet aportó un segundo texto que hacía una reflexión alrededor de una publicación sobre educación indígena, lo que nos regresó a la ecuación racismo=indígenas (2017a); en otro texto, Velasco Cruz volvió a interrogarse por qué el racismo no tiene solución en la escuela; Meseguer Galván se sumó a la discusión y, quizá, es la que advierte lo que Hale y Mullings evidenciaron años después: que la educación en general se había vuelto una inversión infructuosa para el Estado (Meseguer Galván, 2017); Carlos Fregoso y Domínguez Rueda cierran el suplemento evidenciando la contradicción de los sistemas universitarios: a la par en que están abiertos a discutir el racismo, el sistema educativo que sostiene a las universidades se vuelve más excluyente (Carlos Fregoso, Gisela; Domínguez Rueda, 2017).

Existe otro trabajo de Velasco Cruz, el cual da cuenta del racismo y la discriminación en la Universidad Pedagógica Nacional. El instrumento creado se

basó en los talleres del Colectivo COPERA⁵ y se aplicó a estudiantes de las carreras de Educación Indígena y de Sociología de la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Los resultados arrojan que el racismo que experimentan los estudiantes es similar en ambas licenciaturas, destacando que existió un porcentaje que “prefería no decir”, lo que nos sigue diciendo que existe una dimensión emocional del racismo que aún falta abordar en la educación. También observo en este texto que hay un interés creciente por conocer cómo las personas víctimas de racismo, son racistas consigo mismas, tema que nos hace perder de vista que el problema no son los sujetos racializados, sino aquellos que se benefician del sistema racista (Velasco Cruz, 2017).

Un año después, aparecen un conjunto de textos en el dossier titulado “Niñez y juventudes frente al racismo” en la *Revista RaXimhai* de la entonces llamada UAIM. Baronnet, Carlos y Domínguez presentaron el número; más adelante, Baronnet y Morales González hablan sobre las políticas gubernamentales para atender la discriminación de personas indígenas en la educación; mencionan el regreso a las matrices culturales como estrategia antirracista, tal es el caso de la comunidad (Baronnet, Bruno; Morales González, 2018). Orozco López nos dice que los procesos de autonomía de comunidades indígenas pueden ser vistos como una estrategia antirracista, pero dichos procesos se han ganado mediante recursos legales interpuestos en los mismo sistemas de justicia de los que las comunidades indígenas son víctimas (Orozco López, 2018). El texto de Medina Melgarejo y Pantevis Suárez nos habla sobre cómo se estructura e impacta el racismo en las infancias afro migrantes; la perspectiva de la que parten está basada en el pensamiento decolonial y trabajan desde diferentes literacidades con niños afromexicanos y de comunidades quilombolas de Brasil. Este trabajo es pionero en repensar cómo desestabilizar la “raza” o lo que otros estudios desde la lingüística llaman cómo llevar a cabo la “transracialización”, esto es: de qué forma podemos cuestionar la “raza”, para luego deshacerla (Alim, 2016).

Otros de los textos que intentan abordar de forma explícita el racismo están insertos en el libro *Racismo, Interculturalidad y Educación* coordinado

⁵ Colectivo para Eliminar el Racismo.

por el grupo que lleva el mismo nombre y que formó parte de la Red Integra; Castillo Guzmán prologó el texto y ahí enfatiza la necesidad de ver el racismo desde una perspectiva de largo aliento (Castillo Guzmán, 2018). Carlos Fregoso y Domínguez Rueda proponen comprender el racismo en términos fanonianos cuando habla sobre la línea del ser y del no ser, es decir, el racismo como un procesos de deshumanización (Carlos Fregoso, Gisela; Domínguez Rueda, 2018). Patricia Rea Ángeles hace un repaso de las políticas de asimilación del proyecto de mestizaje para llegar la construcción del proyecto educativo nacional y las estrategias de resignificación de la identidad zapoteca como una táctica antirracista de sobrevivencia a dicha asimilación o lo que Bautista Pérez ha llamado “estrategias de resistencia” ante el racismo anti-indígena (Bautista Pérez, 2022).

Más delante, Gómez Gallegos retoma el análisis del racismo de la inteligencia abordado en un inicio por Velasco Cruz, pero para analizar la situación de los estudiantes indígenas universitarios (Ma. de los Ángeles Gómez Gallegos, 2018). Por su parte, Velasco Cruz comparte en esta publicación aquellos hallazgos antes citados sobre las experiencias de racismo de estudiantes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional (Velasco Cruz, 2018). Baronnet escribe en otro apartado la importancia de analizar el racismo siempre intercalado con factores como la clase social y los procesos de desacumulación histórica (Baronnet, 2018). Por su parte, Maldonado cierra esta publicación cuestionando las bases de las narrativas occidentales como la religión o la esencia misma del Estado y la influencia que ejercen en el racismo, entendido como una enfermedad social; en este sentido, Maldonado considera al racismo como un problema epistémico y civilizatorio, más que una simple ideología (Maldonado Alvarado, 2018). También es de tomar en cuenta que ese mismo año, salió a la luz la investigación doctoral de Zárate Moedano, la cual revela no sólo las ideas racistas entre estudiantes de licenciatura, sino que mediante talleres intenta deconstruir dichas ideas hasta cuestionar los diferentes racismos que los alumnos observan en su entorno (Zárate Moedano, 2018b).

Por su parte, otro de los trabajos que hizo la Red Integra, fue reunir presupuesto y activar una especie de red de redes para llevar a cabo una inves-

tigación en diversas partes de México sobre la situación de los racismos en la educación básica. Esto incentivó a diversos equipos regionales a replantearse el racismo en sus geografías o áreas de estudio. Tal es el caso del trabajo que presentan Karina Vázquez Bernal y Tamara Martínez Ruiz en el Congreso Nacional de Investigación Educativa 2019. Su trabajo hace un análisis desde la perspectiva del racismo anti-indígena de los procesos de aculturación llevados a cabo en los internados indígenas, concretamente el de Paracho, Michoacán. En ese mismo año, Bermúdez Urbina y Ramírez López publicaron su libro *Los rostros de la desigualdad educativa. Sexismo, racismo y discriminación en la educación superior* (Bermúdez Urbina, Flor Marina; Ramírez López, 2019). Este trabajo reúne una serie de reflexiones en un tono ensayístico sobre la simultaneidad de opresiones que implica la opresión racial, además también anticipa el tipo de producciones que vendrán después: la complejización del racismo con otras opresiones y tratar de conectar el racismo estructural con sus secuelas más emocionales e íntimas.

Años después, en 2021, en el libro *Educaciones y racismos. Reflexiones y casos* coordinado por Velasco Cruz, Gómez Gallegos y Morales Esquivel, Sol Tiverovsky nos muestra con algunos extractos literarios mexicanos del siglo XIX, la forma en que se calificaba a indígenas, blancos y mestizos en las narrativas de la literatura mexicana. Tiverovsky usa como metodología el análisis de la formación discursiva y la revisión de los umbrales epistémicos para detenerse en el término foucaultiano de “subjetividad”. Tiverovsky nos muestra cómo el mestizaje tenía la doble función de ensalzar lo blanco y a veces lo mestizo, al mismo tiempo en que la narrativa mexicana del siglo XIX denostaba a lo indio (Tiverovsky Sheines, 2021). Además, el siguiente capítulo de autoría de Gómez Izquierdo, éste analiza el saber historiográfico, en particular las ideas que dieron forma a la identidad nacional y que permitieron la construcción de una identidad racista. Gómez se basa en la perspectiva foucaultiana de ser “sujeto” y en la conformación de una subjetividad nacional racista. Gómez Izquierdo nos dice que existen cuatro imágenes en la enseñanza de la Historia nacional que constituyen la identidad nacional racista: 1) el origen asiático de los indígenas; 2) las causas que facilitaron la conquista; 3) la figura de Moctezuma como servil, afeminado y lleno de

supersticiones y 4) la importancia del cruce sexual. Para ello, el autor rastrea aquellas ideas difundidas durante la colonia, el siglo XIX o la época postrevolucionaria, y evidencia cómo dichas ideas siguen presentes en los libros de texto de la asignatura de historia de nuestros días (Gómez Izquierdo, 2021). El siguiente capítulo escrito por Haro Solís nos explica qué son los discursos de odio, cómo se constituyen y la forma en que la escuela, pese a ser un epicentro importante de formación de identidades y sentidos de pertenencia, fomenta los discursos de odio a través de su material de trabajo como los libros, la práctica docente y sus procesos discursivos o bien, mediante las interacciones diarias entre estudiantes (Haro Solís, 2021). Más adelante, Saúl Velasco Cruz aborda el caso de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek” (Velasco Cruz, 2021b), en este texto se documenta la situación de rechazo que dicha escuela normal vivió por parte de la Secretaría de Educación Pública, como producto del racismo histórico desde su fundación. Además, Velasco se vale de este texto para explicar el rol de los intelectuales indígenas en la conformación de espacios escolares formales, el cual obedece a circunstancias particulares como la administración de la diversidad en tiempos neoliberales. Otro aspecto relevante de este capítulo, aunque el autor no lo mencione explícitamente, es la amenaza epistémica que representaron los miembros de la Escuela Normal para la comunidad mestiza institucional de la Secretaría de Educación del Estado. Esto se refleja en el rechazo de las autoridades de la SEE y la SEP hacia la línea de trabajo conocida como “etno-matemáticas” o matemáticas indígenas. A través de los conceptos de “racismo estructural” y “racismo cotidiano”, propuestos por Essed (1991), y respaldado por entrevistas, Velasco documenta el trato despectivo e hipócrita que las estructuras oficiales de la SEP dispensaron a los profesores de la Escuela Normal (Velasco Cruz, 2021b). Con este texto observamos que hay un agotamiento de la semántica de la “interculturalidad” (dado que se volvió oficial), para dar paso al discurso de la denuncia del racismo que ejercen las instituciones hacia la educación indígena (*cfr.* también el capítulo 1). Esto contrasta con el capítulo de Haro Solís, el cual propone “lo intercultural” como solución a los discursos de odio en el sistema de educación básica. El texto teórico de Pulido Rodríguez, Delgado Rodríguez y Nuño

Gutiérrez titulado “La justificación del racismo en la universidad” realiza un análisis del racismo desde una perspectiva epistémica. Para ello, se vale de conceptos como “racismo de la inteligencia” y “mandirínismo tecnocrático” para argumentar que es a través de la penetración cultural de las clases hegemónicas que unos conocimientos son considerados ciencias y otros no. Para ello se vale de estudios previos como los realizados por Velasco Cruz para cuestionar cuáles son los conocimientos que permite la universidad y cuáles son relegados sólo a la categoría de saberes (Pulido Rodríguez, Iker Javier; Delgado Rodríguez, Elvia Susana; Nuño Gutiérrez, 2021).

El capítulo de María de los Ángeles Gómez Gallegos titulado “La racialización de la inteligencia en contextos universitarios” nos muestra desde un análisis detallado de campo la manera en que las instituciones universitarias generan la medición de la inteligencia como una forma de racialización (María de los Ángeles Gómez Gallegos, 2021). La autora se vale del concepto de Pierre Bourdieu, conocido como “racismo de la inteligencia” y el “racismo de clase”, para argumentar que los discursos de los docentes sobre lo que esperan de los alumnos y las alumnas deja implícito su lugar de “superioridad académica” o epistémica sólo por tener títulos universitarios. Pese a que en este texto se realiza un análisis minucioso sobre las dinámicas del aula entre docentes y alumnos, no nos dice la manera en que se dan los procesos de racialización. La autora menciona el concepto de “razonamiento racial”, término potente para hacer referencia a las perspectivas que generan las dinámicas de escolarización (María de los Ángeles Gómez Gallegos, 2021). La metodología que se sigue es el análisis del discurso y uno de los conceptos clave en éste y otros textos es el término de “racialización”; al igual que en otros capítulos, es entendido como “vivir el racismo” (María de los Ángeles Gómez Gallegos, 2021); es decir, la racialización sólo es considerada cuando es una desventaja. El libro finaliza con el capítulo de Abel cuyo objetivo es exponer los posicionamientos alrededor del uso de categorías raciales, en específico, categorías genéticas (Abel, 2021). Nos cuenta cómo se han usado términos raciales tanto por parte de la genética para argumentos racistas, como del activismo antirracista para exigir acciones antirracistas en el campo educativo (Abel, 2021). Mediante una revisión histórica, Abel nos explica

ambas posturas y la otra cara de la relevancia del uso analítico de categorías raciales, así como la resignificación que le han dado los movimientos indígenas, negros y afros.

En ese mismo año, Tipa, Velasco Cruz y Nuño Gutiérrez coordinaron el libro *Expresiones contemporáneas de los racismos en México. Cuerpos, medios y educación* (2021). Contiene diez capítulos de los cuales quiero destacar los tres últimos trabajos. El texto de Masferrer León consiste en una propuesta teórica que llama “memoria del racismo” para luchar contra aquellos disciplinamientos o pedagogías del olvido que el sistema educativo formal ha hecho de diversas colectividades racializadas, por ejemplo, las personas de origen africano en México. Dicha propuesta está anclada en los planteamientos que hace Foucault sobre la categoría de “genealogía” (1996), la conceptualización y características que hace Balibar del racismo (1988), y la importancia y usos de la memoria de Bokser Misses (2007) como una forma no sólo de traer a cuenta el pasado y sus experiencias de racismo, sino también como forjadora de una identidad colectiva que cree mecanismos de concientización racial (C. Masferrer León, 2021). Después, encontramos el capítulo de Paz Frayre que lleva por título “Racismo: estructuras y configuraciones en la educación superior. Algunas notas para su comprensión” (Paz Frayre, 2021) en donde el autor explica, desde los estudios postcoloniales, por qué el racismo es una ideología. El sistema educativo, dado que forma parte de la sociedad, también está permeado por el racismo desde sus fundamentos. Esto se refleja, de acuerdo al autor, en la pérdida de la “diversidad cultural”, como que estudiantes indígenas nieguen que hablan una lengua indígena (Paz Frayre, 2021). Aquí es importante señalar que, así como lo han hecho otros textos, este capítulo sostiene que el racismo en las universidades provoca que “las minorías”⁶ se automarginen, lo que vuelve, como comento más adelante en los hallazgos, a las personas racializadas cómplices de su propio racismo. Por último, el libro cierra con el capítulo “El racismo del Sistema Educativo Nacional y el caso de la iniciativa desracializadora de la Escuela Normal Indígena Intercultural ‘Jacinto Canek’” (Velasco Cruz, 2021a). El autor hace

⁶ El énfasis es mío, dado que soy partidaria de nombrar grupos minorizados y no “minorías”.

una revisión histórica de las políticas del mestizaje y de los legados del racismo científico para explicar por qué el sistema educativo mexicano es racista, para luego concatenar esa discusión con el contexto chiapaneco, en concreto con el caso de la Escuela Normal “Jacinto Canek”, a la que desde hace varios años Velasco le ha seguido la pista.

El libro *Racismo anti-indígena y “privilegio” en una universidad convencional* de Carlos Fregoso, nos muestra desde una perspectiva de la antropología educativa, cómo existen diferentes lógicas raciales en los sistemas de educación superior, las maneras en que el racismo se reproduce contra las personas indígenas y cómo este racismo también alcanza a los estudiantes mestizos (Carlos Fregoso, 2021b). En ese mismo año también fue publicado *¿Qué hace el proyecto racial del mestizaje? Cuatro ensayos sobre conocimiento y racismo*, en él se discute, desde diversos casos, los paradigmas epistémicos a través de los cuales se ha analizado el racismo en los últimos diez años (Carlos Fregoso, 2021a; *cfr.* también el capítulo 12).

Para finalizar, en el penúltimo mes del 2021 fue impreso el libro *Educación primaria, racismo y xenofobia en México*, coordinado por Olivia Gall (2021), el cual es resultado de varias investigaciones en los últimos tres años y con una participación de treinta investigadores centrados en escrudinar la educación primaria en México. El libro está dividido en tres grandes secciones: un capítulo introductorio (C. V Masferrer León, 2021), una segunda parte conformada por cuatro capítulos que discuten las narrativas y géneros escritos y visuales que han estado en materiales curriculares como los libros de texto (Charabati Nehmad, Esther; Lozano Bravo, Stephanie Itzel; Preciado Galindo, 2021; Gall, Olivia; Crespo, 2021; Quintas Cruz, 2021; Torrens, Erica; Villela, Alicia; Barahona, 2021); y una tercera parte conformada por ocho capítulos para mostrar los discursos sobre blanquedad, racismo y xenofobia desde los actores, ya sea alumnos, docentes o directivos (Bustillos Durán, Sandra; Rincones Delgado, 2021; Guerra García, Ernesto; Real Audeves, José Rodolfo; Bórquez Borbón, 2021; Preciado Lloyd, Patricia N; Greathouse Amador, 2021; Quechua Reyna, 2021; Rodríguez, Margarita; Alatorre, Silvia; Gall, 2021; Ruiz Lagier, 2021; Vázquez Bernal, Karina; Martínez Ruíz, Diana Tamará; Vargas Silva, Alethia Danae; García Salgado, Lizeth; Torres Ayala, 2021;

Velasco Cruz, Saúl; Baronnet, 2021). Cabe señalar que entre los aportes de este libro se destacan las metodologías y las aproximaciones desde perspectivas tanto cuantitativas como cualitativas.

Población negra, afromexicana y afrodescendiente y los debates sobre color de piel en la educación

En comparación con la literatura sobre pueblos indígenas, los trabajos sobre las personas negras, afromexicanas y afrodescendientes en México son casi nulos, y mucho menor es la producción académica sobre su presencia, situación, circunstancias adversas o condiciones en la educación formal o comunitaria. Esto ha arrojado que se desconozcan muchas de las circunstancias por las que pasan estudiantes negros y afros en todos los niveles educativos; o bien, profesores, tutores o trabajadores universitarios. Pese a ello, esto ha ido cambiando; una de las investigaciones pioneras es el que ha realizado Masferrer León desde hace casi una década (C. V. Masferrer León, 2014). Su texto del 2014 aborda el estudio de los libros de texto de primaria y telesecundaria de diversas asignaturas; para ello Masferrer hace una revisión bibliográfica y trabajo de campo con profesores. Ahí encuentra que los libros hacen la vinculación casi automática entre personas de origen africano y esclavitud; además, menciona que en los materiales se traslapan ideas sobre el cuerpo, como el color de la piel y el término “negros”, lo que reduce e invisibiliza otros elementos que pudieran ser más importantes: origen continental, religión, cultura (C. V. Masferrer León, 2014). Dos años más tarde y como parte de la Red Integra, el grupo “Educación, Racismo e Interculturalidad” invitó a Masferrer a publicar algo de su trabajo en el dossier de la revista *Diálogos sobre Educación*. Aquí la autora publicó un artículo de características más etnográficas para comprender las dinámicas de racismo mediante el *bullying* que sucedía en el salón de clases de una escuela primaria de Cuajinicuilapa, Guerrero (C. V. Masferrer León, 2016). El texto expone la manera en que, tanto la actitud de los docentes como los contenidos curriculares, propiciaban un ambiente racista (*cfr.* también el capítulo 7).

Un año después, basado en el ejercicio semántico de Moreno Figueroa y Saldívar que llevaron a cabo en su texto “We are not racist; we are mexicans...” (M. G. Moreno Figueroa & Saldívar Tanaka, 2016), Zárate Moedano publicó el texto “Somos mexicanos, no somos negros...” (2017b). Pese a que el texto habla de “sujetos afrodescendientes” y “negros” de manera indiscriminada, sin diferenciar que un término alude a la autoadscripción identitaria, mientras que la otra categoría hace referencia al cuerpo y a la lectura que se hace de este, Zárate habla de “invisibilización” de lo afro en la historia nacional, algo que Moreno Figueroa ha refutado argumentando que no existe tal sino negación o “asco” (Moreno Figueroa, 2020). Mediante un trabajo etnográfico con estudiantes universitarios, el autor aborda cómo el Estado nación construyó narrativas sobre un “nosotros nacional”. De igual forma, expone el rol que juegan factores como el etnocentrismo, el prejuicio y la intolerancia para la construcción de la otredad o la diferencia cultural contra personas afro en el sistema educativo (Zárate Moedano, 2017b). El artículo “Identidad social y estereotipos...” (Campos Vázquez, Raymundo; Medina Cortina, 2018) reporta un estudio en escuelas secundarias de la Ciudad de México para explorar la correlación entre color de piel y aspiraciones de estudiantes entre 12 y 16 años. Siguiendo la línea de trabajo iniciada por Villareal y Telles, la metodología que se sigue es cualitativa mediante la aplicación de pruebas o escalas de medición de inteligencia, el uso de fotografías y la paleta de colores. Lo que nos plantea este artículo es que sí existe una correlación entre el reconocerse de cierto color de piel y las ambiciones o expectativas a futuro.

El texto de Kafui Adjogatse perteneciente al libro *Educaciones y racismos. Reflexiones y casos*, explora los imaginarios anti-negros en el sistema educativo (Adjogatse, 2021). Mediante una crítica a la ideología del mestizaje, el autor utiliza la teoría de la estructuración de Giddens para analizar 24 entrevistas a docentes, 3 a directores ubicados en San Andrés Cholula, estado de Puebla y en Cuajinicuilapa, estado de Guerrero (Adjogatse, 2021). El autor documenta que en ambos contextos persisten ideas sobre la “amenaza a la mexicanidad” en el contexto educativo, pese a que los docentes tanto de Puebla como de Guerrero se mostraron interesados en fomentar ideas sobre la

tolerancia, la inclusión y la igualdad. Adjogatse señala que, para el caso de Cholula, Puebla, los profesores de educación primaria perciben lo afro y negro como algo del pasado, en particular, como de la época Colonial; mientras que, en la región de la Costa Chica, el autor encontró que los relatos de los profesores son variados; si bien existe una mayor conciencia sobre lo negro en la región, también están profesores que desmeritan la influencia negra y afro en la zona. El trabajo de Adjogatse contribuye a la comprensión del racismo anti-negro en las escuelas y cómo la presencia negra es clave para la construcción del proyecto racial del mestizaje no mediante su invisibilización, como muchos argumentan, sino mediante su negación o minorización de su rol en la construcción de lo nacional.

La blanquedad como objeto de análisis

En el artículo que forma parte del dossier de la *Revista RaXimhai*, coordinado por el grupo de “Educación, Racismo e Interculturalidad” de la Red Integra, el autor lleva a cabo una revisión documental, de censos y experiencias de estudiantes y profesores de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, así como personal que atiende centros migrantes, con el fin de hablar sobre racismo y discriminación (Solano Becerril, 2018). Solano reporta que existe un imaginario de una ciudad blanqueada (la gente buena) provocado por la existencia de un racismo anti-indígena basado en estereotipos. Los entrevistados consideran que poner sobre la mesa el tema del racismo en las clases universitarias no es necesario, dado que existe muy poca gente “de color” y las personas indígenas que hay, están de paso (Solano Becerril, 2018). Un año después, en 2018, Zárate Moedano y Pérez Morales trabajaron de la mano con estudiantes de fotografía para explicar cómo esta actividad artística permitía mostrar “el aprecio por la blancura”. Los autores hacen una revisión histórica sobre cómo se usaron argumentos científicos para alabar la piel clara, mientras que se denostaban otros tonos mayormente más oscuros. Esto es enlazado con las experiencias de personas retratadas en un proyecto escolar llamado “Todos güeros”, por parte de uno de los autores, Joseph

Morales. La aportación sustancial de este texto es la invitación que hace a que exploremos otras metodologías para el análisis no sólo del racismo, sino también del privilegio por color de piel en contextos de mestizaje (Zárate-Moedano & Pérez-Morales, 2018).

Entre 2018 y 2019, el proyecto “Discriminación Étnico-Racial en México” que estaba a cargo de Patricio Solís (quien dirigió el MMSI) recibió un financiamiento de la Fundación Kellogg. Siguiendo la tradición de la Fundación Ford casi dos décadas antes, la Kellogg decidió apostar por subvencionar proyectos que hablaran sobre discriminación, pero además, que abordaran de forma explícita el tema del racismo. De este modo, el proyecto conocido como PRODER⁷ publicó varios documentos de trabajo en donde explicitaba lo que otros textos ya han dicho, y que aquí he mencionado: que la piel clara está relacionada con tener mayor grado de escolaridad, lo cual no es determinante, pero sí más frecuente (Campos Vázquez, Raymundo; Rivas Herrera, 2019; Solís, Patricio; Krozer, Alice; Arroyo Batista, Carlos; Güemez Graniel, 2019). Además, observamos que el documento de trabajo 4, cuya autoría es de Melina Altamirano, siguiendo la tradición iniciada por Villarreal, reporta que las personas con “menores niveles de escolaridad tienen valores ligeramente más altos en la escala de utilización de estereotipos” (Altamirano, 2020, 21). Para finalizar, en 2021 Pacheco Reyes culminó la tesis de grado titulada “La blanquedad católica del occidente de México. El trasfondo de la empatía y el voluntariado”, en la cual, mediante el acercamiento a un grupo de estudiantes de preparatorias privadas y católicas, revela cómo la educación en sí, en particular la privada y católica fomenta diferentes formas de blanquedad en los estudiantes (Pacheco Reyes, 2021).

Educación antirracista

Como parte del dossier en la revista *Diálogos sobre educación...* y mediante grupos focales en situación pedagógica (parte de una asignatura), Zárate

⁷ Proyecto de Discriminación Étnico-Racial.

Moedano intentó vincular la experiencia personal a contextos más macro sobre racismo (Zárate Moedano, 2016). El autor hace un recuento histórico del racismo. En los grupos de discusión a los que asistieron alumnos indígenas y mestizos se evidenciaron narrativas racistas. El texto concluye contando que las alumnas hijas de personas indígenas reproducían prácticas de racismo internalizado, en tanto que los puntos de vista de estudiantes mestizos evidenciaron que se seguía viendo a las personas indígenas como inferiores, situación que confrontó ambos posicionamientos (el de las estudiantes indígenas y el de los estudiantes mestizos). Aquí es relevante señalar, como apunta Bautista, que las prácticas de asimilación o de colonialismo interno llevadas a cabo en comunidades indígenas, fueron una estrategia más de sobrevivencia ante los regímenes genocidas; si bien este texto puede ser interpretado como que quién deconstruye en esta experiencia etnográfica son los estudiantes mestizos y quienes se educan son las universitarias indígenas, este texto marca el comienzo sobre las posibilidades y la urgencia de generar herramientas creativas antirracistas desde el aula.

Dos años después y como parte del cuarto dossier organizado en esta década, Rico Montoya nos muestra la memoria colectiva de mujeres y niños en la educación (Rico Montoya, 2018). Dicha memoria representa una estrategia antirracista de resistencia frente a la guerra emprendida por el gobierno contra las comunidades zapatistas. Este texto nos plantea la importancia de trabajar desde experiencias más íntimas y subjetivas, la importancia de reflexionar en colectivo la dimensión emocional del racismo estructural. En ese mismo dossier, Mira Tapia evidencia a la interculturalidad como un antirracista paradójico y contradictorio, dado que por una parte fue una propuesta desde el Estado, entidad que ha intentado a toda costa neutralizar las identidades indígenas; pero por otra parte también la interculturalidad se ofreció con una herramienta para contrarrestar el racismo epistémico y brindar una educación pertinente a nivel cultural (Mira Tapia, 2018); también se reconoce que la escuela fue el vehículo mediante el cual se pusieron en operación procesos racistas de aculturación (Mira Tapia, 2018). De modo que la propuesta de educación intercultural en tanto generadora de una voz colectiva resulta en una estrategia antirracista potente que, en palabras de

Tapia, valora lo propio y revierte procesos de racialización. Como texto final de dicho dossier, Zárate Moedano evidencia que hay una colonialidad del ver, la cual está compuesta por un racismo anti-indígena, un racismo anti-negro y el aprecio por la blancura en su epicentro (Zárate Moedano, 2018a). Zárate nos dice que estos tres elementos se reproducen de forma sistemática en los sistemas universitarios, por lo que propone una Alfabetización Mediática Decolonial (AMD) (Zárate Moedano, 2018). La AMD propuesta por el autor consistió en documentar la diversidad en una multiplicidad de lenguajes y literacidades para salir de las camisas de fuerza de la academia. Esto se logró recogiendo los géneros, a través de los cuales se alimentan los diferentes racismo en México, y pone en discusión a estudiantes mestizos los cuales evidencian una diversidad de opiniones: desde aquellos que reivindican el proyecto racial del mestizaje, los que reconocen que le proyecto racial abonó a una multiplicidad de corporalidades, tonos de piel y fenotipos y los que evidencian los racismo más recalcitrantes (Hale, 2018) del país.

Siete de siete: hallazgos y retos

1. Es necesario evidenciar que existen lo que aquí llamo “gramáticas alternativas”, esto es, producción académica y de divulgación que no tiene como epicentro de análisis al racismo. En este sentido, las gramáticas alternativas son discursos en los que la inequidad racial y el racismo no son explícitos o centrales, pero tampoco están ausentes, dado que los efectos de las acciones o hechos educativos que se cuentan, tienen efectos antirracistas (Moreno Figueroa, Mónica G.; Wade, 2022). Todavía gran parte de la producción académica sobre el tema está en clave de gramática alternativa (*cfr.* también el capítulo 1).
2. El dar cuenta del racismo mediante gramáticas alternativas sigue siendo importante, pero también observo un desplazamiento en las discusiones: de los estudios sobre la educación indígena, los procesos de aculturación que éstos sufrieron hacia la educación de perso-

nas negras, afromexicanas y afrodescendientes o al escrutinio de quienes han sido los perpetradores más comunes del racismo: los estudiantes mestizos.

3. En contextos educativos donde el racismo ahora sí se hace explícito, tanto por parte de las comunidades, barrios o áreas de estudio, los autores de dichas producciones pierden la dimensión contextual de securitización, de violencia y de biopolítica que impera no sólo en México, sino en el continente; y en su polo opuesto, existen producciones académicas que nos dicen que conocer dicha dimensión contextual de incremento de securitización es fundamental en su quehacer educativo, pero el racismo sigue sin ser nombrado de manera explícita. Esto nos dice, como ya lo señaló Ruetter-Orihuela que las gramáticas alternativas como la movilización de cuerpos (la protesta, la marcha) siguen siendo fundamentales para explicar cómo se viven las consecuencias del racismo en cuerpos indígenas y negros (Ruetter-Orihuela, 2022).
4. Hay una disposición a trabajar temas de racismo internalizado desde la perspectiva del colonialismo interno propuesto por González Casanova. Este interés creciente corre el riesgo de “acusar” de racistas a los propios sujetos que han sido víctimas históricas del racismo, dado sus años de escolaridad o acceso a poca información.
5. Además, crece el interés por generar propuestas antirracistas desde la educación, lo cual está motivado por revertir los procesos históricos de aculturación y las consecuencias que conllevan, como la infraautovaloración; en este sentido, surgen trabajos desde la autoridad epistémica, que da la academia, de educar en el antirracismo (enseñarles su propia historia, decirles “la verdad” sobre su origen, enseñarles a valorar sus lenguas) a personas indígenas, negras y afros.
6. Otro de los hallazgos es que este capítulo pudiera dejar más clara la relación entre interculturalidad y racismo y, como se muestra en este apartado, uno de nuestros intentos entre 2016 al 2018 con la serie de publicaciones del grupo “Educación, Interculturalidad y Ra-

cismo” creado en la Red Integra, fue dar el salto de la interculturalidad para pasar a hablar sobre racismo; sin embargo no fue posible por varias razones: se seguía viendo a la interculturalidad como un punto de llegada y no de partida, como el estado ideal a alcanzar; en ese sentido la interculturalidad sigue representando una estrategia antirracista, pero como otros textos demuestran, las tensiones para llegar a dicha interculturalidad, son aquellos resquicios del racismo en donde hace falta poner el ojo y el análisis.

7. De acuerdo con el marco teórico que planteo, hemos pensado las formaciones de Estado más desde las estructuras y, en ese sentido, desde el racismo estructural, por lo que la interculturalidad fue un marco de análisis útil para pensar dichas formaciones: la interculturalidad como contrapeso a la aculturación y al racismo epistémico o la comunidad como contrapeso al capitalismo individualista depredador. Sin embargo, lo que observo es lo que ha sido señalado en otras geografías (Hale, Charles; Mullings, 2020; Mora, Mariana; García Leyva, 2020; Soler Castillo, 2018), que ahora hay apuestas antirracistas pedagógicas más acuerpadas, encarnadas y desde la subjetividad, lo que nos obliga a pensar las formaciones de Estado desde lo político de lo íntimo, lo subjetivo o lo emocional.

Retos: ¿qué hace falta?

1. Nos hace falta salir de la discusión sobre la racialización; es necesario evidenciar que ella no sólo implica hablar de personas indígenas, negras y afros. En este sentido, y como nos propone Bonilla Silva mediante una explicación metafórica, lo que hace el racismo es algo parecido a ponernos unos lentes que nos impiden ver las cosas a través de sus colores y formas reales (Bonilla-Silva, 2018). Es de suma importancia conocer las experiencias de racismo de quienes han sido víctimas históricas, como las personas indígenas, negras y afro, pero también es necesario conocer cuál es la dimensión racial,

de clase y emocional de aquellas personas (burocracia, profesores, intermediarios, tutores, alumnos, personal de limpieza y mantenimiento) que, siendo parte del sistema educativo también colaboran o se vuelven parte del engranaje de la circulación del racismo (Essed, 1991).

2. Es necesario indagar sobre el rol que tienen los otros racismos en los diferentes sistemas de educación y modelos educativos (convencionales, tecnológicos, normales rurales, interculturales, educación indígena) como el antisemitismo, el racismo anti-árabe, el racismo anti-asiático y ahora el creciente racismo religioso.
3. Es preciso profundizar más desde una perspectiva interseccional; en este sentido debemos hablar sobre cómo se teje el racismo epistémico con otros elementos de opresión como el capacitismo, la disidencia sexual, otras literacidades o el racismo lingüístico (*cfr.* también el capítulo 1).
4. Se debe ahondar más sobre el rol que juega el color de piel como parte del racismo anti-negro en la población mestiza (lo moreno, lo prieto), y la manera en que esto marca una línea delgada entre ser identificado como una persona indígena, morena o prieta, o bien, en tener el *passing* necesario y, aunque “no se nombre” (M. G. Moreno Figueroa, 2012b) ser considerada una persona mestiza.
5. Además, es preciso profundizar en cómo la educación sigue siendo (o no) para las personas indígenas, negras y afro un trampolín importante para los procesos de enclasamiento, como nos muestran los primeros debates fundamentales en América Latina. En este sentido, se vuelve indispensable cuestionar si el acceso a una clase media o los procesos de enclasamiento son el acceso a una buena vida, y siguiendo los planteamientos de Benjamín Maldonado, debemos cuestionarnos el modelo civilizatorio que las escuelas están haciendo.
6. Revisar de forma muy cuidadosa y con la debida responsabilidad, la manera en que trabajamos el racismo internalizado, porque de no hacerlo con un amplio conocimiento sobre los diferentes racismos y

su funcionamiento dentro del proyecto racial de mestizaje, corremos el riesgo de revictimizar y culpabilizar a las personas que han sido objetos de racismo.

7. Otro tema pendiente para explorar es el rol que juegan los blancos pobres, los blancos rurales en la circulación del racismo en la educación de México.

Bibliografía

- Abel, S. (2021). Lo que los ojos no alcanzan a ver: genómica, color y cuotas “raciales” en Brasil. D. F. Velasco Cruz, Saúl; Gómez Gallegos, María de los Ángeles; Morales Esquivel (Ed.), *Educaciones y racismos. Reflexiones y casos*. Universidad de Guadalajara; Centro Universitario del Norte; Universidad Pedagógica Nacional, 31.
- Adjogatse, K. (2021). Afromexicanos, reconocimiento y los límites a la conciencia: maestros de la Educación Básica de Puebla y Guerrero. D. F. Velasco Cruz, Saúl; Gómez Gallegos, María de los Ángeles; Morales Esquivel (Ed.), *Educaciones y racismos. Reflexiones y casos*. Universidad de Guadalajara; Centro Universitario del Norte; Universidad Pedagógica Nacional, 321.
- Alim, S. (2016). Who’s Afraid of the Transracial Subject? A. Alim, Samy; Rickford, John R; Ball (Ed.), *Raciolinguistics*. Oxford University Press, 33-50.
- Altamirano, M. (2020). Estratificación racial en el uso de servicios y programas sociales en México. Percepciones, estereotipos y sesgos implícitos. *Documento de trabajo 4*; 5. Recuperado de: https://discriminacion.colmex.mx/wp-content/uploads/2021/01/Altamirano.-2020.-DT_4_PRODERR-final.pdf.
- Alvarado Salas, Nadia; Valtierra García, M. (2018). Asociación de mujeres indígenas y afromexicanas radicadas en Acapulco: identidad y desarrollo sustentable. *Revista RaXimhai. Dossier Niñez y Juventudes Frente Al Racismo*, 14 (2), 127-147.
- Baronnet, Bruno; Morales González, M. (2018). Racismo y currículum de educación indígena. *Revista RaXimhai. Dossier Niñez y Juventudes Frente Al Racismo*, 14 (2), 19-29.
- Baronnet, B. (2017a). Interculturalidad(es). Jóvenes indígenas: educación y migración. *Jarocho Cuántico. Al Son de La Ciencia*, 8 de enero, 5.
- Baronnet, B. (2017b). Racismo, Educación e Interculturalidad. *Jarocho Cuántico. Al Son de La Ciencia*, 8 de enero, 2.

- Baronnet, B. (2018). Inconclusiones: retos de la investigación educativa ante el racismo. F. Baronnet, Bruno; Carlos Fregoso, Gisela; Domínguez Rueda (Ed.), *Racismo, Interculturalidad y Educación en México*. Universidad Veracruzana, 245-266.
- Bautista Pérez, J. (2022). Deshilvanando experiencias de racismo: estrategias de resistencia frente al racismo anti-indígena. *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, 40, 65-96.
- Bermúdez Urbina, Flor Marina; Ramírez López, D. K. (2019). *Los rostros de la desigualdad educativa sexismo, racismo y discriminación en la educación superior*. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica: Editorial Itaca.
- Bonilla-Silva, E. (2018). Racism without racists. *Color-blind racism and the persistence of racial inequality in America* (5th editio). Rowmand & Littlefield.
- Borrás Escorza, L. (2018). Homogeneidad, diversidad y diferencia. Aproximaciones desde el estudio de las discriminaciones en la Escuela Secundaria Pública de la Ciudad de México. F. Baronnet, Bruno; Carlos Fregoso, Gisela; Domínguez Rueda (Ed.), *Racismo, Interculturalidad y Educación en México*. Universidad Veracruzana, 87-102.
- Bustillos Durán, Sandra; Rincones Delgado, R. (2021). Desigualdades y racialización de las infancias en Ciudad Juárez, Chihuahua. O. Gall (Ed.), *Educación primaria, racismo y xenofobia en México*. Universidad Nacional Autónoma de México, 397-432.
- Bustos Córdova, R. B. (2018). Relaciones interétnicas en un contexto de diversidad. Estudio de caso en Cuernavaca. *Revista RaXimhai. Dossier Niñez y Juventudes Frente al Racismo*, 14 (2), 163-178.
- Campos Vázquez, Raymundo; Rivas Herrera, C. (2019). El tono de piel de los representantes de elección popular en México, *Documento de trabajo 2*; 5. Recuperado de: <https://discriminacion.colmex.mx/wp-content/uploads/2019/10/Documento-de-trabajo-2.pdf>.
- Campos Vázquez, Raymundo; Medina Cortina, E. (2018). Identidad social y estereotipos por color de piel. Aspiraciones y desempeño en jóvenes mexicanos. *El Trimestre Económico*, LXXXV (337), 53-79.

- Carlos Fregoso, Gisela; Domínguez Rueda, F. (2017). Confrontando al racismo en México. *Jarocho Cuántico. Al Son de La Ciencia*, 8 de enero, 8.
- Carlos Fregoso, Gisela; Domínguez Rueda, F. (2018). Cruce de vías: genealogías teóricas sobre el racismo para entender el problema de la educación en México. F. Baronnet, Bruno; Carlos Fregoso, Gisela; Domínguez Rueda (Ed.), *Racismo, Interculturalidad y Educación en México*. Universidad Veracruzana, 17-38.
- Carlos Fregoso, G. (2014). Diferencia y racismo en las políticas de educación superior: el caso de la Universidad de Guadalajara, Jalisco, México. Voces y Silencios. *Revista Latinoamericana de Educación*, 5(2), 172-205. Recuperado de: <https://doi.org/10.18175/vys5.2.2014.05>.
- Carlos Fregoso, G. (2015). Políticas del reconocimiento de la diversidad cultural en la educación universitaria mexicana: el caso de la Universidad de Guadalajara., *Meridional. Revista Chilena de Estudios Latinoamericanos* 4, 41-69. <https://doi.org/10.5354/mrd.v0i4.36530>.
- Carlos Fregoso, G. (2016a). *Racismo y educación superior: el caso de los estudiantes indígenas en dos centros universitarios de la Universidad de Guadalajara, en un marco de políticas interculturales*. Universidad Veracruzana.
- Carlos Fregoso, G. (2016b). Racismo y marcadores de diferencia entre estudiantes no indígenas e indígenas en México. *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales*, 51, 18-31.
- Carlos Fregoso, G. (2021a). *¿Qué hace el proyecto racial del mestizaje? Cuatro ensayos sobre conocimiento y racismo*. Universidad de Guadalajara.
- Carlos Fregoso, G. (2021b). *Racismo anti-indígena y "privilegio" en una universidad convencional*. Universidad de Guadalajara.
- Carlos Fregoso, G., & Mateos Cortes, L. S. (2014). Universidad, trabajo tutorial con estudiantes indígenas y racismo. *Uaricha*, 11 (25), 17-34.
- Castellanos Guerrero, Alicia; Machuca, J. A. (2008). *Turismo, Identidad y Exclusión*. Universidad Autónoma Metropolitana. Juan Pablos Editor.
- Castellanos Guerrero, A. (2000). Racismo, multiétnicidad y democracia en América Latina. *Nueva Antropología*, 17 (58), 9-24. Recuperado de: <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/nueva-antropologia/article/view/14827/13232>.

- Castellanos Guerrero, A. (2001). Notas para estudiar el racismo hacia los indios de México. *Papeles de Población*, 7 (28), 165-179. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252001000200007.
- Castellanos Guerrero, A. (2003). *Racismo en México*. Plaza y Valdés. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Castillo Guzmán, E. (2018). Prólogo: discriminación y racismo en el México profundo. F. Baronnet, Bruno; Carlos Fregoso, Gisela; Domínguez Rueda (Ed.), *Racismo, Interculturalidad y Educación en México*. Universidad Veracruzana, 7-16.
- Charabati Nehmad, Esther; Lozano Bravo, Stephanie Itzel; Preciado Galindo, L. (2021). Construyendo la identidad: racismo en los libros de texto de Español y de Lecturas de Primarias. O. Gall (Ed.), *Educación primaria, racismo y xenofobia en México*. Universidad Nacional Autónoma de México, 131-159.
- Charabati Nehmad, E. (2018). Saberes de resistencia. La educación escolar de una minoría: los judíos de Alepo en México. F. Baronnet, Bruno; Carlos Fregoso, Gisela; Domínguez Rueda (Ed.), *Racismo, Interculturalidad y Educación en México*. Universidad Veracruzana, 63-86.
- Cynthia, A. V. (2016). Historiografía de la diglosia en México, otra cara del racismo. *Diálogos Sobre Educación. Temas Actuales En Investigación Educativa*, 7 (13), 1-15.
- De la Torre, C. (1996). *El racismo en Ecuador: experiencias de los indios de clase media*. Centro Andino de Acción Popular.
- Escobar González, M. M. (2012). *Manifestaciones escolares de discriminación a la mujer en la escuela rural*. Tesis de la Licenciatura en Educación. Universidad Pedagógica Nacional.
- Essed, P. (1991). *Understanding Everyday Racism: An Interdisciplinary Theory*. Sage Publications.
- Fierro Evans, M. C., & Rojo Pons, F. (2012). An intercultural education for Mexico: Career and contributions of Sylvia Schmelkes. *Curriculum Inquiry*, 42 (1), 103-125. Recuperado de: <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2011.00577.x>.
- Flores, R., & Telles, E. (2012). Social Stratification in Mexico: Disentangling Color, Ethnicity, and Class. *American Sociological Review*, 77 (3), 486-494. Recuperado de: <https://doi.org/10.1177/0003122412444720>.

- Galán López, F. J. (2018). La construcción histórica de la identidad híbrida de lo zoque/chol en estudiantes de la Universidad Intercultural en Tabasco. F. Baronnet, Bruno; Carlos Fregoso, Gisela; Domínguez Rueda (Ed.), *Racismo, Interculturalidad y Educación en México*. Universidad Veracruzana, 171-198.
- Gall, Olivia; Crespo, D. (2021). Narrativas racistas en los libros de texto federales y estatales de Historia, Historia y Civismo y Ciencias Sociales (1989-2020). O. Gall (Ed.), *Educación primaria, racismo y xenofobia en México*. Universidad Nacional Autónoma de México, 79-129.
- Gall, O. (2001). Estado federal y grupos de poder regionales frente al indigenismo, el mestizaje y el discurso multiculturalismo: pasado y presente del racismo en México. *Debate Feminista*, 12 (24), 88-115. Recuperado de: http://www.debatefeminista.pueg.unam.mx/wp-content/uploads/2016/03/articulos/024_07.pdf.
- Gall, O. (2002). Racismo y discriminación de género versus la construcción de la ciudadanía indígena: México (1920-2001). *Revista de La Universidad de México*, s/n, 3-8. Recuperado de: <https://n9.cl/o2xk7>.
- Gall, O. (2007). *Racismo, mestizaje y modernidad: visiones desde latitudes diversas* (O. Gall (ed.)). Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias: UNAM.
- Gall, O. (2021). *Educación primaria, racismo y xenofobia en México*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Girón Gómez, V. M. (2019). *Discriminación étnica en una escuela secundaria de San Cristóbal de las Casas, Chiapas*. Tesis de Licenciatura en Educación Indígena. Universidad Pedagógica Nacional.
- Gómez Gallegos, Ma. de los Ángeles. (2018). El racismo de la inteligencia en las interacciones en el aula entre docentes y estudiantes universitarios. F. Baronnet, Bruno; Carlos Fregoso, Gisela; Domínguez Rueda (Ed.), *Racismo, Interculturalidad y Educación en México*. Universidad Veracruzana, 199-226.
- Gómez Gallegos, María de los Ángeles. (2017). Racismos cotidianos. *Jarocho Cuántico. Al Son de La Ciencia*, 8 de enero, 4.
- Gómez Gallegos, María de los Ángeles. (2021). La racialización de la inteligencia en contextos universitarios. D. F. Velasco Cruz, Saúl; Gómez Gallegos, María de los Ángeles; Morales Esquivel (Ed.), *Educaciones y racismos. Reflexiones y casos*. Universidad de Guadalajara; Centro Universitario del Norte; Universidad Pedagógica Nacional, 321.

- Gómez Izquierdo, J. (2021). La subjetivación racista de los mexicanos a través de la enseñanza de la Historia Patria. D. F. Velasco Cruz, Saúl; Gómez Gallegos; María de los Ángeles; Morales Esquivel (Ed.), *Educaciones y racismos. Reflexiones y casos*. Universidad de Guadalajara; Centro Universitario del Norte; Universidad Pedagógica Nacional, 32-49.
- González Perafán, L. (2020). *Líderes indígenas asesinados*. Recuperado de: <http://www.indepaz.org.co/wp-content/uploads/2020/06/Líderes-indígenas-asesinados.pdf>.
- Guerra García, Ernesto; Real Audeves, José Rodolfo; Bórquez Borbón, L. (2021). Racismo en la educación indígena básica en Jahuara II, El Fuerte, Sinaloa. O. Gall (Ed.), *Educación primaria, racismo y xenofobia en México*. Universidad Nacional Autónoma de México, 433-468.
- Gutiérrez Narváez, M. de J. (2016). Prácticas y discursos racistas en el contexto educativo. El caso de la facultad de Ciencias Sociales en San Cristóbal de las Casas, Chiapas. *Diálogos Sobre Educación. Temas Actuales En Investigación Educativa*, 7 (13), 1-16.
- Hale, Charles; Mullings, L. (2020). A time to Recalibrate. Analyzing and Resisting the Americas-Wide Project of Racial Retrenchment. J. Hooker (Ed.), *Black and Indigenous Resistance in the Americas*. Lexington Books, 21-65.
- Hale, C. R. (2018). When I hear the word culture. *Cultural Studies*, 32 (3), 497-509. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/09502386.2017.1420089>.
- Haro Solís, I. (2021). *Diversidad y discursos de odio en la escuela de educación básica*. In *Educaciones y racismos. Reflexiones y casos*. Universidad de Guadalajara; Centro Universitario del Norte; Universidad Pedagógica Nacional, 50-76.
- Hernández Castillo, R. A. (2019). Racialized Geographies and the “War on Drugs”: Gender Violence, Militarization, and Criminalization of Indigenous Peoples. *The Journal of Latin American and Caribbean Anthropology*, 0 (0), 1-18.
- Humanos, C. N. de D. (2001). *Conferencia Mundial contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia*. Comisión Nacional de Derechos Humanos. Recuperado de: <https://n9.cl/4ts9n>.
- INEGI. (2017). Módulo de Movilidad Social Intergeneracional. <https://www.inegi.org.mx/programas/mmsi/2016/>.

- Kreisel, M. (2016). De lo comunitario a lo escolar: elementos para el debate sobre la escuela comunitaria indígena. *Diálogos Sobre Educación*, 13 (0), 1-24. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i13.234>.
- Maldonado Alvarado, B. (2018). Epílogo: Racismo e Interculturalidad: hacia una lectura política de la cosmovisión. F. Baronnet, Bruno; Carlos Fregoso, Gisela; Domínguez Rueda (Ed.), *Racismo, Interculturalidad y Educación en México*. Universidad Veracruzana, 266-274.
- Martínez Canales, A. (2016). Dilemas de la educación intercultural: la experiencia de profesores bilingües en escuelas primarias del área metropolitana de Monterrey la experiencia de profesores bilingües en escuelas primarias del área metropolitana de Monterrey. *Diálogos Sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, 7 (13), 1-21.
- Martínez Casas, R., Saldívar, É., Flores, R., & Sue, C. (2014). The Different Faces of Mestizaje: Ethnicity and Race in Mexico. *Pigmentocracies. Ethnicity, Race, and Color in Latin America*. The University of North Carolina Press, 36-80.
- Martínez Curiel, E. (2016). Entre dos mundos. Proceso de adaptación, interculturalidad y aspiraciones educativas en hijos de inmigrantes mexicanos en Estados Unidos. *Diálogos Sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, 7 (13), 1-26.
- Masferrer León, C. V. (2014). Racismo, ignorancia y olvido. La esclavitud y las personas de origen africano en la educación primaria y secundaria en México. F. Serna, J Jesús María; Cruz (Ed.), *Afroindoamérica. Resistencia, visibilidad y respeto a la diferencia*. Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe. Universidad Nacional Autónoma de México, 141-158.
- Masferrer León, C. V. (2016). “Yo no me siento contigo”. Educación y racismo y pueblos afromexicanos. *Diálogos Sobre Educación. Temas Actuales En Investigación Educativa*, 13 (0), 1-17. Recuperado de: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i13.228>.
- Masferrer León, C. V. (2021). La memoria del racismo y las pedagogías del olvido en México. U. Tipa, Juris; Velasco Cruz, Saúl; Nuño Gutiérrez (Ed.), *Expresiones contemporáneas de los racismos en México. Cuerpos, medios y educación*. Universidad de Guadalajara; Centro Universitario del Norte; Universidad Pedagógica Nacional, 187-206.

- Masferrer León, C. V. (2021). Racismo, xenofobia y educación en México. Reflexiones teóricas y conceptuales interdisciplinarias. O. Gall (Ed.), *Educación primaria, racismo y xenofobia en México*. Universidad Nacional Autónoma de México, 49-76.
- Matus Pineda, M. L. (2016). Docencia y diversidad cultural. *Diálogos Sobre Educación. Temas Actuales En Investigación Educativa*, 7 (13), 1-21. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553458105016>.
- Mayorga Anaya, Leonel de Jesús; Fregoso Vergara, M. (2016). Formación profesional de docentes Wixaritari. *Diálogos Sobre Educación*, 7 (3), 1-22.
- Meseguer Galván, S. (2017). El racismo en tiempos de educación intercultural. *Jarocho Cuántico. Al Son de La Ciencia*, 8 de enero, 7.
- Mira Tapia, A. (2018). Educación superior intercultural en México ¿Una apuesta por una cultura escolar antirracista para la juventud indígena? *Revista RaXimhai. Dossier Niñez y Juventudes Frente Al Racismo*, 14 (2), 179-199.
- Mora, Mariana; García Leyva, J. (2020). Racist Criminalization, AntiRacist Pedagogies, and Indigenous Teacher Dissidence in the Montaña of Guerrero, Mexico. J. Hooker (Ed.), *Black and Indigenous Resistance in the Americas. From Multiculturalism to Racist Backlash*. Lexington Books, 217-248.
- Moreno-Parra, M. (2022). Legal Process and Anti-Racism. P. Moreno Figueroa, Mónica; Wade (Ed.), *Against Racism: Organizing for Social Change in Latin America*. Pittsburgh University Press.
- Moreno Figueroa, Mónica G.; Wade, P. (2022). Introduction. P. Moreno Figueroa, Mónica G.; Wade (Ed.), *Against Racism: Organizing for Social Change in Latin America*. Pittsburgh University Press, 264.
- Moreno Figueroa, M. (2008). Looking emotionally: photography, racism and intimacy in research. *HISTORY OF THE HUMAN SCIENCES*, 21 (4), 68-85.
- Moreno Figueroa, M. (2020). ¿De qué sirve el asco? Racismo antinegro en México. *Revista de La Universidad de México*, Septiembre (Dossier Racismo), 62-67.
- Moreno Figueroa, M. G. (2010a). Distributed intensities: Whiteness, mestizaje and the logics of Mexican racism. *Ethnicities*, 10 (3), 387-401. Recuperado de: <https://doi.org/10.1177/1468796810372305>.
- Moreno Figueroa, M. G. (2010b). Mestizaje, cotidianeidad y las prácticas contemporáneas del racismo en México. *Mestizaje, diferencia y nación. Lo "negro"*

- en América Central y el Caribe*. Instituto Nacional de Antropología e Historia, 129-170.
- Moreno Figueroa, M. G. (2012a). “Linda morenita”: El color de la piel, la belleza y la política del mestizaje en México. *Entretextos*, 1-22.
- Moreno Figueroa, M. G. (2012b). “Yo nunca he tenido la necesidad de nombrarme”: reconociendo el racismo y el mestizaje en México. *Racismo y otras formas de intolerancia de Norte a Sur en América Latina*. Juan Pablos Editor. Universidad Autónoma Metropolitana, 15-48.
- Moreno Figueroa, M. G., & Saldívar Tanaka, E. (2016). ‘We Are Not Racists, We Are Mexicans’: Privilege, Nationalism and Post-Race Ideology in Mexico. *Critical Sociology*, 42 (4-5), 515-533. Recuperado de: <https://doi.org/10.1177/0896920515591296>.
- Negrete Esteves, T. (2014). *Una mirada al recreo escolar: discriminación a niños y niñas indígenas en una escuela primaria urbana*. Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo. Universidad Pedagógica Nacional.
- Omi, Michael; Winant, H. (2015). *Racial Formation in the United States* (Third edit). Routledge.
- Orozco López, E. (2018). El Estado tiene memoria. Racismo desde las instituciones de gobierno y exclusión de los pueblos originarios en el contexto del discurso intercultural y de los derechos humanos. *Revista RaXimhai. Dossier Niñez y Juventudes Frente al Racismo*, 14 (2), 33-48.
- Osorio Marín, R. N. (2012). *La discriminación en niños de educación preescolar. Proyecto de Innovación de Licenciatura en Educación*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Pacheco Reyes, N. A. (2021). *La blanquedad católica del occidente de México. El trasfondo de la empatía y el voluntariado*. Tesis para obtener el grado de Licenciatura en Antropología (ed.). Universidad de Guadalajara.
- Paz Frayre, M. A. (2021). Racismo: estructuras y configuraciones en la educación superior. Algunas notas para su comprensión. U. Tipa, Juris; Velasco Cruz, Saúl; Nuño Gutiérrez (Ed.), *Expresiones contemporáneas de los racismos en México. Cuerpos, medios y educación*. Universidad de Guadalajara; Centro Universitario del Norte; Universidad Pedagógica Nacional, 207-227.

- Pérez Huber, L., & Solorzano, D. G. (2015). Visualizing Everyday Racism: Critical Race Theory, Visual Microaggressions, and the Historical Image of Mexican Banditry. *Qualitative Inquiry*, 21 (3), 223-238. Recuperado de: <https://doi.org/10.1177/1077800414562899>.
- Pérez Sánchez, A. I. (2013). *Relación entre discriminación y el clima escolar percibido por los estudiantes de Educación Indígena*. Informe de investigación empírica bajo métodos cuantitativos de la Licenciatura en Psicología Educativa. Universidad Pedagógica Nacional.
- Preciado Lloyd, Patricia N; Greathouse Amador, L. M. (2021). Indicios de racismo y xenofobia en el contexto de la educación primaria en Puebla. O. Gall (Ed.), *Educación primaria, racismo y xenofobia en México*. Universidad Nacional Autónoma de México, 375-396.
- Polido Rodríguez, Iker Javier; Delgado Rodríguez, Elvia Susana; Nuño Gutiérrez, U. (2021). La justificación del racismo en la universidad. D. F. Velasco Cruz, Saúl; Gómez Gallegos, María de los Ángeles; Morales Esquivel (Ed.), *Educaciones y racismos. Reflexiones y casos*. Universidad de Guadalajara; Centro Universitario del Norte; Universidad Pedagógica Nacional, 321.
- Quechua Reyna, C. (2021). Sociabilidad y racialización en la escuela: experiencias de niños y niñas afromexicanos. O. Gall (Ed.), *Educación primaria, racismo y xenofobia en México*. Universidad Nacional Autónoma de México, 271-301.
- Quintas Cruz, J. E. (2021). Elementos racistas y estereotipos en los libros de texto gratuitos de Geografía. Generación 1962-1993. O. Gall (Ed.), *Educación primaria, racismo y xenofobia en México*. Universidad Nacional Autónoma de México, 161-194.
- Ramírez Macedo, B. (2019). *Taller didáctico "Las voces de la diversidad". Una propuesta contra la discriminación en la Educación Media Superior*. Tesis de Maestría en Docencia Media Superior. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rico Montoya, A. (2018). De la colonización al proyecto de emancipación zapatista. Relatos de infancia, racismo, violencia y memoria colectiva. *Revista RaXimhai. Dossier Niñez y Juventudes Frente Al Racismo*, 14 (2), 63-84.
- Rincón Gallardo, G. (2001). Presentación al Informe General de la Comisión Ciudadana de Estudios contra la Discriminación intitulado La discriminación

- en México: por una nueva cultura de igualdad. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, XLIV (183), 261-319.
- Rodríguez, Margarita; Alatorre, Silvia; Gall, O. (2021). Una mirada cuantitativa sobre el racismo y la xenofobia en la escuela primaria mexicana. O. Gall (Ed.), *Educación primaria, racismo y xenofobia en México*. Universidad Nacional Autónoma de México, 469-498.
- Ruette-Orihuela, K. (2022). Bodily Anti-Racism: What Bodies Can “Do” to Contest Racism in Public Spaces. P. Moreno Figueroa, Mónica G.; Wade (Ed.), *Against Racism: Organizing for Social Change in Latin America*. Pittsburgh University Press, 51-72.
- Ruiz Lagier, V. (2021). Las formas de racismo y discriminación en niños mayas Chuj-Q’Anjob’Al del sur de Chiapas. O. Gall (Ed.), *Educación primaria, racismo y xenofobia en México*. Universidad Nacional Autónoma de México, 337-374.
- Saito, N. (2021). Enseñanza del problema buraku en las escuelas japonesas. El caso de la discriminación matrimonial. D. F. Velasco Cruz, Saúl; Gómez Gallagos, María de los Ángeles; Morales Esquivel (Ed.), *Educaciones y racismos. Reflexiones y casos*. Universidad de Guadalajara; Centro Universitario del Norte; Universidad Pedagógica Nacional, 321.
- Saldívar, E. (2012). Racismos en Mexico: apuntes críticos sobre etnicidad y diferencias culturales. G. Castellanos Guerrero, Alicia; Landázuri Benítez (Ed.), *Racismo y otras formas de intolerancia de Norte a Sur en América Latina*. Universidad Autónoma Metropolitana, Juan Pablos Editor.
- Saldívar Tanaka, É. (2008). *Prácticas Cotidianas del Estado: una etnografía del indigenismo en México*. Plaza y Valdés. Universidad Iberoamericana.
- Sandoval Rivera, J. C. (2017). La colonialidad nuestra de cada día. *Jarocho Cuántico. Al Son de la Ciencia*, 8 de enero, 4.
- Solano Becerril, L. E. (2018). Discriminación y racismo en Aguascalientes, ciudad de la gente buena. *Revista RaXimhai. Dossier Niñez y Juventudes Frente Al Racismo*, 14 (2), 149-160.
- Soler Castillo, S. (2018). Racismo y educación. Una revisión crítica. *Educação Em Revista*, 34 (e192221), 1-27.
- Solís, Patricio; Krozer, Alice; Arroyo Batista, Carlos; Güemez Graniel, B. (2019). *Documento de trabajo 1: Discriminación étnico-racial en México: una taxono-*

- mía de las prácticas* (1; 1/5). Recuperado de: <https://discriminacion.colmex.mx/wp-content/uploads/2019/08/dt1.pdf>.
- Telles, Edward; Flores, R. D. (2019). Análisis comparativo de la etnicidad, la raza y el color en América Latina basado en los resultados de PERLA. R. Tellez, Edward; Martínez Casas (Ed.), *Pigmentocracias. Color, etnicidad y raza en América Latina*. Fondo de Cultura Económica, 266-286.
- Telles, E. (2014). *Pigmentocracies. Ethnicity, Race, and Color in Latin America*. University of North Carolina Press.
- Tiverovsky Sheines, S. (2021). Subjetividades racistas en las novelas mexicanas del siglo XIX. D. F. Velasco Cruz, Saúl; Gómez Gallegos, Ma. de los Ángeles; Morales Esquivel (Ed.), *Educaciones y racismos. Reflexiones y casos*. Universidad de Guadalajara; Centro Universitario del Norte; Universidad Pedagógica Nacional, 321.
- Torrens, Erica; Villela, Alicia; Barahona, A. (2021). Dibujando y reafirmando la desigualdad: la presencia de racismo en el tema de la evolución humana en materiales educativos mexicanos. O. Gall (Ed.), *Educación primaria, racismo y xenofobia en México*. Universidad Nacional Autónoma de México, 195-227.
- Uriás Horcasitas, B. (2007). *Historias secretas del racismo en México*. Tusquets Editores.
- Vargas Espinosa, M. (2021). Repensando la escolarización: los desafíos de la interculturalidad más allá de las aulas. D. F. Velasco Cruz, Saúl; Gómez Gallegos, María de los Ángeles; Morales Esquivel (Ed.), *Educaciones y racismos. Reflexiones y casos*. Universidad de Guadalajara; Centro Universitario del Norte; Universidad Pedagógica Nacional, 321.
- Vargas Garduño, María de Lourdes; Ramírez Cruz, Laura del Carmen; Méndez Puga, Ana María; Vargas Silva, Alethia D. (2016). La “interculturalidad para todos” en escuelas urbanas, una propuesta contra el eurocentrismo de las escuelas. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 7(13). 1-16.
- Vázquez Bernal, Karina; Martínez Ruíz, Diana Tamara; Vargas Silva, Alethia Danae; García Salgado, Lizeth; Torres Ayala, N. (2021). Racismo y blanquitud en las prácticas educativas del Sistema de Educación Básica en Michoacán.

- O. Gall (Ed.), *Educación primaria, racismo y xenofobia en México*. Universidad Nacional Autónoma de México, 231-269.
- Velasco Cruz, Saúl; Baronnet, B. (2016). Racismo y escuela en México: reconociendo la tragedia para intentar la salida. *Diálogos Sobre Educación. Temas Actuales. Investigación Educativa*, 7 (13), 1-17.
- Velasco Cruz, Saúl; Baronnet, B. (2021). Educación indígena y estereotipos raciales en los Altos de Chiapas. O. Gall (Ed.), *Educación primaria, racismo y xenofobia en México*. Universidad Nacional Autónoma de México, 303-335.
- Velasco Cruz, S. (2016). Racismo y educación en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 61 (226), 379-408.
- Velasco Cruz, S. (2017). El racismo cotidiano en la percepción de los alumnos de la UPN Ajusco. Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, 1-13.
- Velasco Cruz, S. (2018). El racismo cotidiano en la percepción de los universitarios de la Universidad Pedagógica Nacional. F. Baronnet, Bruno; Carlos Fregoso, Gisela; Domínguez Rueda (Ed.), *Racismo, Interculturalidad y Educación en México*. Universidad Veracruzana, 227-244.
- Velasco Cruz, S. (2021a). El racismo del Sistema Educativo Nacional y el caso de la iniciativa desracializadora de la Escuela Normal Indígena Intercultural “Jacinto Canek.” U. Tipa, Juris; Velasco Cruz, Saúl; Nuño Gutiérrez (Ed.), *Expresiones contemporáneas de los racismos en México. Cuerpos, medios y educación*. Universidad de Guadalajara; Centro Universitario del Norte; Universidad Pedagógica Nacional, 229-251.
- Velasco Cruz, S. (2021b). La Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek”. Breve recuento de los influjos racistas que la afectaron de su origen a su clausura. D. F. Velasco Cruz, Saúl; Gómez Gallegos, María de los Ángeles; Morales Esquivel (Ed.), *Educaciones y racismos. Reflexiones y casos*. Universidad de Guadalajara; Centro Universitario del Norte; Universidad Pedagógica Nacional, 321.
- Villarreal, A. (2010). Stratification by skin color in contemporary Mexico. *American Sociological Review*, 75 (5), 652-678. Recuperado de: <https://doi.org/10.1177/0003122410378232>.

- Viveros Vigoya, M. (2021). El oxímoron de las clases medias negras. Movilidad social e interseccionalidad en Colombia (1a ed.). Universidad de Guadalajara. Bielefeld University Press. Editorial UCR.
- Wade, P. (2000). *Raza y Etnicidad en Latinoamérica*. Abya Yala.
- Wade, P. (2003). Repensando el mestizaje. *Revista Colombiana de Antropología*, 39, 9.
- Wade, P. (2021). Racismos latinoamericanos desde una perspectiva global. *Nueva Sociedad*, Marzo-abril (292), 25-41.
- Wade, P. (2022). El concepto de raza y la lucha contra el racismo. *Estudios Sociológicos*, 40 (Febrero), 31-60.
- Winant, H. (2020). Pan-Americanism and anti-Racism. J. Hooker (Ed.), *Black and Indigenous Resistance in the Americas*. Lexington Books, 295-305.
- Zapata Silva, C. (2005). Origen y función de los intelectuales indígenas. *Cuadernos Interculturales*, 3 (4), 65-87.
- Zapata Silva, C. (2007). *Intelectuales indígenas piensan América Latina*. Universidad Andina Simón Bolívar; Editorial Abya-Yala.
- Zárate Moedano, R. (2018). Alfabetización mediática decolonial para la formación de miradas antirracistas en la universidad. *Revista Ra- Ximhai. Dossier Niñez y Juventudes Frente al Racismo*, 14 (2), 201-219.
- Zárate Moedano, R., & Pérez-Morales, L. J. (2018). La creación fotográfica: espacio para visibilizar el aprecio por la blancura. *Index, Revista de Arte Contemporáneo*, 06, 30-36. Recuperado de: <https://doi.org/10.26807/cav.v0i06.166>.
- Zárate Moedano, R. (2016). Educar para de-construir procesos racistas de discriminación social. *Diálogos Sobre Educación. Temas Actuales En Investigación Educativa*, 7 (13), 1-21.
- Zárate Moedano, R. (2017a). Lo que hay en el fondo, en la punta del Iceberg. *Jarocho Cuántico. Al Son de La Ciencia*, 8 de enero, 3.
- Zárate Moedano, R. (2017b). Somos Mexicanos, no Somos Negros: Educar para Visibilizar el Racismo “Anti-Negro” Visible. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11 (1), 57-72. Recuperado de: www.rinace.net/rlei/.
- Zárate Moedano, R. (2018a). Alfabetización mediática decolonial para la formación de miradas antirracistas en la universidad. *Revista Ra- Ximhai. Dossier Niñez y Juventudes Frente al Racismo*, 14 (2), 201-219.

Zárate Moedano, R. (2018b). *Hacia una educación intercultural para los medios. Alfabetización mediática para visibilizar la reproducción del racismo y reconocer identidades originarias y afrodescendientes en el Campus Xalapa de la Universidad Veracruzana*. Tesis de Doctorado en Instituto de Investigaciones en Educación. Universidad Veracruzana.

Infancias diversas y escolarización básica en contextos comunitarios, rurales e indígenas

MARTHA VERGARA FREGOSO¹

Introducción

El contenido de este texto se enfoca en el análisis de las investigaciones que se han realizado en torno a la escolarización básica en contextos comunitarios, rurales e indígenas, durante el periodo comprendido entre 2011 y 2022; el trabajo, por tanto, se ubica dentro del estado del conocimiento del área de Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación del COMIE. En específico, se pretende detallar los problemas abordados durante la década de estudio, así como los contextos y sujetos, con la finalidad de identificar los avances y vacíos que existen sobre la temática “Infancias diversas y escolarización básica en contextos comunitarios, rurales e indígenas”, y partir de ello abrir nuevas líneas para futuras investigaciones.

El contenido del capítulo se divide en cuatro apartados: para iniciar se plantean los antecedentes de la investigación y se hace una comparación entre el presente trabajo y el estado del conocimiento realizado en la década de 2002-2011, evidenciando los cambios producidos y los avances o retrocesos

¹ Departamento de Estudios Internacionales de la Universidad de Guadalajara; martha.vergara@academicos.udg.mx.

detectados; en el segundo apartado se presenta un análisis descriptivo de las investigaciones realizadas sobre infancias diversas y pluralidad entre dichos años, en el que se detallan las características de los estudios incluidos, poniendo el acento en sus contextos y sujetos.

En el tercer apartado se analizan los problemas tratados en las investigaciones y se pone de relieve el tema de las políticas públicas e instituciones; además, se revisa la caracterización de los sujetos en estudio, la historia de la política pública y las principales críticas a esta última sobre infancias diversas y escolarización básica en contextos comunitarios, rurales e indígenas.

Con base en el análisis anterior, en el cuarto apartado se reflexiona alrededor de las aportaciones al campo del conocimiento relacionadas con infancias diversas y escolarización básica en contextos comunitarios, rurales e indígenas en la década de estudio, las cuales se agrupan en tres: 1) diversidad de diversidades, hacia una reconceptualización; 2) nuevas metodologías, y 3) valor de lo comunitario.

Finalmente, se ofrecen las conclusiones del trabajo, en donde se destacan avances, vacíos y futuras líneas de investigación.

Antecedentes

Un lapso de diez años puede ser considerado un tiempo corto para el desarrollo, definición o culminación de un proceso social; sin embargo, dentro de una ciencia o disciplina, ese periodo hace referencia a un alcance medio en términos de: qué ha sucedido en ella, en dónde se encuentra, hacia dónde se orienta y cuál es la prospectiva de su abordaje. Esta dinámica ha quedado clara en los diversos estados del conocimiento de la investigación educativa realizada por el COMIE; por supuesto, la década 2012-2021 no es la excepción.

El tema desarrollado en el presente capítulo puede encontrar su equivalente en el compilado anterior (2002-2011) como “Escarlaridad indígena en contextos urbanos y de migración”, a cargo de Czarny y Martínez; en él se afirma que este asunto surge a partir de “la visibilización de los indígenas en

escenarios urbanos, marcados por la migración” (Czarny y Martínez, 2013: 253), justo cuando se consideraron como temas transversales la migración y el desarrollo de los niños indígenas dentro de los contextos urbanos, así como el análisis de la política pública del momento, donde confluía el territorio como un espacio simbólico.

Es posible afirmar que, por lo que respecta al periodo 2012-2021, el tema “Infancias diversas y escolarización básica en contextos comunitarios, rurales e indígenas” se ha complejizado, ya que los procesos de migración que realizan los sujetos se han vuelto palpables y se han podido diseccionar (e incluso ampliar); también se ha dado voz y estructura a lo sucedido con los niños en contextos urbanos, dentro y fuera del aula. Por otra parte, continúan el análisis y la crítica de la política pública que se ha ejercido, sin dejar de lado el valor cultural para las comunidades del territorio y lo que para ellas representa.

Para el estudio de las investigaciones realizadas durante la década 2012-2022, se consideró una visión más amplia y más compleja, ya que en la década anterior, además del tema desarrollado con anterioridad por Czarny y Martínez, hay intersecciones con “Proyectos locales, autonomía educativa y resistencia indígena”, de Erica González y Angélica Rojas, y con “Enseñanzas y aprendizajes socioculturales y su articulación curricular”, escrito por Yolanda Jiménez, Gialuanna Ayora y Maike Kreisel (2016).

El capítulo analiza los trabajos realizados en el marco de las infancias en contextos diversos, y se infiere una pluralidad de elementos y de conceptos revisados en la década anterior; en especial, contiene un análisis de los sujetos en un entorno específico, que en este caso es la niñez. Por ello, se puede afirmar que el análisis va más allá de las políticas públicas, la migración, el contexto urbano o el territorio; es decir, ha extendido la parcela hacia donde interactúan los sujetos, lo cual nos ha mostrado mayores dimensiones.

En este análisis nos encontramos también con proyectos que buscan conferir una mayor pertinencia al currículo que opera dentro de las aulas, y conocer cómo las comunidades resisten o conviven con lo aportado desde el mundo mestizo, también cómo se han enfrentado al reto de establecer lo que ellos han aprendido como culturas ancestrales, así como la relevancia del

conocimiento en esta modernidad que viven, no sólo en su relación con el entorno, sino de manera particular, en el fundamento de sus relaciones sociales y la forma de interpretar el mundo (*cfr.* el capítulo 7).

Podemos decir que se debe a que hemos complejizado los conceptos, les hemos dado un mayor uso o los hemos contrastado con la realidad y los sujetos; de ahí que la principal modificación ha sido la decisión de analizar los estudios considerados para esta década, no desde el contexto, sino desde los sujetos que, para cuestiones de este apartado, son las infancias. Desde luego que se buscan posturas desde diversos ángulos que representen cada uno de los apartados: cómo construimos lo teórico y metodológico, cómo se visualiza desde la lente de los profesores, cómo se han desarrollado las políticas públicas, y, sobre todo, cómo afrontan su realidad los propios sujetos que experimentan tanto la adaptación como la resistencia.

Tras el análisis,² se puede decir que entre las ausencias notorias está la voz de los actores; ahora bien, no está ausente *per se*, ya que una gran concentración de las investigaciones del periodo en estudio se respalda en el trabajo etnográfico o involucra una perspectiva narrativa basada en las historias de vida, cuyo método fue la entrevista. No, en este caso se trata de la ausencia de su voz, ya que en la esfera de la academia, los sujetos que pertenecen a las comunidades aún son ajenos o no tienen la capacidad de llegar a estos sectores debido a una variedad de motivos, comúnmente ligados a la desigualdad que se vive en el país.

Por su parte, la escasez se asocia con las condiciones y el tiempo, es decir, no con los productos presentados en el texto, sino con los investigadores; en este punto cabe reconocer que muchas investigaciones representan un esfuerzo extra por parte de los involucrados, ya sea por las gestiones realizadas con las instituciones a las que pertenecen, o debido a la forma en que algunas instancias gubernamentales condicionan el desarrollo de los proyectos, aunque aquí no se profundizará en este tema.

² Agradezco a Alan Bojórquez Bojórquez y a Olga Peña, asistentes de investigación, por su apoyo en la búsqueda y análisis de la información considerada en el estudio.

Por su parte, el tiempo refiere a su propia naturaleza: nunca se detiene, siempre va hacia adelante y, por lo general, parece insuficiente para concretar lo necesario, como incluir un testimonio adicional que se considera fundamental para el texto, permitir que las situaciones se desenvuelvan, o cumplir los procedimientos requeridos; lo cierto es que, dentro de las investigaciones que se revisaron para el análisis, no hay escasez de esfuerzo y vocación por parte de los involucrados.

Investigaciones realizadas sobre infancias diversas y pluralidad entre 2012 y 2021

Temas, contextos y sujetos de estudio

Las 57 investigaciones analizadas en este nuevo estudio tienen como temas centrales la educación y la inclusión de los niños indígenas; 55 de ellas son de alcance nacional, ya que se realizaron en los estados de Chiapas, Oaxaca, Nayarit, Michoacán, Hidalgo, San Luis Potosí y Jalisco, entre otros; focalizan su mirada en problemáticas de diferentes puntos del territorio mexicano; además, se identificaron cuatro investigaciones de alcance internacional, ya que abordan un estudio comparativo entre la educación indígena de México y la de otros países, tanto de América Latina como de Europa.

Es importante reconocer que catorce de estas investigaciones no enfocan su estudio en un estado, comunidad o población indígena en particular, sino que ofrecen una perspectiva general, tomando en cuenta a pueblos indígenas de diferentes estados de México, con la finalidad de generar retratos de la realidad de la educación que viven los niños indígenas de México.

En cuanto a las investigaciones tituladas “Cocinar... comer. Cultura y comunicación incorporadas en el género” y “Formación docente y problemática en la práctica de los profesores de las comunidades indígenas. El caso de Jalisco, Chiapas, Chihuahua y Guanajuato”, son estudios cuyo objetivo es realizar un análisis comparativo de la educación que se ofrece a los pueblos indígenas en diferentes estados de la República mexicana; por ende, se trata de

investigaciones de alcance nacional que van más allá de analizar la realidad del objeto de estudio en más de un estado.

De las 57 publicaciones de alcance nacional consideradas en el estudio, dieciocho se realizan en comunidades indígenas del estado de Chiapas, resaltando especialmente el pueblo tzotzil. Otros estados en los que se ubican los estudios realizados son Oaxaca, Jalisco, Michoacán, Nayarit y Chihuahua. A pesar de que en estas entidades existe un alto número de habitantes indígenas, son pocos los estudios que consideran la problemática de la educación infantil en los contextos indígena, rural y comunitario.

Los espacios de estudio de las 57 investigaciones analizadas son los centros escolares de pueblos rurales e indígenas, así como de zonas urbanas. Es importante señalar que la educación indígena, multicultural e inclusiva no sólo ocurre en comunidades indígenas, sino también en las grandes ciudades alrededor de todo el país, a consecuencia de los flujos migratorios nacionales e internacionales. De acuerdo con los resultados de las investigaciones, las familias indígenas suelen migrar a las ciudades buscando una mejor calidad de vida; por lo tanto, los niños de estas familias tienen la necesidad de asistir a escuelas urbanas en donde recibirán su nueva educación.

Los albergues de zonas urbanas constituyen otro foco de estudio; como se mencionó antes, las familias indígenas viajan de sus pueblos a las urbes en la búsqueda de una mejor calidad de vida; sin embargo, tienen dificultades para encontrar trabajo y un lugar donde vivir; por tanto, muchas de ellas se alojan en albergues, y los niños ingresan temporalmente a centros educativos ubicados en esas instalaciones.

Consideraciones para la delimitación del contexto

Para efectos del presente estudio, los contextos se separaron en: indígena, rural, comunitario y mixto. Luego, de las 57 investigaciones revisadas, 45 se circunscriben a contextos indígenas, es decir, donde se concentra la mayor parte del trabajo. En cuanto a los contextos comunitarios y rural se tienen ocho investigaciones. Por último, hay cuatro investigaciones cuyo contexto de estudio fue mixto; en este sentido, como se aclaró de manera previa, para

llevar a cabo un estudio de la educación que reciben los niños originarios de pueblos indígenas, el espacio no necesariamente debe ser el pueblo indígena. Como lo indican las publicaciones revisadas, gran parte de las familias indígenas migran a diferentes ciudades de su mismo estado o de otros en busca de empleo y una mejor calidad de vida; de ahí que los contextos de estudio de algunas investigaciones son escuelas o centros escolares de grandes urbes. Este es el caso de la Ciudad de México, uno de los lugares más multiculturales de todo el país en razón de la migración que recibe día con día. De la misma forma, Hidalgo, Nuevo León, San Luis Potosí y Chiapas son estados en los que también se han realizado investigaciones, ya que existe un número considerable de escuelas primarias urbanas y albergues que reciben niños indígenas provenientes de sus comunidades de origen.

Con base en esto, se puede afirmar que la mayoría de contextos de estudio son pueblos indígenas de México, y la mayor parte de los títulos en las publicaciones hacen referencia a la educación de niños indígenas, de tal manera que los principales sujetos de estudio de las publicaciones analizadas son dichos niños de educación preescolar y primaria, así como los docentes de los centros escolares, quienes se encargan de dar atención a los procesos formativos. Ahora bien, es un hecho que en la educación de los niños indígenas también participan otros sujetos: padres de familia, líderes comunitarios, autoridades educativas, pobladores indígenas y organizaciones no gubernamentales, como el movimiento zapatista, referido en las publicaciones que abordan la educación indígena en Chiapas; ese conjunto de sujetos tiene injerencia en el desarrollo educativo de los niños y, por ende, en las investigaciones de su tipo.

Los análisis revisados se centran en que los sujetos de estudio se diversifiquen y se tome en cuenta a otros agentes educativos, además de los niños, sobre todo si tienen efecto en su forma de ser, de comportarse, de aprender, así como en sus costumbres. Por lo tanto, para tener un panorama más amplio de lo que se quiere indagar, los investigadores educativos realizan un esbozo de todos los sujetos que inciden en el problema planteado en sus estudios.

El trabajo titulado “Educación inclusiva y niñez migrante: barreras a la educación de niñez de origen centroamericano en escuelas de Tapachula, Chiapas, México” es un estudio de alcance nacional realizado en centros escolares de la ciudad de Tapachula; aunque los sujetos de estudio son niños de nacionalidad guatemalteca, hondureña y salvadoreña, cuyas familias migraron a esta ciudad para mejorar su calidad de vida. La investigación evidencia que hoy en día existen estudios cuyos contextos son escuelas, ciudades y comunidades de México, incluso cuando el sujeto de estudio es la población indígena extranjera.

Principales problemas considerados en las investigaciones

En México, desde los primeros años del siglo **xxi**, las investigaciones han puesto su interés en la educación intercultural e inclusiva de las infancias diversas, debido al reto que ha representado para los docentes trabajar en zonas rurales e indígenas de México donde se habla una lengua diferente al español y se preservan sus manifestaciones culturales. En muchos casos, las particularidades de las culturas chocan con las estrategias del modelo educativo oficial, complicando el avance de los estudiantes de los pueblos indígenas (*cfr.* los capítulos 3 y 6).

Aun cuando en los últimos años se han implementado políticas educativas a favor de la interculturalidad y la inclusión en zonas rurales e indígenas, así como en beneficio de la población migrante y los estudiantes con necesidades educativas especiales, hasta el momento han resultado poco eficientes, pues en su implementación no han promovido una educación que se ajuste a las necesidades culturales, lingüísticas, económicas y sociales que demandan estos sectores educativos.

El presente estado del conocimiento considera como eje central las infancias diversas en educación básica. En total se identificaron 57 estudios producidos entre 2012-2021; en ellos prevalecen como problemas de investigación: la inclusión educativa de niños indígenas en escuelas rurales y de niños

indígenas migrantes; la interculturalidad y la multiculturalidad en la educación; el rescate de las lenguas indígenas; y la funcionalidad del enfoque intercultural bilingüe.

Problemas relacionados con...

De esta manera, los problemas identificados en los estudios considerados en el estudio son aquellos relacionados con los siguientes temas.

La educación indígena

Actualmente, dentro de los estudios realizados sobre educación indígena se consigna una amplia bibliografía; Sandoval y Montoya (2013), en su investigación titulada “La educación indígena en el Estado de México”, analizan de manera general el contexto nacional de la educación convencional indígena, y de manera particular la educación indígena en el Estado de México, a través de la información estadística del XIII Censo de Población y Vivienda 2010, y de los datos de la Dirección General de Educación Indígena; en términos relativos, el examen de las cifras nacional y estatal pone de relieve que los indígenas tienen un acceso restringido a la educación oficial, lo que confirma inequidad de oportunidades y una clara vulnerabilidad de este sector poblacional en México (Sandoval y Montoya, 2013).

Pérez (2014), siguiendo la línea de Sandoval y Montoya (2013) en torno a los rezagos educativos que experimenta la población estudiantil indígena en México, manifiesta que la educación en general, y la escuela en particular implican procesos contradictorios. En la actualidad, no se incluyen elementos de la diversidad cultural en los procesos pedagógicos; más aún: en algunas ocasiones la escuela se convierte en espacio de imposición cultural para los pueblos indígenas, esto se manifiesta en el currículo, cuyos contenidos culturales son ajenos a los alumnos indígenas (Pérez, 2014: 1). De acuerdo con el autor, la educación que se brinda a los pueblos indígenas, fundamentada en los “principios constitucionales de obligatoriedad y gratuidad, no considera su diversidad cultural y lingüística, ya que está situada en la ideología de un modelo económico neoliberal” (Pérez, 2014: 2).

Dentro de la sociedad mexicana, el hecho de ser indígena está asociado a la condición de pobreza y falta de equidad. Jurídicamente, en la Constitución política de nuestro país se enaltece la diversidad, pero en la práctica se imponen barreras materiales y simbólicas a las minorías étnicas, remarcando la existencia de las clases sociales y los distintos tipos de ciudadanía; de esta manera, se alientan las desigualdades sociales, la discriminación, la exclusión y el racismo; estas condiciones están implícitas en los discursos políticos y se hacen explícitas en la práctica educativa.

En las investigaciones más recientes sobre educación indígena en México, Köster presenta una revisión estadística de la situación educativa de dicho sector en México; la autora cuestiona si el subsistema de educación indígena cumple con los criterios 4-A definidos por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas, dentro de los cuales “se considera que la educación para los pueblos indígenas debe ser asequible, accesible, aceptable y adaptable” (Köster, 2016:33). El propósito de este estudio es “describir el *statu quo* y visualizar los quehaceres de las instituciones y de los actores claves en el ámbito de la educación indígena, así como de la educación intercultural y bilingüe en México” (Köster, 2016:34).

Luego de su análisis, Köster (2016) concluye que México no cumple con los criterios de la 4-A, y que a la educación indígena le falta ser más asequible, ya que la infraestructura y los recursos por alumno con los que cuenta el subsistema son más bajos en comparación con el sistema educativo general. De igual manera, la educación indígena no es lo suficientemente accesible, porque existen procesos, estructuras y mecanismos de discriminación que derivan en la exclusión de los pueblos originarios de los procesos educativos. Asimismo, la educación indígena tampoco cuenta con un nivel de aceptabilidad; la falta de contextualización en la enseñanza provoca que los alumnos indígenas perciban sus experiencias escolares como ajenas a sus realidades. Además, “la educación indígena carece de adaptabilidad, porque los programas educativos alternativos existentes no garantizan una atención a todas las necesidades de los diferentes grupos sociales indígenas” (Köster, 2016: 33).

Por su parte, Bolaños y Rodríguez (2016), reportan que uno de los principales problemas de México es la inequidad educativa que afecta a la población rural. Durante la primera mitad del siglo xx, el principal obstáculo que enfrentaban los niños del medio rural era la falta de acceso a las escuelas.

Cabe mencionar que la expansión de la cobertura de la educación básica durante la segunda mitad del siglo xx permitió reducir la brecha en el acceso a la educación que existía entre localidades rurales y urbanas; sin embargo, los principales problemas identificados están relacionados con la desigualdad que enfrenta la población rural en el siglo xxi, ya que es muy bajo el porcentaje de permanencia de las niñas y los niños que asisten a escuelas rurales, lo que les impide completar este tramo formativo; esta problemática se refleja en los bajos niveles educativos que tienen los alumnos rurales. Los autores dejan en claro que la investigación educativa de las dos últimas décadas visibiliza los principales factores que provocan los problemas de permanencia y logro que impiden a niños y niñas de escuelas rurales ejercer de manera plena su derecho a recibir una educación de calidad (Bolaños y Rodríguez, 2016). En suma, el estudio sistematiza los resultados y plantea la posibilidad de identificar alternativas para asegurar la equidad educativa en el medio rural.

Los docentes

Por su parte, Vergara (2016) hizo un estudio relacionado con la educación indígena en México y la formación de docentes que imparten clases a la población estudiantil indígena. De acuerdo con la autora, el censo de 2012 realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) indicó que el 39.2% de la población indígena vive en situación de extrema pobreza, frente al 8.5% de la población no indígena; por esta razón, dicho sector de la población se encuentra en el nivel de mayor vulnerabilidad, su situación de pobreza y el bajo nivel de desarrollo humano provocan que la atención de su situación sea prioritaria para el Estado mexicano (Vergara, 2016).

En un escenario como el anterior, poco puede esperarse en la escuela en términos de formación de los profesores; por lo que, si se quiere reformar

algo, lo primordial es cambiar la preparación de quienes enseñan. Aunque no se sabe lo que el futuro deparará, es necesario que se produzcan modificaciones en las escuelas formadoras de docentes, ya que, de acuerdo con Vergara, desde ese momento se podrían iniciar

cambios en las escuelas de formación, combinando una preparación científica e intelectual mucho más sólida, que estimule el juicio crítico y la creatividad, con formación pertinente en el área práctica que permita la articulación de los programas establecidos con las necesidades de los niños y las comunidades de origen (Vergara, 2016: 25).

Para aquellos docentes que tienen la tarea de impartir clases en poblaciones rurales e indígenas, la formación continua se complica:

Cuando los maestros tienen que moverse de zonas geográficas en su mayoría inaccesibles a los centros de formación. A ello hay que añadir que, según muestran los resultados en los discentes, dicha formación no se ve reflejada en aprendizajes. De este modo, para los docentes resulta prácticamente imposible un cambio en la manera de pensar o en la práctica. Súmese a esto el que ya cuando se formaron recibieron una preparación muy anticuada, acorde con el escaso interés de pasar del discurso a la práctica (Vergara, 2016: 26).

El contexto escolar y político

En otra línea, Núñez y Baronnet (2017) analizan el contexto escolar y político en el que ocurren los procesos de construcción identitaria de niñas y niños en dos comunidades indígenas, a partir de la articulación de los conceptos de comunidad indígena, identidad y cultura. Al igual que Vergara (2016), los autores Plascencia y Núñez (2020), abordan la infancia escolarizada en zonas rurales desde la perspectiva de los actores formadores, esto debido a que:

La escuela, como institución, requiere ser constantemente estudiada. Se trata de un espacio donde la población joven pasa gran parte del tiempo, que tiene un impacto en el desarrollo humano y en la posición social de quienes

reciben la educación, por lo que se debe investigar qué ocurre en los centros donde está institucionalizada la infancia (Plascencia y Núñez, 2020: 143).

Además, los autores exponen que los estudios sobre la infancia representan uno de los tópicos emergentes y de gran empuje a nivel mundial en diversas áreas del conocimiento y, sin duda, en el ámbito académico. La atención y el cuidado infantil, al ser fundamentales para el desarrollo humano, deben observarse continuamente desde la investigación educativa.

Es importante mencionar que se han llevado a cabo investigaciones sobre la temática, pero no sólo se han centrado en los estudios de la educación indígena en México, sino que han ido más allá de las fronteras, en especial de América Latina. Autores como Vergara y Sir (2019) realizan un comparativo de la política educativa orientada a la educación indígena de México, en contraste con la de Chile, Colombia, Perú y Venezuela. El propósito de los autores de la obra es identificar las coincidencias y diferencias que existen en torno a la educación que se ofrece a los pueblos indígenas en Chile, Colombia, Perú y Venezuela; pero también hacen un alto para reflexionar sobre el papel que tiene la educación en las comunidades indígenas (Vergara y Sir, 2019), y sobre cómo lograr una educación equitativa y de calidad que responda a sus necesidades.

La educación indígena en escuelas multigrado

Existen otros estudios que analizan la educación indígena, específicamente en las escuelas multigrado, y toman al docente como el principal sujeto de estudio; es el caso de Leyva, Santamaria y Serrato (2019), quien afirma que las prácticas docentes en escuelas de educación indígena y multigrado han sido objeto de investigación, destacando el desafío que representa para los docentes trabajar con niños de diferentes grados escolares en el mismo espacio.

En México, por razones de costo y disponibilidad de docentes, las escuelas multigrado continúan sumando un porcentaje considerable en la educación básica, sobre todo en zonas rurales (Leyva, Santamaria y Serrato, 2019). La autora señala que los estudios sobre educación multigrado en comunida-

des rurales se han enfocado en los estudiantes y se ha puesto poca atención a la experiencia del docente. En este mismo sentido, Calderón (2013) añade que la educación indígena oficial sigue teniendo un sesgo urbano según el cual, la ciudad es sinónimo de civilización y progreso, así como el estándar con el que se debe medir la situación de los indígenas (Calderón, 2013).

La interculturalidad en educación básica

De acuerdo con las investigaciones analizadas, se puede decir que los estudios educativos encargados de abordar los temas de la interculturalidad en educación básica, evidencian la aspiración de que los pueblos indígenas sigan preservando su lengua de origen y sus prácticas sociales y culturales, ya que día con día viven un proceso de aculturación después de que las familias indígenas se ven forzadas a migrar de sus pueblos de origen hacia las ciudades o incluso hacia otros estados del país, sobre todo por motivos económicos. Esta situación ha propiciado que, entre las principales preocupaciones de los investigadores se encuentre el hecho de que las políticas del sistema educativo nacional sobre educación inclusiva y multicultural se adapten a las necesidades reales de la población estudiantil indígena de educación básica, independientemente del contexto.

Entre las problemáticas identificadas en torno a la interculturalidad en la educación básica, Dosil y Fuentes (2014), en su investigación “Diversidad cultural, interculturalidad y educación indígena en México”, exponen que el escenario actual de la práctica educativa exige un reconocimiento radical de la diversidad en el aula y la búsqueda de estrategias de intervención que fomenten una noción de ciudadanía, la cual debe apostar por promover la convivencia entre las diferencias, con el propósito de optimizar la situación de la educación indígena en todo el país. Afirman que tal diversidad se ha contemplado siempre como un grave problema para el desarrollo del país y, sobre todo, como una deuda ante la diversidad de las comunidades indígenas y rurales (Dosil y Fuentes, 2014).

Los autores señalan como una ventaja la ambigüedad del significado de interculturalidad, ya que, a raíz de la existencia de diferentes concepciones de la palabra, en la actualidad las autoridades educativas han encontrado un

motivo para avanzar hacia la homogeneización de las culturas con un ánimo aparentemente progresista. Dosil y Fuentes (2014) advierten que el énfasis en la interculturalidad se hace sobre todo en contextos educativos indígenas. A pesar de que en la última reforma educativa se subraya la importancia de preservar la diversidad cultural del país, en las escuelas no indígenas este principio no logra plasmarse de manera significativa en el currículum ni en los libros de texto (Dosil y Fuentes, 2014); por lo tanto, las políticas educativas no responden a las necesidades educativas de la población indígena. En los últimos años, diversas comunidades indígenas han tomado conciencia de la importancia de contar con escuelas que respondan a sus demandas reales (Dosil y Fuentes, 2014); en consecuencia, se han visto en la necesidad de construir ellos mismos sus propias escuelas; frente a esta iniciativa de la comunidad, las autoridades se ven obligadas a aceptar su registro *a posteriori*, presionadas por la gran cantidad de jóvenes que han cursado sus estudios en tales espacios educativos alternativos.

En el presente análisis vale la pena destacar que, según los investigadores que han abordado el tema de la interculturalidad, en gran parte de la bibliografía, el contexto de estudio no siempre es de alcance nacional, sino que se privilegia el regional. Un ejemplo es la investigación presentada por Sartorello (2016), cuyo espacio de estudio es una comunidad del estado de Chiapas. Dentro de su trabajo, el autor introduce el significado de interculturalidad, y expone que la educación con enfoque intercultural:

constituye uno de los campos emergentes en la producción del conocimiento educativo, y su importancia en México y América Latina ha sido cada vez más relevante a partir de los primeros trabajos realizados durante los años setenta del siglo xx (Sartorello, 2016: 13).

El autor analiza los principales aspectos de la educación con enfoque intercultural en América Latina, se plantea un posicionamiento crítico sobre ello, y presenta los principios políticos, epistémicos y pedagógicos que caracterizan el Método Inductivo Intercultural (MII); también estudia su implementación en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en

una escuela tzeltal de Chiapas, y reflexiona acerca de sus alcances y limitaciones (Sartorello, 2016).

Por su parte, Pacheco, Cayeros y Madera (2016), al contrario de Dosil y Fuentes (2014), asimilan la interculturalidad a partir de la migración de la niñez agrícola. En su investigación titulada “Interculturalidad y derecho a la educación de la niñez indígena jornalera migrante”, las autoras consideran que la niñez indígena perteneciente a diversos grupos culturales del país se moviliza a través del territorio nacional hacia zonas agrícolas, atraída por el trabajo que ya realizan sus grupos familiares. En cuanto a la concepción de la palabra interculturalidad, las autoras la definen como “el reconocimiento de la existencia de pueblos culturalmente diversos, descendientes de los pueblos originarios que poblaban el continente americano” (Pacheco et al., 2016:93). El estudio plantea que los cambios en los asentamientos rurales e indígenas a partir de la globalización y la modernización han producido modificaciones en la configuración de las familias indígenas de las poblaciones rurales, muchas de las cuales han tenido que migrar en busca de trabajo.

La niñez agrícola migrante constituye una población titular de derechos consagrados en la normatividad internacional y nacional. De forma paralela, los derechos de la niñez migrante demandan obligaciones por parte del Estado, las cuales incluyen mecanismos para darles cumplimiento, y el diseño de acciones de política pública con enfoque de derechos (Pacheco et al., 2016). De acuerdo con lo expuesto por las autoras, su investigación discute las condiciones de la educación de la niñez indígena jornalera migrante a partir del análisis de las acciones establecidas para este sector.

En la investigación titulada “Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero”, Maldonado (2016) analiza los procesos educativos que se han implementado en Oaxaca durante los últimos años, y revela que el concepto de interculturalidad ha transitado por caminos difíciles.

En el estudio se afirma que las propuestas más coherentes no se han autodefinido como educación intercultural, sino comunitaria, y han buscado distanciarse de la política retórica del Estado; esta percepción de la interculturalidad va más allá de ser un concepto nuevo que designa al mismo mode-

lo hegemónico que ha existido durante décadas; también puntualiza que no puede enarbolar la bandera de la diversidad quien la reprime, ni puede establecer un diálogo con culturas quien impone un monólogo. Así, define a la interculturalidad como una característica que debe poseer todo sistema sociopolítico plural, que promueva la convivencia entre culturas, y que sea garantizada por un Estado redefinido (Maldonado, 2016).

Maldonado, al igual que Pacheco et al. (2016), afirma que la interculturalidad en las políticas educativas en México no ha funcionado ya que no se ha generado una definición óptima de su significado, lo cual ha sido una de las principales causas de que, hasta el momento, la educación intercultural en México no hubiera generado los resultados esperados.

Los estudios presentados que abordan el tema de la interculturalidad son presentados desde la perspectiva del estudiante; en cambio, la investigación realizada por Pérez (2021) muestra la interculturalidad desde la visión del docente. El autor argumenta que “la escuela puede contribuir decisivamente a la construcción de la interculturalidad, siempre y cuando exista una voluntad social para ello; la escuela intercultural sólo es posible si se enraíza en un movimiento de construcción de una sociedad intercultural” (Pérez, 2021: 1); por lo que considera importante reconocer la interculturalidad como aprendizaje, y a partir de esta concepción, se podrá cambiar la forma de desarrollar su práctica en el aula.

Hasta ahora, gran parte del discurso que orienta la propuesta de la escuela intercultural se centra en el desarrollo de procesos de convivencia respetuosa, sin que se aborde el tratamiento que, en el plano de la didáctica, requieren las aulas, cuyos estudiantes provienen de distintas culturas, contextos o estratos socioeconómicos (Pérez, 2021). La finalidad del estudio que realizó Pérez (2021) fue reflexionar en torno a la educación multicultural desde un enfoque docente más que estudiantil.

En el estudio de Night y Bertely (2018), “Conocimiento y educación indígena en Chiapas, México: un método intercultural”, se explica que las prácticas de la educación pública difieren en su atención a la diversidad, así como en el logro de un equilibrio entre equidad educativa y relevancia; y aunque la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) reporta que la brecha entre el desempeño

escolar de los estudiantes indígenas y no indígenas se ha reducido considerablemente en años recientes (Nighth y Bertely, 2018), se reconoce que la calidad de la educación como proyecto de vida es muy baja. Estas prácticas tienen que ver con aspectos lingüísticos y culturales, pero no apoyan actividades productivas en los territorios propios de los estudiantes, lo que podría conducir no sólo a un aprendizaje más significativo, sino a una mejoría en su calidad de vida.

En un estudio más reciente, los autores Velasco y Rentería (2019), a partir de su estudio “Diversidad e interculturalidad”, al igual que Dosil y Fuentes (2014), realizan una crítica a las políticas educativas enfocadas a la interculturalidad en educación básica. Velasco y Rentería (2019) plantean en su texto que desde los años ochenta se ha cuestionado la naturaleza de las políticas indigenistas del Estado mexicano, y que han sido los propios pueblos indígenas quienes encabezan dicha postura crítica. Hasta el momento, la educación intercultural bilingüe, como medio de integración de los pueblos indígenas, ha sido debatida por los autores encargados de estudiar el tema de la educación intercultural. Aun cuando han pasado más de dos décadas de la implementación del enfoque de educación intercultural, existen importantes sesgos, principalmente por la diversidad cultural de México, bajo los grandes flujos migratorios internos e internacionales. Así, la educación intercultural “enfrenta, en la práctica, una complejidad de diversidades etnoculturales que proviene de las migraciones multiétnicas y de la existencia de pueblos indígenas de matrices culturales distintas” (Velasco y Rentería, 2019:3).

Uno de los puntos que interesa comprender en particular es cómo la diversidad reta a la interculturalidad en las escuelas indígenas en el estado, frente a las dinámicas de la discriminación étnica y racial entre el alumnado. Matus (2019), a diferencia de los demás estudios analizados, encauza su estudio con el *MI*, y a partir de este enfoque, la autora documenta etnográficamente las dimensiones institucionales, pedagógicas y socioculturales que intervienen en las prácticas *en y para* la diversidad cultural y la interculturalidad.

Por último, siguiendo con el tema de la interculturalidad en las políticas del sistema educativo nacional, el estudio de Guajardo (2020) presenta un

análisis sobre el fenómeno en el que coexisten en un mismo territorio nacional, en una misma entidad, un municipio, un barrio y un mismo espacio escolar, niños y niñas de diversos sectores sociales y diversas culturas (Gua-jardo, 2020). En este trabajo se plantea que el país se encuentra ante una paradoja respecto a los múltiples esfuerzos que apuestan por la diversidad y el desarrollo de políticas sociales para su atención, mientras persisten de manera franca conflictos derivados de la invisibilización, la discriminación y el racismo hacia grupos originarios indígenas y migrantes transnacionales (Martínez, 2015).

La discriminación y el racismo en el país se encuentran en discusión y en la mayoría de los casos se niegan, encubren o justifican; a su llegada a la ciudad, los grupos indígenas y migrantes son desvalorizados, y muchas instituciones educativas eliminan o desdibujan su identidad cultural y lingüística. Estos procesos de transculturación son comunes y normalizados en escuelas de la ciudad, pues basan sus estrategias en un currículum monocultural, enseñan los mismos contenidos sin realizar las mínimas adecuaciones, aun cuando asistan estudiantes que no dominan el castellano, como los niños indígenas monolingües y los extranjeros. La escuela, como escenario multicultural, es partícipe de la promoción de actitudes de discriminación e invisibilización y, en muchos casos, fomenta procesos de aculturación mediante estrategias asimilacionistas (*cfr.* los capítulos 7 y 8).

Asímismo, Vergara y Galván (2021) señalan que “la educación intercultural es y ha sido un medio para combatir las injusticias que han sufrido los pueblos indígenas; sin embargo, las propuestas se han gestado al margen de su cultura” (Vergara y Galván, 2021: 11); para apoyar esta afirmación, las autoras realizan un proceso comparativo y de relación entre los países de México, Colombia y Guatemala, con el fin de ofrecer un abanico más amplio sobre la educación que reciben los niños indígenas.

La inclusión en educación básica

Dentro de los estudios enfocados a la inclusión en educación básica en el medio indígena, al igual que en las investigaciones referidas a la interculturalidad, se incluye el tema de la migración, por lo que algunos autores

como Valenzuela, Guillén y Campa (2014), en su estudio titulado “Educación inclusiva y niñez migrante: barreras a la educación de niñez de origen centroamericano en escuelas de Tapachula, Chiapas (México)”, dan cuenta de la inclusión educativa de los niños migrantes. En su investigación, los autores argumentan que la nueva política educativa propone una educación inclusiva, que supone revisar el compromiso y el alcance del proceso integrador, tratando de construir una escuela que responda no sólo a las necesidades especiales de algunos alumnos, sino a las de todos los alumnos. Demanda un proceso de restructuración global de la escuela para responder, desde la unidad (lejos de posturas fragmentarias), a la diversidad de necesidades de todos y cada uno de los alumnos (Valenzuela, Guillén y Campa, 2014).

Siguiendo con el tema de la inclusión, otros autores como Cigarroa, Rojas, Evangelista y Saldívar (2016) ven la política educativa inclusiva como la alternativa hacia la educación intercultural bilingüe, establecida por el sistema educativo a nivel nacional a finales del siglo xx, la cual, hasta el momento, de acuerdo con lo revisado por los autores, no ha dado los resultados esperados. En su caso, Cigarroa et al. (2016), que siguen la línea de pensamiento de Valenzuela et al. (2014), analizan la inclusión escolar a partir de alumnado inmigrante en los centros escolares; exponen que en recientes trabajos se cuestionan los sistemas educativos en los que predomina un enfoque etnocentrista y homogeneizador que centraliza y estandariza el tipo de enseñanza, los mecanismos de evaluación y los procesos educativos, con énfasis en el idioma predominante. En el caso de poblaciones migrantes, lo común en México es encontrar que en las escuelas se asuma que los niños y las niñas de origen extranjero, así como sus familias, deben adaptarse a los requisitos de ingreso, a los programas y a sus contenidos, muchas veces descontextualizados de su realidad y de la situación que enfrentan, situación que, generalmente, los pone en condición de desventaja y vulnerabilidad. Los autores presentan un análisis acerca de cómo se realiza la labor docente e institucional desde la perspectiva de la educación inclusiva en dos escuelas primarias públicas en Tapachula, Chiapas. Indagan si los mecanismos utilizados por la SEP para garantizar el acceso a la educación básica pública,

así como la práctica educativa del personal docente, están dirigidos a facilitar la inclusión de hijos e hijas de inmigrantes originarios.

A su vez, desde una visión inclusiva internacional, Ramírez (2016) busca enriquecer la discusión sobre el significado de la inclusión social, a partir del análisis de algunas iniciativas educativas llevadas a cabo en contextos de marginación en cuatro países de América Latina (Ramírez, 2016), para ello expone el vínculo entre la inclusión social, la educación y sus características. En las investigaciones educativas sobre problemáticas de inclusión y migración indígena, Origel (2017), en su estudio “Expresión de agencia de los niños y niñas indígenas para sobrevivir, vivir y habitar la escuela y la ciudad”, aborda cómo los niños indígenas que migran a la ciudad tienen la capacidad de adaptarse a un contexto diferente al de su origen. El estudio enfatiza las expresiones de agencia de un grupo de estudiantes pertenecientes a diferentes culturas indígenas que cursan alguno de los grados de nivel primaria.

Subraya que aprender averiguando es una expresión de agencia de la niñez indígena, la cual es capaz de reeditar sus saberes y conocimientos culturales a su paso por la ciudad y por la escuela.

Por su parte, Rodríguez y Rojas (2018), siguiendo la línea de migración y educación intercultural, al igual que Origel (2017) en la investigación “Migración interna, infancia y derecho a la educación: aproximaciones interdisciplinarias, actores y propuestas de políticas públicas”, argumentan que la migración es consecuencia de un modelo económico que ha descuidado el desarrollo regional equilibrado, y que genera desigualdades profundas. El campesinado, incluyendo de manera especial a los indígenas ubicados en ese sector, ha sufrido en las últimas décadas un notable abandono y, frente a los mercados globalizados, la agricultura temporal ha dejado de ser opción de sobrevivencia en muchas regiones del país, lo que ha intensificado la migración rural urbana, que incluye de manera importante a población indígena. Resulta evidente la ausencia de políticas públicas para atender a los indígenas que migran a las ciudades, y además del racismo de la población mexicana, los indígenas se enfrentan a la discriminación interpersonal y estructural; en la escuela son considerados “problema”, muchas veces son segregados o integrados siempre y cuando oculten o nieguen su identidad (*cfr.* el capítulo 10).

Baronnet (2013), en su investigación titulada “Lenguas y participación comunitaria en la educación indígena en México”, aporta elementos de análisis antropológico para el estudio de las estrategias de los pueblos indígenas en torno a la enseñanza de las lenguas originarias en la escuela primaria en México. Enfatiza el contraste entre un contexto multiétnico, en el cual predomina una incidencia relativamente débil de las autoridades y las familias indígenas en la gestión administrativa y curricular, como las colonias que cuentan con nuevas escuelas de educación indígena en Morelos; y otro contexto de participación más activa y amplia de los actores comunitarios en la educación, como los municipios autónomos zapatistas de Chiapas.

Al poner en perspectiva las experiencias de comunidades tzeltales (como en el caso de la selva lacandona), con las prácticas de actores nahuas en pueblos relativamente subordinados a las políticas estatales, “se observa una mayor disposición por valorar las lenguas originarias en las aulas a medida que el marco de gestión educativa permite mayor participación de las familias en los planes y programas de estudio” (Baronnet, 2013: 184). Sin embargo, en un contexto de ausencia de acciones colectivas, como ocurre en el estado de Morelos, “se destaca la labor de ciertos maestros y autoridades locales por crear escuelas de educación indígena y por innovar en la enseñanza del náhuatl, a pesar de las resistencias y los obstáculos encontrados” (Baronnet, 2013: 185).

Estudios realizados en la década

Estudios enfocados al estudio del mejoramiento educativo

Otro eje considerado en los estudios enfocados al mejoramiento educativo para los pueblos indígenas, ha dirigido sus esfuerzos a la evaluación de la educación intercultural bilingüe y lo funcional que ha resultado este enfoque en la práctica educativa de los pueblos indígenas. Cada autor que aborda este tema, de acuerdo con el enfoque y área de investigación particular, tiene una versión diferente sobre la efectividad de la educación intercultural bilingüe. Por ejemplo, Schmelkes (2013) resalta la necesidad de la calidad en este tipo de educación, así como la pertinencia cultural y lingüística para los

pueblos indígenas en todos los niveles educativos, además de una educación intercultural para toda la población, en el marco de la definición de México como país pluricultural y frente a las lamentables condiciones de vida de la población indígena en nuestro país. Para la autora, la educación para un país intercultural es sólo una forma de combatir las injusticias históricas que se han cometido con los pueblos indígenas. En ese mismo sentido, Schmelkes (2013) en su estudio titulado “Educación para un México intercultural”, reconoce y define algunos avances en el país, así como sus fundamentos. El trabajo plantea dos escenarios: uno en el que la población indígena siga siendo relegada como se ha venido haciendo hasta la fecha, y otro en el que se intente construir un país intercultural.

Asimismo, Viveros y Moreno (2014), en su estudio sobre el enfoque intercultural bilingüe y su impacto en la calidad de la educación indígena, lo analizan como una promesa, más que como modelo a ejecutar. El modelo educativo para la población indígena de nuestro país está basado en el enfoque mencionado, y las estrategias que se han propuesto están permeadas de esta filosofía educativa; se han diseñado y editado libros de texto en lengua indígena y numerosos materiales didácticos y de apoyo; se ha capacitado a los profesores en estrategias y metodologías desde esa perspectiva; más aún, la DGEI canaliza, gestiona y coordina la contratación de profesores indígenas propios de las comunidades de donde son las niñas y los niños que hablan la lengua indígena y que conocen la cultura local. Sin embargo, las anteriores acciones han tenido un impacto limitado en su lucha por mejorar la calidad educativa. Aun cuando las niñas y los niños indígenas permanecen más tiempo en la escuela, y se han reducido los índices de deserción, reprobación y eficiencia terminal, no se han producido mayores ni mejores aprendizajes.

Estudios sobre la evaluación del enfoque intercultural bilingüe en educación primaria

En otro estudio referente a la evaluación del enfoque intercultural bilingüe en educación primaria, Viveros (2016) evalúa su aplicación en una escuela primaria indígena ubicada en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, caracterizada por la diversidad cultural y lingüística e integrada por docentes, estu-

diantes, padres y madres de familia de origen tzeltal y tzotzil. Los alumnos y alumnas indígenas cuya educación es bilingüe, en comparación con sus pares que sólo reciben educación en castellano, tienen mejor rendimiento escolar en general (Bolivia, Guatemala, Paraguay y Perú); desarrollan mayor capacidad para resolver problemas matemáticos (Guatemala y Perú); logran mejores niveles de comprensión lectora, incluso en castellano (México y Perú); y desarrollan mayor espontaneidad y seguridad al hablar en esta lengua (Guatemala y Perú).

En ese mismo sentido Pérez (2013), en su estudio “La inclusión de la diferencia en la educación básica, realidades y desafíos”, señala que la educación endógena o Educación Tradicional Indígena (ETI) es un modelo educativo inherente a las familias y las comunidades, a través del cual se transmiten los conocimientos y valores socioculturales de los pueblos indígenas, y contribuye de manera eficaz en la construcción de las identidades individuales y colectivas. La educación endógena es una realidad histórica que se construye y se resignifica constantemente a la par de las nuevas exigencias sociales, culturales, políticas y económicas; al mismo tiempo, reclama un espacio en los procesos educativos escolares dentro de las sociedades interculturales, por lo que se define como un derecho constitutivo de las poblaciones indígenas, bajo el enfoque intercultural bilingüe.

Continuando con la perspectiva del enfoque intercultural bilingüe, Mendoza (2018) analiza la tendencia hacia la configuración de un sistema educativo único en educación básica, nominalmente “inclusivo”, en franco reemplazo de la perspectiva asumida, en particular de la educación indígena. Esta tendencia hacia la inclusión, propuesta por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), fue identificada en una evaluación de política educativa para la atención de población indígena en educación básica, llevada a cabo a nivel federal en seis estados, en la coyuntura de la Reforma Educativa. La autora observa el paulatino debilitamiento de esta perspectiva y del subsistema indígena; en su origen, estas iniciativas estaban encaminadas a garantizar el derecho a una educación pertinente y la construcción de un sistema educativo único, general, más económico debido a su carácter inclusivo, capaz de promover la tolerancia y la

convivencia en la diversidad, y abatir la exclusión ocasionada por las diferentes fuentes de diversidad mediante un énfasis en el acceso a la educación.

Es relevante analizar la noción de inclusión predominante entre los tomadores de decisiones, para así desentrañar los efectos y las implicaciones que tiene la tendencia hacia un sistema educativo general y único en el ejercicio de los derechos de la niñez y la juventud indígenas.

En este mismo sentido, Jiménez y Mendoza (2016) argumentan que, a pesar de que el factor lingüístico fue inicialmente el principal interés en una educación diferencial para los pueblos indígenas, desde temprano la propuesta bilingüe se articuló con la propuesta bicultural, impulsada por organizaciones como la Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües, A. C. (ANPIBAC). En términos generales, se reconoce que la educación bilingüe intercultural fue incrementando la cobertura educativa, la capacitación y formación de docentes, la revaloración de los procesos étnicos, la elaboración de textos en lenguas indígenas, la recuperación de la literatura en estas lenguas y la incorporación de estrategias pedagógicas innovadoras; sin embargo, a pesar de contar con un respaldo normativo favorable para el desarrollo de la educación bilingüe intercultural (especialmente notable en la década de los noventa), los resultados de la DGEI al terminar el siglo xx fueron cuestionados por diversos sectores académicos y profesionales.

Briseño-Roa (2020), en su investigación titulada “La construcción cotidiana de un modelo pedagógico alternativo en educación indígena: entre la participación comunitaria y el uso continuo de la lengua indígena”, evidencia la poca eficacia que ha tenido la implementación de la educación intercultural bilingüe; la autora afirma que en diferentes latitudes del territorio mexicano se han construido alternativas de educación indígena que, “desde abajo”, retoman los conocimientos y las prácticas lingüísticas locales para construir modelos pedagógicos pertinentes a sus realidades. Estas propuestas han sido independientes al sistema de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) impulsado desde el Estado y la SEP como forma de atender la diversidad cultural y lingüística en el país. Reconoce que desde el 2004, en el estado de Oaxaca se implementa un modelo pedagógico alternativo de educación indígena a ni-

vel secundaria (de 7° a 9° grado de educación básica), llamado Secundarias Comunitarias Indígenas (SECOIN).

En la misma línea, Ruiz y Quiroz (2014) plantean que la educación comunitaria resulta ser una propuesta alternativa que fomenta, en un contexto de libertad, la adquisición de conocimientos formales, así como de aquellos propios del ámbito comunitario, promoviendo además la reflexión, el respeto y el compromiso de los jóvenes con sus comunidades. Los autores llegan a esta conclusión a partir del trabajo realizado en Oaxaca, donde recuperan la experiencia y los testimonios de los actores principales de un modelo educativo conocido en México como Secundaria Comunitaria (sc); muestran la aplicación y desarrollo de esta propuesta educativa y su impacto en los estudiantes, padres de familia y autoridades comunitarias en San Andrés Solaga, localidad de la Sierra Norte de Oaxaca.

Dentro de las investigaciones realizadas en pueblos indígenas de Oaxaca, Maldonado (2016), al igual que Ruiz y Quiroz (2014), estudia la implementación de la educación comunitaria y cómo ésta resulta ser la mejor opción para el mejoramiento de la educación indígena en Oaxaca, lo que hace suponer que este enfoque se puede aplicar en comunidades indígenas en el resto del país.

Con lo anterior se puede decir que algunos pueblos indígenas, han creado sus propias estrategias de enseñanza (*cfr.* el capítulo 14). Al respecto, Orozco (2018), en su investigación “¿Autonomía educativa o interculturalidad? La educación alternativa entre los pueblos originarios de Chiapas, México”, reflexiona sobre la pertinencia de la educación intercultural en contextos donde se busca construir autonomía educativa. Después del surgimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en las montañas del sureste mexicano, las comunidades se mantienen en lucha por sus derechos a la autonomía y la libre determinación, y en resistencia a programas asistenciales impuestos desde las instancias oficiales. De esta manera, fomentan la autonomía educativa y desarrollan y consolidan procesos de educación alternativos al modelo de educación intercultural implementado por la SEP en México. Esta investigación es producto de un trabajo de campo antropológico realizado durante aproximadamente diez años, acompañando a una organización en resistencia; el autor enfatiza los desfases y

las inconsistencias existentes entre el discurso educativo intercultural de la SEP y la concepción de la educación alternativa o autónoma en comunidades de los Altos de Chiapas.

La política pública e instituciones: un eje predominante en los estudios considerados en la década

De manera generalizada se identificó que las investigaciones cuentan con uno o varios de los siguientes elementos sobre las políticas públicas: 1) caracterización de los sujetos; 2) historia de la política pública; 3) prospectivas y perspectivas, y 4) críticas a la política pública. Por tanto, quien se sumerja en la revisión de esta categoría de análisis encontrará el dibujo de los sujetos de estudio (por lo general, en forma estadística), la forma y la postura desde donde se ha concebido la política pública, el trayecto histórico de la misma, las carencias que persisten o las discrepancias entre perspectivas.

Además, se puede afirmar que el centro temático de las políticas se presenta en la infancia indígena y en contextos rurales, las infancias migrantes que a su vez son jornaleras, la evolución de la política pública, y la transición que han tenido los enfoques de los modelos pedagógicos aplicados en el país, entre otros aspectos.

Los 57 textos considerados en el presente estudio contienen algún punto de análisis sobre las políticas públicas e instituciones para el desarrollo; también varían significativamente en su origen: desde trabajos para obtener algún título de posgrado, a los productos más comunes (y tal vez más relevantes) de divulgación y difusión del conocimiento, como artículos y ponencias; afortunadamente también se encuentran esfuerzos colaborativos de gran calaje, como son los libros cooperativos liderados por algún coordinador.

Las investigaciones sobre las infancias que ahora tomamos en cuenta tienen en común la diversidad de enfoques con los que fueron realizadas, además de abarcar la geografía del país de frontera a frontera.

Caracterización de los sujetos de estudio

El estudio de las infancias no es asunto menor si consideramos que el 32.8% de la población del país forma parte de esta categoría; para la atención de la niñez en el país se creó una organización que se encarga de la educación de los niños de 3 a 5 años en preescolar; de 6 a 11 años en primaria, de 12 a 14 años secundaria, y de 15 a 17 años en preparatoria o media superior (Plascencia y Núñez, 2020). Como es sabido, la conjunción de los niveles preescolar, primaria y secundaria conforma la educación básica en México.

La educación de la niñez en el país está dirigida por la SEP, de forma particular en escuelas de contextos urbanos; para el caso de las diversidades existe la DGEI; sobre los antecedentes de esta dependencia se puede decir que surgió en el año de 1978 (López, 2017); en la actualidad tiene los agregados de *intercultural* y *bilingüe*, y se encuentra presente en 24 de los 32 estados del país (Plascencia y Núñez, 2020). Es importante destacar que las infancias en diversidades son atendidas en los ámbitos indígena y comunitario (Magro y Carrascal, 2018).

La educación indígena en México atiende a un total de 1 290 371 alumnos (López, 2017), y el 91% de los planteles se encuentra en zonas rurales, prestando servicio al 6.6% de la población del país (Bolaños y Rodríguez, 2016); además, el 95.3% de estas escuelas es de tipo multigrado (Rodríguez y Rojas, 2018), lo que confirma un contexto muy complejo para la educación indígena. El trabajo realizado ha tenido resultados adversos si se considera que sólo la mitad de los estudiantes indígenas continúa sus estudios de secundaria; este porcentaje es todavía menor para aquellos que logran cursar la preparatoria (Osorio, 2017). En algunas ocasiones se cuenta con el respaldo del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), en su esfuerzo por llevar educación a lugares remotos y de poco acceso (Plascencia y Núñez, 2020).

En los estudios sobre otras diversidades, incluidos en el periodo de análisis 2012-2021, se encuentra el tema relacionado con los niños migrantes jornaleros. En 1980 se añadió este pendiente en la agenda pública con la creación del Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras

Agrícolas Migrantes (PRONIM) (Pacheco *et al.*, 2016); el programa y el INEGI registraron que en el año 2007 se encontraban al menos 1 058 063 niños en condición de trabajo infantil (Cayeros y Marín, 2016).

En línea con la migración México-Estados Unidos (que ha ido en aumento desde 2005), se estima que en el país vecino del norte, el porcentaje de abandono escolar de los denominados hispanos es del 28%; muchas de estas personas regresan a México y han encontrado apoyo en el Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM) (Sierra y López, 2013).

Se observa entonces que los retos de la infancia, en términos de diversidad, no sólo son culturales sino geográficos.

Historia de la política pública

Al hablar de políticas públicas, es necesario tener en cuenta su proceso histórico, qué las ha modificado a través del tiempo, adecuándolas a la realidad del momento. Esta situación es conocida por los investigadores, por lo que una gran cantidad de estudios realizados en la década le dieron seguimiento. En la revisión se identificó que las políticas públicas siguen tres claras direcciones: el reconocimiento de ser sujeto de derechos, los derechos sobre discriminación y los derechos relativos a la educación; por lo cual, sirve tomar como inicio lo propuesto por Vergara y Sir (2019), que establecen un panorama de la política pública educativa en el medio indígena en América Latina, y, bajo la premisa de que se han identificado avances en el continente, ciertamente queda una cantidad considerable de pendientes por resolver (*cfr.* los capítulos 2 y 3).

Una de las realidades que se ha buscado modificar con el estudio de las infancias es la perspectiva adultocéntrica que existe en casi todos los países. Según Algarín (2016), los primeros indicios para modificar lo anterior, se dieron a partir de 2000 con la promulgación de la Ley para la Protección de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, que luego se vio respaldada por la promulgación de la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, creando un mayor margen de protección a las infancias, su diversidad y su población en general. Después le siguió, en 2011, la Ley General de

Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil (LPDNNNA) (Algarín, 2016). Algarín (2016), Rodríguez y Rojas (2018) coinciden en que la piedra angular para modificar la perspectiva adultocéntrica se colocó en 2014 con la promulgación de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNNA), la cual parte de la premisa de que las infancias son titulares de derecho y, por lo tanto, sustanciales para cualquier discusión de la agenda pública.

Ahora bien, el tema educativo que se entrecruza al abordar lo general para todos los sujetos, es la cuestión de la educación indígena, en específico, aquella que se le da a los migrantes. Al respecto encontramos un cúmulo importante de información, donde se revela que la gran modificación a la política pública en el periodo estudiado fue la transición del Plan de Educación Básica de 2011 al Modelo Educativo para la Educación Obligatoria de 2017 (Málaga, 2019), que establece un certificado único de cumplimiento de la educación básica al finalizar la trayectoria de preescolar a secundaria (*cfr.* el capítulo 3).

Olguín (2012), Ruiz y Quiroz (2014), Flores (2015), Martínez (2015), Jiménez y Mendoza (2016) y Köster (2016) coinciden al afirmar que la educación indígena tuvo sus inicios cuando se emprendieron las grandes jornadas de alfabetización impulsadas por Vasconcelos en la década de 1920, y continuó hasta el año 2000, con las políticas implementadas en el gobierno de Vicente Fox. Las políticas públicas educativas orientadas hacia los pueblos indígenas eran de corte integracionista, es decir, estaban más enfocadas en la castellanización y en la integración de la población al proyecto de mexicanidad, a pesar de la existencia de una variedad de instituciones para la educación indígena. Sandoval y Montoya (2013) refieren al respecto:

Durante el siglo xx fueron varias las instituciones formales indigenistas de aculturación: la Escuela Rural (1920), la Casa del Pueblo (1923), las Misiones Culturales (1925), el Departamento de Incorporación Indígena (1925), la Casa del Estudiante Indígena (1926), el Centro de Educación Indígena (1933), el Instituto Lingüístico de Verano (1935), la Dirección General de Educación Indígena (1970) (Sandoval y Montoya, 2013: 4).

Esta perspectiva fue variando un poco antes de 1997, como señalan Olguín (2012), Juárez y Preissová (2015), Bastiani y Bermúdez (2015) y Mendoza (2017), con la inclusión de la educación intercultural bilingüe que reconoce el valor de otros actores educativos, como los padres de familia. La temática se reforzó en 2001 durante el gobierno de Fox con la modificación al Artículo 2º constitucional, con el reconocimiento de la diversidad y la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (Maldonado, 2016); de acuerdo con Juárez y Preissová (2015), la iniciativa se concibió como:

el conjunto de procesos pedagógicos intencionados que se orientan a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales y de intervenir en procesos de transformación social que respeten y se benefician de la diversidad cultural (Juárez y Preissová, 2015: 67).

En este lapso, los modelos pedagógicos utilizados fueron: Educación Indígena Bilingüe y Bicultural, de 1963 a 1989; Educación Intercultural y Bilingüe, de 1989 a 1999; y Educación Intercultural para todos, de 2001 a 2011 (Málaga, 2019). Como bien relacionan Velasco y Rentería (2019), la modificación de la política pública educativa para el medio indígena ha caminado de la mano de la transformación del indigenismo, sus movimientos y movilizaciones (*cfr.* los capítulos 2 y 3).

Posteriormente, la siguiente gran modificación para la educación indígena (en general en todos los ámbitos) se dio en 2013; Mendoza (2017) y Málaga (2019) dan cuenta de la transición en 2013 de la educación intercultural bilingüe hacia la inclusión educativa, que terminó por agrupar a una variedad de diversidades bajo un solo término.

Por lo que respecta a los derechos de las infancias migrantes, comenzando por las que son jornaleras, los primeros antecedentes de acciones se ubican en 1980, con la fundación del PRONIM, gracias al cual se aplicaba un modelo pedagógico flexible para nivel primaria; a partir de 2007, el programa agregó a su cobertura la educación preescolar, con el respaldo de los datos obtenidos por el INEGI en la Encuesta Nacional de Trabajo; por último, en

2009 se sumó a su cobertura la educación secundaria, integrando así toda la educación básica. En 2014, el PRONIM encontró apoyo en el Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas (PAJA), dependiente de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL). Por último, en 2009, desapareció el PRONIM y fue reemplazado por el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE) (Pacheco et al., 2016).

Finalmente, con relación a la migración de retorno de Estados Unidos a México, las infancias instaladas en estados fronterizos encontraron el apoyo del PROBEM, creado en 1995; con el paso del tiempo se han generado mecanismos para la reinserción de esta población infantil en la esfera escolar; por ejemplo, se creó un “documento de transferencia educativa” para facilitar el cambio administrativo; y en 2006 surgió el Programa de Educación Básica sin Fronteras, que apoya con la formación de profesores para estas condiciones especiales (Sierra y López, 2013).

Críticas de la política sobre infancias diversas y escolares

Si bien es cierto que la evolución de las políticas públicas dirigidas a las infancias evidencia un avance significativo, también es un hecho que todavía falta un amplio camino por recorrer. Esta deuda social ha sido observada por investigadores que han dejado claras notas al respecto. Las críticas van desde aspectos teóricos relacionados con lo que se enseña en el aula, los proyectos y los discursos, hasta la práctica misma, que involucra los recursos implementados, las condiciones de los sujetos y lo que sucede en el aula (*cfr.* el capítulo 3).

Desde el ámbito de lo teórico, como se mencionó en el apartado anterior, resalta que el desarrollo de las políticas públicas para la infancia, en particular en materia de educación, tiene como finalidad cumplir con compromisos adquiridos con entidades extranjeras, cuyas perspectivas, proyectos o directrices no coinciden con la realidad de México, y a pesar de ello son aplicadas; así lo consideran los autores Sierra y López (2013), Mora (2021), Mendoza (2017), Rodríguez y Rojas (2018), Dosil y Fuentes (2014), Sartorello (2016), Köster (2016) y Orozco (2018); además, advierten que existe una concepción

errónea de la infancia, como lo afirma Algarín (2016). A estas críticas se suma la discrepancia de centrar los esfuerzos de la EIB en las zonas rurales e indígenas, cuando lo idóneo es una interculturalidad para todos (Juárez y Preissová, 2015). Lo intercultural no es valorado, porque no se atiende el desarrollo cognitivo, afectivo y social de los pueblos indígenas tal como lo plantea Vergara (2019).

Y el cambio más polémico que se ha producido ha sido la transición de la EIB, que tuvo un impacto limitado según la consideración de Viveros y Moreno (2014), al enfoque de la inclusión educativa, ya que se ha construido la inclusión como un concepto paraguas, en el que se han ubicado múltiples diversidades dentro de un mismo paquete; estas acciones responden a un proyecto homogeneizador que, aunque enarbola las diversidades, en realidad las desaparece bajo la configuración de ciudadanía única, cobijada por la estandarización legal, que ignora las diferencias de los sujetos, tanto en aspectos de capacitación como culturales (Sierra y López, 2013; Mora, 2021; Mendoza, 2017 y 2018; Rodríguez y Rojas, 2018; Dosil y Fuentes, 2014; Sartorello, 2016; Köster, 2016; Orozco, 2018; Sandoval y Montoya, 2013; Alonso, 2019; Flores, 2015; Maldonado, 2016). Lo anterior significa que no se toma en cuenta que antes y durante la aplicación del enfoque a las diversidades, sigue habiendo un énfasis en lo indígena, con lo cual queda rezagado otro tipo de diversidades (Málaga, 2019).

En la práctica, la perspectiva de inclusión educativa ha representado la invisibilización de una serie de diversidades, y su desaparición en el discurso y en la agenda pública; también se advierte en la eliminación de programas de atención específica a ciertos sujetos y, por lo tanto, la asignación de menores presupuestos (Jiménez y Mendoza, 2016; Mendoza, 2017 y 2018; Málaga, 2019). Por ello, se considera que la construcción de las diversidades se ha dado desde las cimas y la lógica mestiza.

El cambio en las perspectivas se ha hecho con el fin de mitigar las problemáticas descritas, pero los efectos no han sido favorables. Hasta el día de hoy existen brechas enormes entre la educación rural y la urbana, originadas por una discrepancia en los recursos otorgados; como consecuencia de ello se aprecian diferencias en las pruebas que miden el logro educativo, como

fue la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), o los indicadores de finalización de la trayectoria escolar en el nivel básico. Tales resultados están ligados a la falta de materiales, infraestructura y capacitación pertinentes para los actores educativos; y particularmente, a la incorporación de contenidos descontextualizados, que no incluyen los conocimientos de las propias culturas, y al funcionamiento de un aula centrada en los logros relacionados con el español (Bolaños y Rodríguez, 2016; Leyva, Santamaría, y Serrato, 2018; Osorio, 2017; Mendoza, 2017 y 2018; Núñez *et al.*, 2015; Rodríguez y Rojas, 2018; Viveros y Moreno, 2014; Tinajero y Solís, 2019; Sandoval y Montoya, 2013; Alonso, 2019; Monterrubio, 2013; Jiménez y Mendoza, 2016; Plascencia y Núñez, 2020). A lo anterior se agrega el hecho de que otros contenidos no se abordan, no se profundizan, no se “tropicalizan”, como afirman Arredondo, Saldívar y Limón (2018); es el caso de la educación ambiental, que es trascendental para las culturas indígenas.

Quiere decir que los resultados presentados por la EIB nunca han sido los esperados, pero sí se comparan con sus contrapartes no indígenas, y se pretende que los profesores interculturales bilingües sean los que rescaten la lengua, lo cual es imposible, porque existe una disonancia entre las propuestas y la práctica educativa establecidas por las autoridades, y una franca omisión en cuanto a los contextos que deben atenderse.

El estado de las cosas muestra que la falta de condiciones mínimas en los entornos indígenas contribuye al incumplimiento del Artículo 3.º constitucional, que ordena una educación de calidad; y no responde a los indicadores internacionales a los que se compromete el país, esto sin tomar en cuenta otras necesidades importantes, como la accesibilidad administrativa que, al no resolver problemas de distancia o del uso de la lengua, terminan por convertirse en obstáculos (Cayeros y Marín, 2016; Osorio, 2017).

Por último, con relación a las circunstancias que imperan tras la pandemia por covid-19, encontramos los hallazgos de Dietz y Mateos Cortés (2020) en “La interculturalidad educativa en tiempos de pandemia. Muchas sombras y algunas luces”; retoman muchas observaciones de autores previamente revisados bajo condiciones de “normalidad”, en las que el foco de la educación en zonas indígenas y rurales es la enseñanza del español, es decir,

un currículo que no toma en cuenta las cosmovisiones de los pueblos y la desigualdad que experimentan, por mencionar sólo dos aspectos. Se puede decir que en la actualidad lo intercultural se transformó en un lujo y, bajo el pretexto de la premura por activar la educación a distancia, se consensuó una serie de conocimientos, minando por completo los esfuerzos comunitarios que apuntaban a la interculturalidad.

Temas poco estudiados en la década analizada

Un hallazgo importante luego del análisis de la bibliografía revisada para el presente capítulo, es que existen pocos estudios de educación indígena orientados a la igualdad de género y a la forma en que los roles de género en las comunidades indígenas impactan el contexto educativo de los estudiantes. Sobre este tópico se identificó la investigación de López (2017), quien afirma que la igualdad de género y la interculturalidad representan hoy mismo un reto para el desarrollo de la educación de las niñas indígenas de México. En ese mismo sentido, Corona (2019), en su investigación titulada “Cocinar... comer. Cultura y comunicación incorporadas en el género”, analiza cómo las creencias culturales se incorporan a los platillos; es decir, la cocina se impone como principio de los roles de género; por ello resulta importante conocer las experiencias, la forma en que se manifiesta la educación de género en las actividades escolares, dentro de las familias y en la comunidad, en los espacios de socialización cercanos a la escuela. El trabajo describe el papel de las mujeres en la producción y transformación de los alimentos, y la formación que han recibido en ese tenor, tanto en el hogar como en la escuela, espacios determinantes en la construcción de los conocimientos básicos para la vida cotidiana. Por otro lado, la investigación permite acercarnos a la forma en que las personas se vinculan con la comida, así como con el modo en que perciben y es percibida su corporalidad en esta sociedad de consumo.

Otro tema poco estudiado es el desarrollo psicocultural y psicoeducativo de los alumnos indígenas; al respecto, Mejía (2015) advierte que una gran

cantidad de literatura sobre desarrollo infantil en México está orientada por teorías e investigaciones que refieren a niños de otros países o de otros sistemas culturales muy diferentes al mexicano, y con base en ellos se pretende entender a los niños indígenas.

Se puede decir que, en la última década, los estudios psicoculturales han cobrado importancia a nivel institucional, lo cual ha incitado el planteamiento de nuevas bases jurídicas, 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; no obstante, el tema ha sido poco investigado.

Aportes de las investigaciones

La revisión y análisis de las investigaciones consideradas en el presente estudio sobre la infancia y sus diversidades (propias y contextuales), tiene su núcleo en el estudio de los sujetos y el reconocimiento de que son diversos por cuestiones físicas, culturales y geográficas; a esto se le ha catalogado como diversidad de diversidades. Por otro lado, se identifican estudios que, al confrontar la realidad de los sujetos, han encontrado que los términos establecidos para la práctica educativa en condiciones normales (asumiendo que lo normal está asociado a lo urbano desde la directiva de la SEP), buscan adaptar o generar nuevos conceptos y metodologías para los sujetos y sus contextos; además, se identifican aquellas aportaciones que evidencian el valor de los aprendizajes tradicionales en el aula y la manera en que éstas crean un puente entre los conocimientos que son relevantes para la comunidad (el valor de lo comunitario) y aquellas competencias que la educación institucionaliza.

La clasificación anterior, más que establecer una narrativa, permitirá generar un conocimiento que permita al lector unir los eslabones de una cadena que quizá forme parte del subsecuente volumen del estado del conocimiento. Si es así, más allá de pretender que se extienda la explicación sobre una variedad de realidades, se buscará acercar a los sujetos a las infancias.

Diversidad de diversidades

Existe un punto de convergencia entre lo que se concibe como espacio común, es decir, lo urbano, y los contextos diversos; se trata de la percepción social de la educación como un puente para mejorar las oportunidades. Monterrubio (2013) refiere que, en su momento, la EIB representó los cimientos de la construcción de espacios para las diversidades (por lo menos en lo teórico), y la posibilidad de acceder a mejores condiciones de vida; por su parte, Viveros y Moreno (2014) y Viveros (2016) reconocen que el modelo evidenció la existencia de una diversidad de diversidades y de infancias, independientemente de los resultados obtenidos hasta el momento. Sin embargo, este reconocimiento, es solamente estadístico.

Prueba de lo anterior es que, de acuerdo con Sandoval y Montoya (2013) y Mora (2021), los pueblos indígenas siempre se han visto en una posición de vulnerabilidad, discriminación y búsqueda de avance en la cobertura educativa. Por su parte, Mejía (2015) puntualiza que esta diferenciación ha afectado el desarrollo de las funciones y procesos cognoscitivos de las infancias. Por su parte, Ramos *et al.* (2007) afirman que, en tales espacios de marginación, los vínculos afectivos dan sentido, aunque también es en esos espacios donde se ejerce la violencia sobre las infancias. Para Magro y Carrascal (2018), la gran deuda del estado mexicano es este reparto desigual de recursos y oportunidades entre la población.

La EIB fue posible gracias a que la educación indígena fue reconocida constitucionalmente como un derecho; pero este cobijo legal no debe carecer de políticas públicas con perspectiva de derechos humanos, un verdadero reconocimiento y respeto de lo indígena desde lo cultural hasta lo lingüístico. Según Ames y Padawer (2015), los modelos de reconocimiento de la diversidad deben llevar al cuestionamiento de lo unidireccional en la educación, en particular de su imagen urbana; a propósito de ello, Núñez *et al.* (2015), en “Infancias indígenas. Los centros de atención a la niñez en Chiapas y el reto de la educación intercultural frente a la diversidad”, exponen la necesidad de dar un giro y concebir la diversidad misma, así como la existencia de una diversidad de infancias; por ende, como Pacheco *et al.* (2016)

mencionan, lo intercultural debe ser un aspecto central en la educación, porque la escuela debe constituirse como el espacio para atender la diferencia.

Por su parte, Köster (2016) hace referencia a lo hegemónico (estado y organizaciones internacionales) y celebra que por fin existe un reconocimiento de las diversidades, de ahí la existencia del EIB; pero reclama que no es suficiente lo que realiza, de acuerdo a lo establecido por sus propios estándares (las 4-A), y tampoco los sujetos lo consideran pertinente. Schmelkes (2013) respalda tal apreciación en “Educación para un México intercultural”, al considerar que las políticas referentes a la educación intercultural han perdido impulso, y que no es suficiente la reformulación de un proyecto de nación que tenga como base las diversidades; la misión de la EIB, como apunta Martínez (2015), debería ser la construcción de una nueva ciudadanía, que gire en torno a la existencia de identidades heterogéneas.

En el caso particular de las infancias migrantes (que además podrían tener otra consideración de diversidad), López (2017) reconoce que existe una mejor atención por parte del gobierno, pero que todavía es insuficiente; en específico en lo que respecta a albergues y seguimiento de la trayectoria escolar (*cf.* el capítulo 10).

No todas las vertientes de las infancias migrantes son desalentadoras, como destacan Sierra y López (2013) en su estudio sobre infancias que viven migración de retorno desde Estados Unidos; los autores aclaran que los mecanismos de reincorporación a la escuela han ido mejorando; en ello coincide Rojas (2019) cuando afirma que, en el caso de Sonora, existe una cantidad considerable de éxito en el cumplimiento de la trayectoria escolar básica (secundaria) dentro de los albergues, y este logro fue posible gracias al involucramiento de las autoridades y los padres de familia.

En el mismo sentido, se indica que los padres de familia y las comunidades de infancias diversas no están en disputa con la educación oficial, sino que esperan que dentro de ella se tome en cuenta su cultura y, por lo tanto, la diversidad de diversidades del país, las cuales están entrecruzadas con otra al mismo tiempo, lo que hace más compleja la enmienda.

Hacia una reconceptualización. Nuevas metodologías

Mejía (2015) considera que el zapatismo fue un parteaguas que propició el aumento de la investigación en el entorno indígena y facilitó la convergencia de nuevas metodologías. Uno de los elementos presentes de la búsqueda de reconceptualización de la práctica educativa viene del mii. Sartorello (2016) y Nigh y Bertely (2018) explican que es una metodología que busca crear un diálogo de conocimiento y promover el crecimiento integral de los sujetos; en ese sentido, Baronnet (2013) y Ruiz y Quiroz (2014) destacan que los modelos con enfoque en lo comunitario son capaces de generar dinámicas entre las escuelas y la comunidad; además, como afirman Quilaqueo y Torres (2013) en su texto sobre multiculturalidad e interculturalidad, uno de los elementos clave para el éxito de tales modelos es el involucramiento de la población en ellos. A las ideas anteriores se adhiere Briseño-Roa (2020), quien considera conveniente incorporar a las autoridades en estas dinámicas, es decir, autoridades, escuela y comunidad, con el propósito de que el diálogo de conocimientos tenga repercusiones efectivas. Valenzuela *et al.* (2014) confirmaron que en Sonora existe voluntad de los profesores para sumarse a esa dinámica fundamental, pero reconocen que necesitan apoyo; de ahí que resulte prioritaria la resignificación de la escuela desde lo indígena, tal como lo plantean Dosil y Fuentes (2014).

En otra tesitura aparecen las visiones de Bastiani y Bermúdez (2015) y Zarza (2018), quienes cuestionan el papel que se les da a los padres de familia en la educación formal de las infancias, y consideran que debe matizarse de acuerdo a los contextos.

Por otro lado, emerge la necesidad de reformular las políticas públicas en materia de educación (y también en otros ámbitos) desde una perspectiva de derechos humanos, tal como propone Mendoza (2017); pero, desde los planteamientos de Vergara (2019) también es preciso rescatar la riqueza cultural del país, es decir, lo identitario, para construir una visión pluricultural de México.

En cuestión de las reconceptualizaciones, Remorini (2013) considera que, para que se produzcan, debe establecerse como eje central el uso de la etno-

grafía por parte de los investigadores, pues es una metodología que los involucra con los sujetos y los contextos. Esta conexión ha facilitado un mayor conocimiento del contexto rural, como afirman los investigadores Juárez y Rodríguez (2016). También ha puesto en evidencia otros fenómenos, como la modalidad multigrado que opera en muchas escuelas rurales y en la mayoría de las escuelas indígenas; en ese caso, Leyva, Santamaría y Serrato (2018) han demostrado que el modelo de grado único dificulta el logro académico esperado.

Una propuesta importante de Málaga 2019 es la que impulsa a consolidar con urgencia los procesos de formación de los profesores desde las escuelas normales, pero también a los docentes que ya se encuentran laborando en contextos rurales e indígenas; por lo que hace el llamado a las autoridades educativas para que consideren la diversidad como un recurso y no como un obstáculo, y que asuman seriamente lo intercultural en la agenda pública, ya que estos enfoques sólo serán exitosos si existe colaboración entre los sujetos, y si se generan intercambios constructivos que fortalezcan la red afectiva y cognitiva (Málaga, 2019).

Valor de lo comunitario

Al iniciar con la postura planteada por Orozco (2018) en su estudio de las comunidades de los altos de Chiapas, lo comunitario se asume como un baluarte, pues trae consigo una serie de valores que se contraponen a aquellos considerados hegemónicos, y se constituye como una crítica social a lo existente. Estas ideas son respaldadas por Sánchez y Hernández (2021), quienes muestran en su estudio la relevancia de la lengua como aspecto identitario. De igual manera, resulta importante no invisibilizar los esfuerzos de las comunidades bajo el paraguas de un proyecto único de nación de lo mexicano, como lo plantea Alonso (2019), ya que, por lo general, en espacios rurales e indígenas la educación es sostenida por las propias comunidades (Baronnet, 2013).

De acuerdo con Núñez y Baronnet (2017), en “Infancias indígenas y construcción de identidades”, los esfuerzos se encaminan a la construcción de identidad de los sujetos, en lo social, cultural o político; y la infancia, como

sujeto social, implica un proceso que debe ser horizontal. También se encuentran en concordancia Rico, Corona y Núñez (2018), quienes añaden que, en este proceso de construcción, la niñez es un sujeto activo, pero no sólo en su autoconstrucción, sino también en su posicionamiento dentro de la comunidad.

Sucede lo anterior porque en las comunidades, como plantea Núñez (2017), converge una diversidad de aprendizajes, uno de ellos es el que se basa en la oralidad (entre otras prácticas), que es fundamental en la construcción de su cultura, aunque el currículo oficial no la cubre. En esa línea de ideas, Osorio (2016) destaca que, para lograr una verdadera inclusión, es necesario fortalecer lo comunitario y lo indígena en el aula, de otro modo no es posible asegurar una educación de calidad para las comunidades.

El éxito y el valor oculto de las propuestas comunitarias (independientemente del diálogo de conocimientos, que es el centro de todas ellas), es la transformación del aula en un espacio donde todos los actores educativos se mantengan en constante aprendizaje.

Para finalizar, y haciendo un apéndice en el contexto que se ha vivido en la pandemia por covid-19, Dietz y Mateos Cortés (2020), en “La interculturalidad educativa en tiempos de pandemia. Muchas sombras y algunas luces”, consideran que la perspectiva intercultural es una gran alternativa para abordar las problemáticas derivadas de la emergencia sanitaria, porque los cimientos de la educación intercultural residen en la experimentación y la innovación educativa, entendiendo el contexto de los sujetos y, sobre todo, incidiendo positivamente en él.

Conclusiones: avances, vacíos y futuras líneas de investigación

La comunidad académica ha sido capaz de observar que las infancias, independientemente de los contextos, son incididas por una variedad de elementos que afectan su agencia, o su capacidad de buscarlas de acuerdo a sus cosmovisiones, que a su vez serán fundamentales en su desarrollo futuro.

Las comunidades han luchado para cambiar lo anterior, desde propuestas en conjunto con la centralidad, hasta proyectos propios que aspiran a la autonomía; pero el eje particular es subrayar las costumbres y tradiciones propias, es decir, la cultura, que nunca debe ser ajena al currículo que se le enseña a la niñez.

Por lo tanto, se ha generado un crisol que no fue visible en el estudio de la década anterior, y que ahora es palpable desde una pluralidad de esferas, ya sea la académica o la de los mismos sujetos más vocales (debido a las resistencias) y, por lo tanto, más visibles. Lo que ha movilizado la presente investigación es el interés de observar el fenómeno desde varias aristas, unas que se cruzan y otras que no, pero que han logrado transformar el abordaje de la situación de los sujetos, tal como se planteó con anterioridad.

El punto focal de lo que conocemos como infancias diversas en el estudio del ámbito educativo, está en aquellas consideradas indígenas o migrantes; por ello, se percibe una apertura a la consideración y visibilización de otras infancias, como las que tienen necesidades educativas especiales. Una guía para el acercamiento ha sido el polémico enfoque desde la “integración”, que ha sido tomado como eje por parte de académicos, pero que ha derivado en la invisibilización, en razón del uso que se le ha dado en la política pública educativa mexicana.

La EIB constituyó un enfoque esperanzador al inicio de su aplicación como modelo educativo, pero se fue diluyendo con el paso del tiempo debido a las condiciones en las que se operó; una de tales condiciones se refiere a lo estructural, es decir, el apoyo económico (presupuesto) y material (infraestructura) que ofrecen las autoridades; a lo anterior se sumó la práctica, que se caracterizó por una deficiente capacitación del profesorado y un currículo inadecuado. Además, varios investigadores añaden que otra de las fallas de la EIB radicó en su operación, con enfoque sólo en las zonas indígenas, y no para todos.

Las resistencias a la implementación del sistema educativo oficial vienen desde lo comunitario; pero, más que resistencias, se trata de reclamos de las comunidades al derecho de existir y de preservar sus culturas. Las poblaciones indígenas se enfrentan con programas educativos que ignoran por com-

pleto su lengua y su cosmovisión, y, en específico, sus estructuras cognoscitivas de enseñanza y aprendizaje, que están relacionadas con la oralidad. Otro aspecto, puesto al margen, es el conocimiento relacionado y aplicado con su rol social y cultural. En las investigaciones encontramos ejemplos de cómo el aprendizaje se volvió significativo cuando estableció vínculos con su entorno, en prácticas como el cultivo del maíz, la preparación de la comida o la práctica de la pesca, que son actividades cotidianas.

La mayor crítica a la política pública y al sistema educativo que revela el estado del conocimiento de la década 2012-2021 es el carácter asimilacionista que ha mantenido a través del tiempo; porque, si bien es cierto que los discursos y los nombres de los programas han cambiado, el centro medular de ellos es la enseñanza del español y de ciertos conocimientos (o competencias) reconocidos para las poblaciones mestizas y el mundo occidental, lo cual ha generado la percepción, al menos en un sector de la población indígena, de que su cultura no es relevante.

Muchos de los enfoques de políticas públicas implementados por el estado son modelos importados de organismos gubernamentales internacionales (ONU, UNESCO, OEA, Banco Interamericano de Desarrollo, entre otros), que no son aplicables a todos los contextos; pero tampoco se observa un esfuerzo del gobierno para adaptarlos, porque en realidad responden a compromisos adquiridos.

La aspiración de los académicos es clara: el diálogo de conocimientos; esta perspectiva de respeto a la diversidad y su convivencia como iguales puede consolidar un proyecto de nación y de ciudadanía que reconozcan lo diverso y que pugnen por el crecimiento integral de los sujetos.

Un aspecto que los investigadores consideran fundamental es entender las dinámicas de la escuela, concebirlas más allá del aula y, sobre todo, generar una sinergia entre todos los participantes en la educación de las infancias: autoridades, profesores, padres y madres de familia, formadores de profesores y comunidad; estas redes de colaboración son fundamentales en la construcción de un conocimiento significativo para los sujetos.

Otra idea que se plantea y que es motivo de debates es la postura desde donde se crean las políticas públicas para la infancia, independientemente

del sector (aunque aquí compete el educativo). Y es que esta perspectiva “adultocéntrica” termina por negar las capacidades de agencia de las infancias, y limita su ser como sujetos de derecho. En varias investigaciones se reconoce que esta postura debe cambiar para mejorar las condiciones educativas de las infancias, sean diversas o no.

Por último, una afirmación que debemos asumir como un cuestionamiento es la categorización de los movimientos comunitarios como “decoloniales” o “poscoloniales”; habría que analizar que son conocimientos que evidencian al sistema político-económico actual, y que han cobrado fuerza porque los sujetos así lo han deseado; pero existe la disyuntiva de que *son* y *no son* respuestas al pensamiento hegemónico que controla la esfera política, allí donde se toman las decisiones que afectan a la educación.

Bibliografía

- Algarín, S. (2016). *Infancia trabajadora indígena en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas*. Universidad Autónoma de Chiapas.
- Alonso, M. (2019). La multiculturalidad en México en el programa educativo Ventana a mi comunidad. *Revista Iberoamericana*, LXXXV (258), 963-979.
- Ames, P. y Padawer, A. (2015). Dossier: infancias indígenas, identificaciones étnico-nacionales y educación: experiencias formativas cotidianas dentro y fuera de las escuelas. *Anthropologica*, XXXIII (35), 5-14.
- Arredondo, M., Saldívar, A., y Limón, F. (2018). Estrategias educativas para abordar lo ambiental. Experiencias en escuelas de educación básica en Chiapas. *Innovación educativa*, 18 (76), 13-37.
- Baronnet, B. (2013). Lenguas y participación comunitaria en la educación indígena en México. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 8 (2), 183-208.
- Bastiani, J. y Bermúdez, F. (2015). La participación de padres de familia en la Educación Indígena Intercultural Bilingüe (EIB) en la región Ch'ol de Chiapas. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 37 (1), 20-40.
- Briseño-Roa, J. (2020). La construcción cotidiana de un modelo pedagógico alternativo en educación indígena: entre participación comunitaria y el uso continuo de la lengua indígena. *De Prácticas y Discursos: Cuadernos de Ciencias Sociales*, 9 (13), 1-23. Universidad Nacional del Nordeste. Centro de Estudios Sociales.
- Calderón, M. (2013). La ciudad en el campo. Construcción del Estado y cambio cultural en México: 1920-1940. En L. Lionetti, A. Civera y F. Obino Correa (eds.). *Sujeto, comunidades rurales y culturas escolares en América Latina*. Argentina: Prohistoria Ediciones, 61-75.
- Cayeros, L. y Marín, J. (2016). *Entre derechos y pobreza: la niñez jornalera agrícola migrante en Nayarit*. Tepic, México: Ecorfan.

- Corona, C. (Ed.) (2019). *Cocinar... comer. Cultura y comunicación incorporadas en el género*. Sahuayo, México: Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán.
- Czarny, G., y Martínez, E. (2013). *Escolaridad indígena en contextos urbanos y de migración*. México: UPN.
- Dietz, G., y Mateos, L.S. (2020). *La interculturalidad educativa en tiempos de pandemia. Muchas sombras y algunas luces*. México: SEP-CGEIB.
- Dosil, F. y Fuentes, M. (2014). Diversidad cultural, interculturalidad y educación indígena en México. *RIDHyc*, (1), 13-19.
- Guajardo, C. (2020). Educación intercultural en escuelas multiculturales urbanas: estudio etnográfico en un centro escolar de Ciudad de México. *Boletín de Antropología*. Universidad de Antioquia, Medellín, 35 (59), 82-107.
- Jiménez, Y. y Mendoza, R. (2016). La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa. *Revista LiminaR Estudios Sociales y Humanísticos*, XIV (1), 60-72.
- Juárez, D. y Rodríguez, C. (2016). Factores que afectan a la equidad educativa en escuelas rurales de México. *Pensamiento Educativo*, 53 (2), 1-15.
- Juárez, R. y Preissová, A. (Ed.). (2015). *Exclusión social en las sociedades multiculturales: comparación entre la situación actual en México y la República Checa*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Köster, A. (2016). Educación asequible, accesible, aceptable y adaptable para los pueblos indígenas en México: Una revisión estadística. *Revista de Educación* 11(1), 33-52.
- Leyva, Y., Santamaría, M., y Serrato, S. C. (2018). Las prácticas de los docentes de educación indígena y escuelas multigrado, desde su propia perspectiva. *RED*, 11.
- López, O. (2017). Retos de género e interculturalidad para el desarrollo de la educación de las niñas indígenas de San Luis Potosí, México. *XXII Coloquio de Historia Canario-Americana*, XXII (81), 1-13. Recuperado de <http://coloquioscanariasamerica.casadecolon.com/index.php/aea/article/view/10025>.
- Magro, M. y Carrascal, S. (2018). Perspectivas actuales de la educación infantil en escuelas multigrado. Estudio comparado entre México y España. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9 (13), 134-153.

- Málaga, S. (2019). Hacia una complejización del discurso intercultural en planes de estudio de educación básica. *Actualidades Investigativas en Educación* 19 (1), 1-28.
- Maldonado, B. (2016). Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero. *Revista LiminaR Estudios Sociales y Humanísticos*, XIV (1), 47-59.
- Martínez, E. (2015). La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática? *Relaciones* (141), 103-131.
- Matus, M. (2019). El conocimiento indígena en los niños: una experiencia de evocación y organización para el aula. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLIX (2), 285-308.
- Mejía, R. (Ed.). (2015). *Desarrollo psicocultural de niños mexicanos*. Guadalajara, México: ITESO.
- Mendoza, R. (2017). Inclusión educativa por interculturalidad: implicaciones para la educación de la niñez indígena. *Perfiles Educativos*, XXXIX (158), 52-69.
- Mendoza, R. (2018). Inclusión como política educativa: hacia un sistema educativo único en un México cultural y lingüísticamente diverso. *Sinéctica*, 1-16.
- Monterrubio, A. (2013). *Educación intercultural bilingüe como principio para el desarrollo*. Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, (158), 1-21.
- Nigh, R. y Bertely, M. (2018). Conocimiento y educación indígena en Chiapas, México: un método intercultural. *Diálogos sobre Educación*, 9 (16), 1-22.
- Núñez, K. y Baronnet, B. (2017). Infancias indígenas y construcción de identidades. Niñez y juventud: políticas públicas, educación y participación política. *Argumentos* 30 (84), 17-36.
- Núñez, K.; Molinar, C. y Alba, C. (2015). Infancias indígenas. Los centros de atención a la niñez en Chiapas y el reto de la educación intercultural frente a la diversidad. *Revista LiminaR Estudios Sociales y Humanísticos*, XVI (1), 106-120.
- Núñez, S. (2017). *Te ´ Ote Tzame: La oralidad de la lengua Zoque y su significado en las escuelas nivel primaria en el medio indígena del municipio de Ocotepec, Chiapas, desde la perspectiva de los ancianos y profesores*. Tesis doctoral. Santiago de Chile: Universidad de Chile.

- Olguín, E. (2012). *La práctica del Enfoque Intercultural Bilingüe (EIB) en el segundo grado grupo C de una escuela primaria general, con presencia de niños indígenas en Hidalgo*. Tesis de maestría. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Origel, M. (2017). *Aprender averiguando: expresión de agencia de niños y niñas indígenas para sobrevivir, vivir y habitar la escuela y la ciudad*. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí.
- Orozco, E. (2018). ¿Autonomía educativa o interculturalidad? La educación alternativa entre los pueblos originarios de Chiapas, México. *Revista Colombiana de Educación*, (74), 37-61.
- Osorio, M. (2017). El currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión. *Zona Próxima*, 26, 140-151.
- Pacheco, L.; Cayeros, L. y Madera, J. (2016). Interculturalidad y derecho a la educación de la niñez indígena jornalera migrante. *Revista LiminaR Estudios Sociales y Humanísticos*, XIV (1), 92-103.
- Pérez, J. (2021). La educación desde los contextos multiculturales: Un reto para el trabajo docente. *cccss Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 1-14.
- Pérez, R. (2014). *Resignificaciones identitarias y culturales de los Tojolabáles, Tsotsiles, y Q'ánjoáles en la educación primaria indígena y general en Las Margaritas, Chiapas*. Tesis de doctorado. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Plascencia, M. y Núñez K. (2020). Infancia escolarizada en zonas rurales de la costa de Chiapas: condiciones de centros educativos preescolares. *Revista LiminaR Estudios Sociales y Humanísticos*, XVIII (1), 142-163.
- Quilaqueo, D. y Torres, H. (2013). Multiculturalidad e interculturalidad: desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas. *ALPHA*, (37), 285-300.
- Ramírez, A. (2016). Repensar la inclusión social desde la educación: algunas experiencias en América Latina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5 (1), 177-194.
- Ramos, K.; Xochicale, J. y García, L. (2017). Vida cotidiana familiar: una mirada desde la infancia en situación de pobreza. *Revista de Cultura y Comunicación*, (7), 60-82.

- Rebolledo, N. y Miguez, M. (2013). Multilingüismo y educación bilingüe. *Florianópolis*, 10 (4), 342-358.
- Remorini, C. (2013). Los estudios etnográficos sobre el desarrollo infantil en comunidades indígenas de América Latina: contribuciones, omisiones y desafíos. *PERSPECTIVA* 31 (3), 810-840.
- Rico A.; Corona, Y. y Núñez, K. (2018). La participación política de la niñez zapatista en Chiapas. Enseñanza y aprendizaje de la organización y la resistencia indígena. *Sociedad e Infancias* (2), 79-101.
- Rodríguez, R. y Rojas T. (2018). *Migración interna, infancia y derecho a la educación: aproximaciones interdisciplinarias, actores y propuestas de políticas públicas*. México: Universidad Iberoamericana Ciudad de México.
- Ruiz, A. y Quiroz, E. (2014). Educación comunitaria: una propuesta alternativa para los pueblos indígenas de Oaxaca, México. *Polis*, (38), 1-14
- Sandoval, E. y Montoya, B. (2013). La educación indígena en el Estado de México. *Papeles de Población*, (75), 1-28.
- Sartorello, S. (2016). Política, epistemología y pedagogía: el método inductivo intercultural en una escuela tzeltal de Chiapas, México. *Revista LiminaR Estudios Sociales y Humanísticos*, XIV (1), 124-143.
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica*, 1-12.
- Sierra, S. y López, Y. (2013). Infancia migrante y educación transnacional en la frontera México-Estados Unidos. *Revista sobre la Infancia y la Adolescencia*, 4, 28-54.
- Tinajero, M. y Solís, S. (2019). Inclusión y gestión escolar en escuelas indígenas de México. *Perspectiva Educativa*, 58 (2), 147-168.
- Valenzuela, B.; Guillén, M. y Campa, R. (2014). Recursos para la inclusión educativa en el contexto de educación primaria. *Infancias Imágenes*, 13 (2), 64-75.
- Velasco, L. y Rentería, D. (2019). Diversidad e interculturalidad: La escuela indígena en contextos de migración. *Estudios Fronterizos*, (20), 1-28.
- Vergara, M. (Ed.). (2016). *Formación docente y problemática en la práctica de los profesores de las comunidades indígenas. El caso de Jalisco, Chiapas, Chihuahua y Guanajuato*. Guadalajara. México: Universidad de Guadalajara.
- Vergara, M. (Ed.). (2019). *Voces y saberes de los pueblos indígenas: reflexiones y experiencias desde la interculturalidad y la educación*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.

- Vergara, M. y Galván, M.G. (2021). Educar en la disonancia simbólica. Voces indígenas interculturales durante la pandemia. *Voces de la Educación*, número especial, 48-76.
- Vergara, M. y Sir, J. (Ed.). (2019). *Políticas para la educación y formación de profesores indígenas. El caso de México, Chile, Colombia, Perú y Venezuela*. Guadalajara México: Universidad de Guadalajara.
- Viveros, J. (2016). Evaluación del enfoque intercultural bilingüe en educación primaria indígena: Estudio de caso en la región indígena Los Altos, Chiapas. *Revista Electrónica Educare*, 20 (2), 1-26.
- Viveros, J. y Moreno, T. (2014). El enfoque intercultural bilingüe y su impacto en la calidad de la educación indígena: estudio de caso. *Ra Ximhai*, 10 (3), 55-73.
- Zarza, M. (2018). *Multilingüismo y diversidad en el aula aproximaciones a la aplicación del enfoque intercultural bilingüe*. Tesis de maestría. México: Universidad Autónoma de Querétaro.

Infancias, escolaridad y diversidad en contextos urbanos y migratorios

ALEJANDRO MARTÍNEZ CANALES

Introducción

Para comprender de una manera alternativa el desarrollo de la educación intercultural o la educación intercultural bilingüe, así como su rol en la escolarización de niños y niñas indígenas o en situación de migración en las zonas urbanas, este capítulo propone una visión basada en la diáda contingencia-alterificación. El dúo permite un acercamiento particular al fenómeno estructural, provocado por sucesivas políticas que han condicionado la consecución de programas y estrategias escolares encaminadas a la atención de las infancias y la diversidad en escenarios urbanos y migratorios.

El contenido global fue registrado y sistematizado a partir de palabras clave conjuntadas como tópicos: “interculturalidad-zonas urbanas” y “educación intercultural-escolarización-ciudades”. Tras los resultados de esta primera búsqueda, decidí una nueva indagación con base en los combinados “niños niñas indígenas-escuelas primarias-ciudades” y “educación primaria-indígenas-diversidad-ciudad”. Varios de los primeros hallazgos sólo correspondían a la educación intercultural por sí misma o a niveles superiores; aproveché algunos debido a su clara argumentación sobre la circunstancia multicultural en espacios urbanos. La segunda búsqueda proporcionó otros más acordes

con la intención del capítulo; aún con ello, numéricamente la producción detectada no fue abundante.

Elegí 23 textos. El primer criterio fue la selección de palabras para la búsqueda, ajustada al título de trabajo del capítulo. El segundo criterio fue evitar la repetición de casos similares; para ello, opté por los que consideré mejor argumentados y documentados, no necesariamente los más extensos. Puesto que hay una base de aproximación teórico-conceptual, una siguiente lectura me encaminó a su sistematización a partir de las premisas propuestas. Éste fue un tercer criterio.

El capítulo consta de escritos basados en investigaciones que nos aproximan al escenario mexicano, además de otros provenientes de una diversidad de contextos que enriquecen la visión y, en cierta medida, permiten observar un panorama con elementos globales. Es el caso de los textos que aluden a escenarios relativamente distantes como el de Canadá y España, así como otros, mucho más cercanos culturalmente, que emergen de Sudamérica.

He dividido el capítulo en subtítulos que configuran dimensiones, después de la introducción: abordaje teórico y referencial, contexto, los sujetos y sus circunstancias, una retrospectiva para hoy, más una sección final. Esta organización se basa en la orientación y énfasis de las exposiciones. Por ello, no todos los subtítulos tendrán el mismo número de páginas; tampoco los autores y autoras mantendrán un mismo orden, ni aparecerán necesariamente en cada subtítulo.

Los textos han dado pie a reflexionar durante el proceso de revisión de los mismos. Con prudencia he acompañado el propósito principal con algunas notas sugerentes, expresadas como colofones. En estos últimos se reseñan cuestiones que me han parecido torales de cada uno de los subtítulos. Junto con el cierre, serán las páginas en donde haré referencia a la contingencia-alterificación como vía para emprender, en lo sucesivo, otros análisis o perspectivas presentes en los tópicos del capítulo.

Acerca de la diáda contingencia-alterificación: la precarización como gubernamentalidad es un instrumento de gobierno cuyo fin último es la regulación de la contingencia (incertidumbre) social, a partir de políticas de distinto orden (Lorey, 2016: 17). Se incluyen las políticas educativas, en particular

para el capítulo las interculturales o cuya intervención es designada para atender escenarios escolares de diversidad. Como sabemos, de estas políticas son pocas las que consiguen ajustarse a las circunstancias socioculturales de intervención, y las que logran un éxito relativo no consiguen reproducirse con facilidad en ámbitos distintos al de su creación. Los magros alcances no tienen que ver necesariamente con la diferencia de los entornos o con la aptitud de las personas involucradas, sino con la imprevisibilidad que se cierne sobre las actividades, recursos y circunstancias de realización.

De manera conjunta se presenta la alterificación como una forma de contingencia construida socialmente a partir de las desigualdades entre personas que pertenecen a distintos estratos sociales o a distintas etnias. El término surge de la precariedad entendida “como una categoría ordenadora que designa los efectos políticos, sociales y jurídicos de una condición precaria generalizada” (Lorey, 2016: 27). Estos efectos recaen, de forma deliberada, en la sociedad y en sus instituciones de manera desigual, en dependencia de la condición socioeconómica, cultural, etcétera. La desigualdad en las relaciones genera dominio político y cultural, por ejemplo, así como la oportunidad o no de pertenecer a un determinado grupo o estrato social. La pertenencia y, por ende, el ser sujeto de ciertas pautas políticas, se orienta desde este posicionamiento social diferenciado; es el caso de las políticas de educación intercultural o educación intercultural bilingüe propuestas para los indígenas o para inmigrantes que son señalados (alterificados) como distintos, ignorantes y, en algunos casos, hasta peligrosos.

En los artículos, capítulos y tesis que revisé, advierto una caracterización implícita de la situación contingente a partir de la descripción y el análisis efectuados. Por igual, aluden a las consecuencias al sugerir acciones, estrategias o nuevas revisiones que nos remiten a carencias y vacíos que no son nuevos. Del tipo de relaciones que se suscitan a la luz de las políticas y estrategias interculturales o para la diversidad, forman parte todos los sujetos involucrados en esta lid. En este capítulo enfatizo en lo que concierne a la circunstancia de estudiantes y profesorado, según lo posibilitaron los textos.

Para cerrar con la introducción, no quisiera obviar que, tanto la interculturalidad como la educación intercultural (EI), y la educación intercultural

bilingüe (EIB), son ejes para autoras y autores leídos. Pero contemplo que serán sus argumentos los que nos ayuden a visualizar mejor las acepciones y los procesos relacionados en el complejo contexto urbano-migratorio.

Dimensión teórico-referencial

Existe una diferencia, inevitable de manifestar, entre lo que se asume desde una perspectiva multiculturalista y lo que se defiende con base en la interculturalidad (*cfr.* el capítulo 1). Guajardo, a propósito de su estudio en “escuelas multiculturales urbanas”, apunta tocante a la primera que se trata de una noción descriptiva de la sociedad y “se refiere a la coexistencia de personas o grupos culturalmente diferentes” (2020: 86). Cualquier exploración socio-cultural debe considerar que en los escenarios denominados multiculturales se establecen relaciones asimétricas basadas en el poder y la discriminación (Guajardo, 2020: 86); este segundo razonamiento da entrada a la interculturalidad desde una perspectiva crítica.

Guajardo enfatiza que las relaciones de poder y dominio derivadas de las asimetrías socioculturales, políticas y económicas “obstaculizan el paso a enfoques interculturales y bilingües en escenarios educativos” (2020: 84). El aporte de la investigadora se centra en las repercusiones de tales asimetrías en el nivel de centros y aulas, expresadas en términos de una desigualdad justificada en la diferencia cultural. En el otro extremo –podría decirse– se encuentra la “interculturalidad crítica” que finca su estrategia de análisis e intervención en la problemática derivada de la desigualdad y la invisibilización de los grupos originarios en México y América Latina (Guajardo, 2020: 88).

En torno a la interculturalidad crítica, Wyss, Bórquez y Arias-Ortega hacen hincapié en la necesidad de contrastar la realidad desde esta perspectiva, para reconocer y transformar “las condiciones y relaciones de poder que emergen durante la enseñanza de la lengua y la cultura indígena” (2021: 171). A partir de sus investigaciones sobre EIB en la Araucanía de Chile, los autores consideran que la conflictividad subyacente en la EI es un factor vital

para explorar las prácticas de segregación entre los distintos grupos culturales que coexisten en el aula. El artículo defiende la oportunidad que representa la interculturalidad crítica en la valoración de las diferencias que alienan a individuos y comunidades, y su incidencia en la escolaridad (Wyss, Bórquez y Arias-Ortega, 2021: 171).

Lagos, por su parte, insiste en la necesidad de una perspectiva que permita “entender los factores políticos, sociales y económicos” que expliquen el porqué del deterioro estructural y funcional en el que se encuentran hoy las lenguas originarias en Latinoamérica (2013: 74). Situado en Chile, Lagos contribuye con su análisis, el cual vislumbra a la EIB como “un nuevo enfoque pedagógico de revalorización y rescate de las culturas indígenas”, “dentro de una lógica de una sociedad pluralista que aspira a la búsqueda de un diálogo entre ellas” (2013: 74).

En franca relación con Lagos y Guajardo, Nava y Pérez (2015) abordan la “racionalidad” subyacente en la EI a partir del estudio de la educación indígena en el Estado de México. La atención dispensada a los acuerdos supranacionales y la traducción de las “recomendaciones” supranacionales, dan cimiento a una visión hegemónica, referente a lo que debe ser la igualdad y la equidad, que “desaparece el criterio de nacionalidad como parámetro distintivo” (2015: 3928). Como se deduce de la lectura, estaríamos frente a un cometido regulador que desvincula la EI o la EIB de su entorno “antropológico y *societal*”, reduciendo la estrategia a “la relación políticamente correcta de inmigrantes” y banalizando la diversidad (2015: 3929).

Estos señalamientos permiten reiterar la preponderancia de un paradigma intercultural volcado en favor de los intereses de los Estados nación, alejándolo, de acuerdo con Olmos y Contini (2016), de su deseable naturaleza transformadora. En el caso de España, se preguntan si la interculturalidad sigue siendo la apuesta para la transformación social. En el mejor de los casos, las autoras observan “una proliferación de pequeños enclaves con vocación de interculturalización”, materializados “en experiencias educativas muy concretas y/o en barrios determinados” (Olmos y Contini, 2016: 693). Una de las consecuencias más severas, a nivel epistemológico, de la funcionalización de la interculturalidad es el ocultamiento de las estructuras de

opresión, obligando a que sean las minorías las que se “interculturalicen” (se asimilen) mediante la adquisición de los códigos culturales del grupo mayoritario (Olmos y Contini, 2016: 693).

En América Latina, a la interculturalidad se le vincula con las relaciones de dominación colonial entre indígenas y blancos-mestizos (Rodríguez, 2018). A fin de confrontar esta visión de las interrelaciones entre culturas, explica Rodríguez con base en su estudio en Ecuador, los movimientos indígenas incorporaron la interculturalidad a su discurso a partir de los años ochenta del siglo pasado. El concepto fue punta de lanza en sus planteamientos y reivindicaciones para demandar del Estado “la construcción de una nueva sociedad” en la que se suprimieran las relaciones de dominación colonial en favor de “relaciones interculturales igualitarias” (2018: 218).

En los textos revisados, a veces de manera implícita y, en otras, más explícita, se remarca esta distinción entre el proceder del Estado, basado en una interculturalidad más afín al multiculturalismo, y la demanda de los movimientos cimentada en el establecimiento de un nuevo orden social. Es significativa la crítica que logra Rodríguez, tocante a la reducción de la equidad a una elemental afirmación de la diferencia, que mantiene inadvertidos los conflictos que surgen de las relaciones interétnicas (2018: 220).

Una propuesta interesante, desde la perspectiva de la interculturalidad es la de Sánchez, quien propone la contextualización de contenidos curriculares a través del proyecto “Ludoteca”. Su iniciativa camina junto a un programa de actividades curriculares y extracurriculares que pueda implementarse como “estrategia pedagógica urbana y rural” (2012: 175). La autora señala que un proyecto intercultural pensado para la ciudad debe convertirla en un vehículo para la educación, la formación y la socialización (2012: 176).

Sánchez considera que la ciudad debe figurar como contenido del cual aprender (2012: 176). En este sentido, tal vez la propuesta metodológica de Guajardo pueda obtenerse por complemento del horizonte que esboza Ludoteca. Partiendo de la noción de interculturalidad, más las de multiculturalidad, discriminación y racismo, un proyecto de *EI* para el medio urbano se encaminaría hacia la complejidad de la diversidad sociocultural, que condiciona la convivencia dentro de una comunidad educativa (Guajardo, 2020:

82 y 85). López, Fuentes y Pozo llevan a cabo un estudio para consignar las historias de vida de menores de origen africano que entran como indocumentados a España, mediante una pedagogía de “óptica múltiple” que retome la equidad como horizonte, dando pie a una “estrategia de intervención socio-crítica” (2018: 179). La inclusión sería una herramienta para la “confección de la identidad de las personas”, a la que se añade una “pedagogía intercultural como factor enriquecedor” de los estudiantes de diversas culturas, más una “pedagogía de la diversidad como principio de sensibilización” (2018: 179). Ambas estrategias son precisadas por los autores como imprescindibles para aproximarse a las distintas interpretaciones de la realidad que posee cada cultura. A propósito, Quilaqueo y Torres recuperan de la EI su dimensión curricular y las situaciones socioculturales que plantea (2013: 285). Toman como ejemplo a los pueblos indígenas chilenos para explicar la “dinámica intercultural”, suscitada desde dos perspectivas:

La primera se refiere a los significados de los conceptos multicultural, intercultural y educación intercultural asumidos por el medio académico nacional e internacional desde un punto de vista tanto epistemológico como histórico. La segunda perspectiva plantea la dificultad epistemológica que implica la formación a la interculturalidad en el medio escolar entre el contexto de descubrimiento y el contexto de justificación de los saberes y conocimientos (2013: 286).

En relación con la cita anterior, Dávila subraya las detracciones al multiculturalismo por su sentido acrítico en el reconocimiento de la diversidad etnocultural y por su deliberado desdén hacia la compleja situación histórica de las culturas minorizadas (2013: 134); su referente son las poblaciones indígenas en zonas urbanas de Canadá. Por poner un ejemplo craso: no se ha estimado que dentro de las culturas minoritarias existen minorías, por ejemplo de género, que padecen en las relaciones de dominación y subordinación de origen patriarcal (Dávila, 2013: 134).

Por su parte, García, Hecht y Enriz (2015), respecto a la escolarización de indígenas en Argentina, encuentran que el discurso intercultural oficial se

explicita, únicamente, para tratar las particularidades de una población específica. Dentro de esta dimensión se materializa una política pensada para los indígenas; se piensa, asimismo, en los migrantes cuando la política es de atención a la salud (2015: 5). En ambos casos, “se pone de manifiesto una distancia con una identidad nacional de habla hispana, asociada a pautas culturales hegemónicas y prácticas sanitarias occidentales e hipocráticas”, lo cual evidencia que las políticas de esta clase no están previstas como parte de un proceso más amplio que comprenda la transformación del colectivo social (2015: 6).

De las consideraciones de García, Hecht y Enriz se desprende que la interculturalidad, como política de Estado, asume una acción más cercana a la alterificación que al reconocimiento de la diversidad como característica consustancial de la sociedad. Son estrictamente las personas o los pueblos identificados como indígenas los “signados” como posibles beneficiarios, dentro de un régimen que recrea condiciones especiales para ellos, como lo enfatizan las investigadoras.

Para Velasco y Rentería, la interculturalidad es viable como una especie de “valor orientador de las acciones institucionales”, en la búsqueda de “tolerancia a la diversidad y pluralidad cultural” (2019: 4). Pero acotan: es posible en la medida que el modelo de la EI se materialice como un proceso fincado en la comprensión del medio social en donde se implemente. Las autoras se sustentan en lo que identifican como un mayor peso del factor migratorio, en la circunstancia de la región agrícola del Valle de San Quintín, en Baja California. El trabajo infantil y la movilidad geográfica condicionan con mayor fuerza el rendimiento académico y la inasistencia que la condición indígena en sí misma (2019: 9).

Colofón

Los estudios seleccionados dan cuenta del perenne debate entre las acepciones de multiculturalidad e interculturalidad. La conversión del sentido crítico de la interculturalidad a versiones precarizadas, bajo la regulación de los Estados nación, desatan discusiones cuya principal consecuencia –desde mi

entender— es la dilación del propósito emancipador y de equidad que pretende la interculturalidad (*cfr.* el capítulo 1).

El debate que plantean los intercambios y confusiones entre multiculturalidad e interculturalidad está centrado en esa necesidad de aclarar lo que ambas, como perspectivas de intervención, pretenden. El multiculturalismo regula las relaciones entre indígenas y mestizos urbanos, alterificando a los primeros como diferentes, en el sentido de su vulnerabilidad frente a lo que demanda la vida en las grandes ciudades. La interculturalidad crítica, al contrario, se detiene en las causas de esa vulnerabilidad y en cómo ser indígena distingue cualitativamente el acceso de personas y grupos a derechos, servicios, etcétera.

En los siguientes apartados del capítulo, este fenómeno será más evidente, cuando se revisen las realidades en las que se desarrolla la escolarización de infancias indígenas y migrantes en distintas urbes.

Dimensión contextual

Los textos nos proporcionan información empírica valiosa para pensar en el entretejido sociocultural dentro del que se implementa la estrategia educativa de infancias indígenas o migrantes.

Es útil el argumento de Tirzo, que observa a lo citadino como un cúmulo de “nuevas realidades socioculturales” en las que prima la individualidad neoliberal (2013: 62). Es en estas realidades, expone el autor, en donde se suceden relaciones de corte intercultural como parte del proceso de globalización que las condiciona, al igual que la constante de las “crisis” que este paradigma mundial experimenta en la actualidad (2013: 62). El investigador postula que, en tales condiciones a inicios de siglo, la interculturalidad comenzó a ser una designación importante para comprender las relaciones entre las distintas culturas que llegaban a las zonas urbanas (Tirzo, 2013: 60).

Con base en el desarrollo expresado por Tirzo, es trascendental mantener una visión que vaya más allá de lo que ocurre, de manera específica, en el aula con las infancias indígenas, pues ambas, EI y EIB, han sido argumento para exaltar políticas de inclusión social en varios países de América Latina.

Leal (2016), en un estudio situado en las zonas urbanas de Venezuela, nos alerta en ese sentido, pues siendo la movilidad urbana una constante, los gobiernos han debido promover políticas y acuerdos para atender la diversidad cultural derivada de las migraciones. Esta movilidad obedece, en gran medida, a “los procesos de dominación y conquista de la expansión capitalista” (2016: 788). A pesar del riesgo y la expectativa de una homogeneidad o asimilación cultural, provocada por la notable inequidad social imbuida en las migraciones indígenas hacia las zonas urbanas, lo que ha ocurrido es una complejidad particular resultante de nuevas identidades y la reivindicación de otras (Leal, 2016).

Cualquiera que sea la intervención de los Estados nación en el complejo de la diversidad, por lo regular ha resultado insuficiente. Ninguna atención sometida a la mera escolarización puede absorber y moldear las reacciones que en las comunidades se suceden con motivo de la estratificación social y económica. Aún más, como lo señala Guajardo en su estudio, planteado en escuelas de la Ciudad de México, la estratificación llega a atomizarse en el nivel de municipios y barrios (2020: 83). La diversidad de bagajes culturales de las familias, tanto como sus necesidades básicas no cumplidas, inciden en el espacio áulico en donde se pretenden resolver o atenuar problemas discriminatorios y raciales, padecidos por la infancia de origen indígena y por migrantes transnacionales (2020: 83).

Una insuficiencia similar es la que identifican Pacheco-Ladrón de Guevara, Cayeros-López y Madera-Pacheco, en su estudio aterrizado en la interculturalidad y el derecho a la educación para infancias indígenas migrantes. Hacen un recuento de acciones que datan de finales de la década de los setenta del siglo xx, en México, con el Fideicomiso de Obras Sociales para Cañeros de Escasos Recursos (FIOSCER). En la década subsecuente, por su parte, el Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA) intervino a través de la creación de los Campamentos de Educación y Recreación para Jornaleros Agrícolas y sus Familias en varias entidades del país (2016:94). Desde entonces, la política de desarrollo social se propuso implementar, sin éxito, una serie de programas que también incluyó al Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) con el establecimiento de la “Modalidad Educa-

tiva Intercultural para la Población Infantil Migrante (MEIPIIM)”. Los proyectos han sido varios, en este último caso se destaca la limitada cobertura establecida –que puede ser un común denominador– debido a la priorización de la intervención “en los lugares de llegada, que se impartían en infraestructuras improvisadas y sin continuidad con respecto a la recibida en los lugares de origen” (Pacheco-Ladrón de Guevara, Cayeros-López y Madera-Pacheco, 2016: 94).

No obstante, el equipo investigador reivindica las características del modelo CONAFE “la promoción de aprendizajes significativos a partir de la experiencia migratoria agrícola”, que atenderían “las condiciones reales” de los niños y niñas, desarrollando competencias, valores y actitudes afines a su experiencia de vida y trabajo (Pacheco-Ladrón de Guevara, Cayeros-López y Madera-Pacheco, 2016: 95). La flexibilidad es otro elemento que invariablemente aparece como ventaja para adaptar el programa a los ciclos migratorios. Se trata de una formación relacionada estrechamente con la alterificación de la niña y niño jornalero, al plantear estrategias que naturalizan la compleja situación laboral de sus tutores y el estilo de aprendizaje y matriculación de los menores.

Chumbes (2016), por su parte, contribuye con sus hallazgos al ámbito migratorio peruano. Reitera el problema de la atención a decenas de cientos de estudiantes que llegan a las zonas urbanas con la expectativa de una mejor educación secundaria, que no es posible en sus comunidades de origen. La “baja calidad de la enseñanza, la dificultad del acceso a los centros educativos, cobertura de docentes”, así como la magra infraestructura y disposición de materiales didácticos, son faltas que la matriculación escolar en la ciudad no resuelve del todo (2016: 12).

Guajardo ve como fondo de estas insolencias, que se reproducen por igual en espacios multiculturales urbanos de México, la discriminación y un propósito –acaso soterrado– que busca eliminar, tanto identidades culturales como lingüísticas (2020: 84). La asimilación cultural se encuentra normalizada en las escuelas urbanas, puede observarse en currículos monoculturales improcedentes para niños y niñas que no dominan el castellano. A esta situación de inequidad debe agregarse un escenario social violento, que incluye

delincuencia y narcotráfico, como parte de la rutina de las infancias y sus familias (2019: 92).

A lo largo de América Latina, los grandes centros urbanos han procurado su rol de “imán laboral”. Principalmente en el sector de los servicios, la contratación de inmigrantes (de cualquier origen) naturaliza la segregación laboral, traducida en salarios bajos. Como ya lo han observado Leal, Guajardo y Chumbes para sus respectivos estudios, la situación para la población mapuche es análoga en Santiago, de acuerdo con Lagos (2013). En la incertidumbre económica, como la que soportan los indígenas en la capital de Chile, la única acción puntal para la lengua vernácula son los procesos de re-etnificación, dentro de los cuales podría sostenerse su reproducción en unos pocos espacios culturales (2013: 71). La clave de estas dinámicas que precarizan las posibilidades de una revitalización o, al menos de una adaptación a las condiciones de la sociedad urbana, es la política de discriminación positiva basada en subsidios y becas (Lagos, 2013: 73). Aunque no todos los apoyos deben tenerse por asistenciales, sí lo son aquellos cuyo fin es el control o la regulación de las asimetrías económicas, políticas y culturales (Lagos, 2013: 73).

En las últimas décadas del siglo pasado, llegó a Venezuela la oficialización de un sistema “especial para las zonas de población indígena” inicialmente denominado Régimen de Educación Intercultural Bilingüe (REIB). El planteamiento de Leal descubre que dicha iniciativa política fue socioculturalmente afín a los distintos grupos étnicos del país, sin menoscabo de lo que se definía como “cultura nacional” (2016: 789). De manera similar ha ocurrido en otros países del hemisferio, lo que ha llevado a modificar constituciones para reconocer el componente pluricultural y, en consecuencia, proponer formas de atención a dicha diversidad.

Dávila, al plantear lo que ocurre en Canadá, describe lo evidente: el medio urbano es un espacio en el que cada vez viven más próximos inmigrantes y pueblos indígenas. Un propósito urgente, revelado por la investigadora, es el de obtener el conocimiento que permita dilucidar si las políticas multiculturales de ese país pueden hacer frente a la presencia de grupos aborígenes en las metrópolis. De inicio, las estrategias oficiales sólo fueron previstas

“para grupos étnicos de origen extranjero y minorías visibles” (2013: 130); en ese sentido, Dávila considera normal que los líderes indígenas vean con recelo el multiculturalismo canadiense.

En su estudio sobre la escolarización de poblaciones indígenas y migrantes bolivianas en la Argentina, Novaro y Hecht nos recuerdan que, en muchos contextos migratorios, en realidad se está trabajando con población indígena que interpela al modelo tradicional del trato hacia estos pueblos (2017: 60). Los “indicadores convencionales de identidad” como la lengua, por ejemplo, “se desdibujan y se solapan con nuevos aspectos”, entre otros, la producción artesanal y la difusión de saberes ancestrales, como patrones de inclusión y de manutención (2017: 60).

Es, quizás, en las acciones de colectivos y organizaciones de pueblos indígenas, en donde podemos hallar otras “piezas” para la comprensión de las infancias indígenas en escuelas urbanas. Con la escolarización en la mira o no, los esfuerzos de vinculación de las etnias a las sociedades nacionales se cimientan en la demanda de condiciones de mayor simetría e igualdad, explican Novaro y Hecht (2017). Pero a este propósito histórico debe agregarse el derecho a la distintividad “en clave étnica” –pensado desde la simetría– y en clave “étnico nacional” –pensado desde la igualdad.

Vayamos por un momento a España. Tal vez un paralelismo entre ese país y varios de nuestro continente, es el tardío reconocimiento y atención oficial a la diversidad. Es durante la década de los noventa del siglo xx, cuando en dicho país se toman cartas en el asunto, si bien el marcador único es el creciente número de inmigrantes, como acotan Olmos y Contini, situación que fue prevenida por las estadísticas poblacionales desde entonces (2016: 685).

Esta identificación como inmigrantes de distintas personas sucede con las que, en efecto, han nacido en otro país; pero también sirve para abordar a la descendencia de estos inmigrantes, aun cuando sean españoles por nacimiento o, como en otros casos, hayan adquirido la nacionalidad (Olmos y Contini, 2016: 686). Se trata de una referencia que nos sitúa en la circunstancia de población alóctona, y no población autóctona (como ocurre en América Latina), pero que coincide en ambos casos en cómo la alterificación define

las formas mediante las que el resto de la población se relaciona con ambos tipos de población. Los presupuestos esgrimidos por Olmos y Contini continúan vigentes, denotando un estancamiento en el propósito de construir un paradigma intercultural que sustituya la tolerancia entre culturas como argumento central (2016: 686).

Este estancamiento puede percibirse de varias maneras. Rea (2020) advierte el “decrecimiento” en el número de planteles que promueven la EIB en las áreas urbanas de Ecuador: 368, de acuerdo con su último registro contra el inicial de 741. La investigadora sugiere que la mengua se relaciona directamente con la llegada de Rafael Correa a la presidencia de esa nación, en 2007, y la activación de una política de regulación de la propuesta educativa y procesos de control (2020: 23).

La estrategia de control relatada por Rea derivó en el cierre de escuelas “interculturales bilingües”, junto con otras identificadas como “alternativas”, debido al particular ritmo “pedagógico no tradicional” que seguían (2020: 23). Para el Estado ecuatoriano, la justificación se centró en un decreto de austeridad que eliminó distritos de educación para unificarlos, lo cual modificó o suspendió el propósito intercultural en varias regiones (2020: 23). El caso ilustra la contingencia estatal, que condiciona los proyectos educativos para la diversidad.

Desde Sudamérica tenemos también el análisis de García, Hecht y Enriz acerca de las políticas para pueblos indígenas como manera de resarcir su “invisibilización” y su encasillamiento como diferentes. Las políticas emprendidas por distintas naciones se nutren de la aparente contradicción existente entre diversidad y las “nociones estandarizadas de identidad en términos de nacionalidad y ciudadanía” (2015: 3). Conforme a su aporte, esta noción negativa de la diversidad ha justificado históricamente la homogeneidad étnica funcional para el Estado argentino (2015: 3).

Como sabemos, la respuesta de los Estados a las demandas indígenas está lejos de ser un asunto limitado a la educación, pero aún en este designio encontramos evidencia y experiencias alrededor de su reducida visión (*cfr.* los capítulos 3 y 5). Por ejemplo, la promoción del aprendizaje de la lengua se supedita a un perfil de docente del cual se espera que domine el idioma ori-

ginario de la región, además del español. Empero, ¿qué ocurre con el conocimiento amplio de la cultura implicada en ese idioma que dice dominar?

Para Franco (2016), la ubicación lingüística de los docentes, la conciencia y el interés que éstos muestren, no son suficientes para lograr un dominio complejo o intercultural. El autor nos induce así a la exclusión que se suscita en la periferia de Puebla, México. Una estrategia de EIB, de acuerdo con la autora, debe articular la situación económica y social en la que ocurre la formación, para generar “una praxis diferente y articulada” con su realidad. La articulación incluye la apropiación “del conocimiento epistemológico, sociológico, psicológico, pedagógico y didáctico amplio y profundo” que la suscite (Franco, 2016: 13).

Franco asevera que, cuando la EI y la EIB son ubicadas de manera lateral o contrapuesta al sistema del que dependen, nunca llegan a justificarse como un proyecto alternativo que responde a las necesidades originadas en la movilidad de la población y el asentamiento periférico de poblaciones migrantes (2016: 13). Un deseable proceso educativo y sociolingüístico queda trunco, mientras que el proceso de segregación sigue su curso.

Colofón

Al paso del tiempo, observando la reiteración de estas problemáticas en distintas latitudes, cabe preguntarnos si las limitaciones y adolescencias forman parte de otra estrategia, más cercana a los intereses de la política oficial. Sin duda, manarán errores u omisiones, pero nuestras indagaciones deben problematizar también aquellas acciones que, en su falencia, son resultado de actos deliberados dentro de una estrategia de control y estratificación social; indígenas e inmigrantes, en este caso.

Los estudios muestran que la escuela persevera como baluarte de la estrategia intercultural oficial para atenuar la discriminación y sus consecuencias. Pero este cometido se confronta, en algunos países, con la disminución de los espacios escolares designados para dicha intervención, exhibiendo la precariedad de la iniciativa oficial. En sí misma, la intención de que sea el aula el lugar para problematizar la diversidad cultural, nos muestra la limi-

tada expectativa que mantienen los Estados nación, y su rol definitorio en la atención a las desigualdades concomitantes con la diversidad cultural.

Dimensión del sujeto y sus circunstancias

Los datos y las reflexiones compartidas hasta esta página permiten vislumbrar lo “multicultural” y lo “intercultural” sumergidos en escenarios urbanos de atracción migratoria, en los que el conflicto y las tensiones sociales son un punto de partida para retomar dinámicas que inducen la discriminación desde distintos ángulos y expectativas.

Las ideas de emancipación y autonomía, fundamentales como parte de una visión intercultural crítica o conflictiva, hicieron factible incorporarla al discurso de los movimientos indígenas en la última década del siglo pasado. Se trató de un acto de conciencia, como lo retomé de Rodríguez en el primer subtítulo, pues se pensó en la interculturalidad como vía para superar las relaciones de dominación colonial entre indígenas y blancos-mestizos (2018: 218).

Rodríguez, asimismo, exhibe las fuertes limitaciones estructurales que, en Ecuador, confrontan a la interculturalidad como modelo de Estado (interculturalismo): en concreto, en la educación para las infancias indígenas en las urbes, el mayor condicionante es el laboral. Como parte de sus familias, niños y niñas padecen las “severas condiciones de precariedad y explotación” de sus progenitores. Ya sea que se desplacen diariamente a una ciudad cercana o que incluso deban permanecer solos durante varios días, su escolarización es posible sólo en planteles urbanos (2018: 222).

En relación a la diversidad y su situación, marcan ciertas distinciones recintos como los estudiados por Guajardo en la capital mexicana, en donde conviven no sólo menores indígenas sino de distintas nacionalidades. Para Guajardo, las políticas oficiales establecidas en el periodo 2013-2018, centradas en un modelo inclusivo, focalizaron la mirada “desde el déficit que atribuye de forma inherente la vulnerabilidad o debilidad a las distintas manifestaciones de la diversidad” (2020: 99).

Mientras tanto, la interculturalidad mereció considerarse, pero asociada “únicamente a las comunidades dispersas, a la modalidad indígena en las escuelas, a las escuelas marginadas y a la educación comunitaria” (Guajardo, 2020: 99). En suma, lo que encuentra Guajardo es la persistencia de una perspectiva compensatoria y paternalista, como concluye la investigadora, en la que “fue notoria la ausencia de propuestas y políticas orientadas a los contextos urbanos” (Guajardo, 2020: 99).

Para el planteamiento de Lagos, la síntesis de Guajardo no es ajena: desde una visión compensatoria, el futuro de los frágiles circuitos tradicionales de producción y reproducción de la lengua mapudungún es aún más oscuro. El Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) auspiciado por el gobierno de Chile, debería corregir esta situación, pero no lo hace. La lectura de Lagos nos pone de frente a la “paradoja” de la integración y el reconocimiento de las diferencias culturales de los grupos indígenas, pero que “termina constituyéndose en una herramienta más de discriminación” (2013: 80).

Lo que Lagos reitera es la perpetuación de la EIB como parte de modelos compensatorios de desarrollo que son pensados para la población indígena. El investigador añade el incumplimiento del PEIB con el bilingüismo (“una ilusión” le llama): las aulas quedan como trinchera aislada que apuntalan la retórica oficialista del rescate y revitalización del idioma mapuche (2013: 69). Aplicado a la docencia intercultural, Lagos nos ofrece una visión que tampoco es extraña al resto de América Latina: las actividades del “educador tradicional” al que se responsabiliza de “una o dos horas pedagógicas a la semana”, carecen de una “ligazón orgánica dentro del currículo escolar”, lo que le mantiene marginado y sin legitimidad (2013: 79).

Merece una mención particular la situación de niños y niñas indígenas y el trabajo jornalero. La línea de tiempo trazada por Pacheco-Ladrón de Guevara, Cayeros-López y Madera-Pacheco (2016) exhibe la inestabilidad e insuficiencia de los programas que, en México, han atendido la formación de estos menores. En la última década, la sustitución del Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (PRONIM) por el denominado Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE), “desdibujó” la EI (2016: 98). La intervención centrada en las “relaciones interculturales” como base

para la “equidad con calidad”, caracteriza una interculturalidad funcional que soslaya los diversos códigos culturales y lingüísticos del estudiantado, así como el conflicto sociocultural subyacente (2016: 98).

El PIEE, previenen Pacheco-Ladrón de Guevara, Cayeros-López y Madera-Pacheco, incorpora a la población infantil migrante como parte de un entramado muy amplio y difuso, en el que se incluye, entre otras, población escolar en situación de “alta pobreza”, “poblaciones rurales” y “niños y niñas con discapacidad” (2016: 98). Se trata de una política sectorial que precariza aún más a las infancias migrantes, encasillándolas junto con otras poblaciones socialmente frágiles.

De la EIB implementada en Venezuela, Leal estudia la oportunidad perdida de la interculturalidad: una construcción de saberes locales sin desatender lo nacional (2016: 805). Al contrario, el proyecto venezolano se ha visto confrontado por la enculturación familiar en las ciudades, estos procesos incorporan “bajo presiones intra y extraculturales” rasgos originarios en una población joven, por momentos confundida entre lo que se les enseña en el aula acerca de “su cultura” y la renuencia de alguno de sus progenitores u otros parientes (2016: 799). La escuela en esta circunstancia, lamenta Leal, se limita a un vehículo que sopesa la cultura originaria, sin que ésta sea una experiencia de vida para quienes muestran interés en recuperarla (2016: 800). Para el caso de Argentina, García, Hecht y Enriz proponen que las diferencias en la política dirigida a las minorías étnicas, puede resumirse en dos tendencias: “modelos escolares monolingües que marginan especificidades lingüístico-culturales” bajo políticas homogeneizadoras, y “modelos escolares bilingües” insertos en programas compensatorios funcionales a las políticas neoliberales, puesto que encubren desigualdades socioeducativas (2015: 7). Son este tipo de políticas de reconocimiento étnico las que identifican como destinatarios únicos de la EIB a las mismas minorías, cuya subsistencia sigue suscitándose en entornos de desigualdad y pobreza extremas (2015: 9).

Los escritos de Leal y de García, Hecht y Enriz, patentizan las realidades y dinámicas propias de la inmigración urbana. La EI en situaciones de alta migración, por supuesto, tiene otras vertientes. La coincidencia suele encon-

trarse en la desvalorización de elementos culturales, “que en conjunto articulan la discriminación étnica y de clase”, como señalan Velasco y Rentería en su estudio ubicado en el Valle de San Quintín (2019). Las autoras destacan “una dimensión emocional de la discriminación” la cual surge de la “vergüenza por hablar la lengua, tener la piel morena y provenir de familias cuyo origen histórico son regiones etnizadas” (2019: 23). La consecuente fragmentación de la comunidad escolar, a falta de un modelo intercultural, deriva en la falta de investigación e intervención en las distintas realidades de discriminación sociocultural (2019: 23).

La fragmentación exteriorizada por Velasco y Rentería puede caracterizarse en otros entornos sin modificaciones notables. Wyss, Bórquez, y Arias-Ortega advierten la falta de motivación de los estudiantes para adentrarse en la cultura y lengua mapuche, debido a un racismo que califican de “sistémico” en la sociedad chilena. Sin duda, les parece más grave que este racismo haya permeado y que, de manera consciente o inconsciente, se ha transmitido a las nuevas generaciones de estudiantes, docentes y padres de familia (2021: 167).

La influencia de los contenidos y métodos de enseñanza utilizados por los docentes a cargo, según se deriva del estudio de Wyss, Bórquez, y Arias-Ortega, están intrínsecamente relacionados con el nivel de compromiso de los estudiantes hacia la EIB. Por lo regular, la centralidad se fija en valores asociados al respeto por la naturaleza y a los adultos (2021: 172). Podemos abstraer de estas consideraciones que la interculturalidad se mantiene como un suceso áulico, y es ahí en donde logra dividendos. La otra cara, dentro de la misma situación, es la existencia de “factores que inciden en una percepción negativa sobre la EIB”: historias que describen conflictos, prejuicio y discriminación desaniman en las aulas, pues para niños y niñas de origen mapuche evocan las dificultades vividas por sus padres y otros familiares (Wyss, Bórquez, y Arias-Ortega, 2021: 173).

En otras publicaciones se asocian aspectos de carácter laboral y económico. Martínez y Tinajero narran el precario proceso para la edificación de los inmuebles que albergarían a estudiantes de primaria en San Quintín, Baja California, y la falta de garantías del Estado para proveer los recintos con los

materiales que hicieran posible su funcionamiento (2020: 73). Asimismo, describen el temor de líderes regionales que vieron la llegada del contingente docente como un riesgo de levantamiento en los campos de cultivo, debido a las paupérrimas condiciones de trabajo en las que se desempeñaban los indígenas jornaleros (2020: 73).

Al explicar la situación en torno al programa aplicado durante el sexenio 2012-2018, las mismas investigadoras reconocen avances programáticos que se refieren, por ejemplo, al “desarrollo de competencias motrices y de expresión a través del juego” que rompan procesos tradicionales de enseñanza-aprendizaje, como fundamento para el pensamiento y el lenguaje (2020: 77). Sin embargo, la propuesta –como otras– es evasiva en cuanto a las repercusiones de las relaciones sociales de producción y el despojo de los medios de trabajo a los indígenas, que tornan imposible que padres y madres de familia en verdad ayuden con las tareas escolares de sus hijos e hijas (2020: 78).

La migración aparece de nuevo como causa de un desempeño bajo, cuando las condiciones de la familia y su economía son en exceso desventajosas. Hernández hace énfasis en las jornadas de trabajo infantil como determinantes para la subsistencia alimentaria de decenas de núcleos familiares indígenas, al tiempo que entregan en la escuela niñas y niños exhaustos que encuentran en sus aulas un sitio tranquilo y de descanso (2018: 104).

Hernández denuncia estas condiciones como una forma más de discriminación, mediante su estudio en planteles de la Ciudad de México. Irónicamente, la rutina laboral de estos niños nos remite a ciertas “experiencias formativas” que trascienden el mero ejercicio aritmético, el cual es imprescindible para hacerse cargo de un pequeño puesto de golosinas, por mencionar un caso. El auxilio económico –normalizado en cuanto a lo familiar y lo social– que la actividad representa, otorga prestigio entre los menores, máxime “ante los parientes que tutelan el proceso de aprendizaje implícito” (2018: 105).

En el mismo orden de ideas, Guido interroga las aportaciones de la institución escolar a la población indígena que llega a los centros urbanos, cuestionamiento válido para distintas latitudes, no únicamente para Bogotá, Colombia, su lugar de estudio. “¿Acaso la institución es capaz de ofrecer un conocimiento o aptitud que supere, o se acerque, a lo que significa para la

niña o el niño y su familia el trabajo que todos desempeñan en beneficio de la economía del hogar?” (2014: 202). La investigadora piensa en términos de las circunstancias urbanas, en donde reconsiderar rasgos culturales como la lengua adquiere un sentido práctico. Para ella, la escuela lo es menos que el acompañamiento al padre o a la madre durante la jornada de trabajo, por la prioridad que implica garantizar las condiciones materiales mínimas (2014: 202). Guido considera que la escuela conjuga expectativas, no todas realizables. En este sentido, la escuela funciona como una de las varias instituciones del Estado que crean la idea de un beneficio atendido, de un espacio para la negociación y atención de demandas ciudadanas (2014: 202). En el caso de las escuelas urbanas de la capital colombiana, la autora pone de relevancia la presencia de niñas y niños indígenas como un detonador del cuestionamiento al modelo educativo oficial y su capacidad para responder a sus necesidades formativas, culturales y de igualdad de oportunidades (2014: 202). Las escuelas a donde asisten los menores indígenas –describe– terminan por figurar, ya sea una especie de refugio, puesto que su vida se desarrolla en zonas marginales y peligrosas de Bogotá, o un “trampolín” que les permita incluirse y superarse (2014: 207-208).

En una tesis enfocada en infancias indígenas en planteles de León, Guanajuato, Origel apunta en el mismo sentido que Guido y Hernández: la experiencia migratoria de sus familias está formando en las infancias de distintas etnias “una memoria que incorpora el manejo de redes y contactos, la transición de vivencias y el uso de las claves y razonamientos del mundo urbano”. La autora no ve en ello un destino homogéneo en el abandono de “sus matrices identitarias y a las tradiciones y lealtades propias de su adscripción étnica y comunitaria” (2016: 142).

El “riesgo”, de acuerdo con Origel, es la “clandestinidad de la identidad indígena y de la cultura”. De nuevo, se destaca la ambivalencia representada, por un lado, en la permanencia discreta de prácticas culturales como puntal de una estrategia de sobrevivencia relativamente eficaz (2016: 154). Por el otro, la posibilidad de que dicho proceder se torne “en una visión ideologizada que asume como premisa fundamental” la inferioridad de la cultura y de quienes la practican (2016: 154).

De vuelta con Hernández, la experiencia de saberse útiles, de saberse productivos, no es el único aliciente para el niño o niña que lleva parte del sustento a su casa y que, de forma eventual, comienza a percibirse como una persona ajena al campo; muy pocos referentes del ámbito rural están presentes en su vida, menos aún aquellos relativamente funcionales o significativos para su rutina en la urbe. Este ejercicio diario de riesgo y oportunidad al que están sujetas las infancias indígenas, implican, como señala Hernández, la adquisición de “sentimientos de rechazo a las formas de vida campesinas” por ser rurales (2018: 106).

Hablando de riesgo y oportunidad, en lo que concierne a la debilitada formación oficial intercultural, el autor indica que aun bajo la consigna familiar de negar el idioma, los recreos en las escuelas son escenario para la reproducción de la lengua en los juegos y durante la convivencia. Son los espacios informales donde, de manera espontánea, puede percibirse una convivencia de características multiculturales en ciernes (Hernández, 2018: 106).

Colofón

Quisiera hacer notar lo trascendente que es el abordaje del trabajo infantil como detonante de situaciones ambivalentes (como la diada contingencia-alterificación lo identifica). Una mirada compleja de nuestros estudios, sin duda tiene como uno de sus fundamentos la dinámica extraescolar de las infancias inmigrantes e indígenas: en ésta, pocas probabilidades se hallan de lograr un espacio en el que pervivan rasgos culturales de su ascendencia. Pero esta pérdida no es significativa en el corto plazo, en el hogar; al contrario: sí lo es la progresiva adaptación al ámbito urbano. En esta carrera sin fin por habituarse a la ciudad, frente a padres y madres, la escuela se afianza como proveedora de habilidades que permiten la colaboración de la niña o el niño a la subsistencia familiar. En otras palabras, la marginación cultural o lingüística no es una constante como parte de las prioridades o urgencias del hogar indígena inmigrante.

Otra aportación a destacar: los escritos que se han aproximado a la educación inclusiva sitúan a la precaria escolaridad de indígenas urbanos como

irresoluble mediante ese modelo. Al abundar en sus argumentos, nos enseñan que dicha estrategia oficial es otra forma de encasillar a las clases menos favorecidas bajo un paraguas de homogeneidad, que les designa ciertos efectos políticos como personas vulnerables o en circunstancias especiales (alterificación). La perspectiva intercultural, aun la funcionalizada al interés del Estado, es sustituida.

Una retrospectiva para hoy

Ante el panorama descrito, es prudente acercarse a algunos contenidos del anterior estado del conocimiento en la materia (2002-2011), también auspiciado por el COMIE, a fin de establecer paralelismos entre las condiciones analizadas entonces y lo que en este capítulo se ha tratado. Para ello, me referiré a los capítulos de Bertely, Czarny y Martínez, y Martínez y Czarny, todos editados en dicho volumen (2013). Es evidente la permanencia de varios de los problemas y fenómenos que inciden negativamente en la escolarización de las infancias indígenas en las ciudades.

En su texto “Debates conceptuales sobre educación multicultural e intercultural”, Bertely aboga por la necesaria contextualización de conceptos como educación intercultural, educación multicultural y otros vinculados. En los textos que he revisado para el capítulo es indisputable la funcionalización de la EI cuando los Estados nacionales deciden apropiársela como política pública; el fenómeno es longevo y pueden hallarse experiencias dentro de varios movimientos indígenas latinoamericanos, a partir de los años setenta del siglo pasado (Bertely, 2013:42).

Este “funcionalizar” es el proceso que he identificado como parte de una gubernamentalidad asentada en la contingencia. Como señala Bertely, el complejo y tenso debate entre interculturalidad y multiculturalismo en educación ha servido para evidenciar la influencia del enfoque multicultural liberal de políticas educativas que, en América Latina, se tuvieron por pluralistas e interculturales, pero cuya ansiada inclinación “libertadora” fue subsumida a connotaciones neoliberales (Bertely, 2013: 42).

Argumentos y experiencias concretas de lo postulado por Bertely también concurren en el capítulo de Czarny y Martínez, respecto a la escolarización indígena en contextos migratorios y en las urbes. La demanda de una educación elocuente en cuanto a su perfil cultural diverso se pensaba desde la última década del siglo xx como la oportunidad de generar “modelos políticos y jurídicos apuntalados en ciudadanías étnicas y ciudadanías interculturales” (2013: 254). Se buscaba que el Estado aprobara planes más cercanos al ejercicio de una ciudadanía equitativa que saldara caracterizaciones que, como la de campo-ciudad, acentuaba las diferencias de poder basadas en identidades culturales en permanente oposición (2013: 254).

De estos escenarios de ardua gestión, se desprenden programas como el de EIB para la Ciudad de México (entonces Distrito Federal). Los estudios congregados por Czarny y Martínez se enfocaban en las interacciones sociales suscitadas entre migrantes indígenas y nativos urbanos no indígenas en las escuelas y en contextos ciudadanos en donde se avecindaban. Las dificultades “presentadas y asignadas” a las infancias y jóvenes indígenas durante su escolaridad, incluyendo ámbitos tan específicos como el de las asignaturas, ponían de relieve –desde entonces– variopintas situaciones de discriminación y violencia originadas en el encasillamiento diferenciado entre indígenas y el resto del estudiantado, en relación al currículum y a la difícil inserción al hábitat urbano (Czarny y Martínez, 2013: 259-260).

En otro orden de ideas, un sesgo relativamente permanente durante la última década, es el de los lugares de estudio, si lo acotamos a México. La Ciudad de México y Guadalajara (incluyendo sus zonas metropolitanas), así como Puebla mantienen un interés si no preferencial, sí como parte de un sentido común que las reconoce como las de mayor atracción migratoria, en menos-cabo de otras como Veracruz (en el oriente), o Chihuahua y Monterrey (en el norte y noreste, respectivamente) que también ofrecen un dinamismo y complejidad urgentes de abordar con mayor detenimiento y periodicidad. Los escenarios escolares de racismo no son exclusivos de determinadas urbes, quizá sí más evidentes o atendibles en lugares como la Ciudad de México, debido a la marcada incidencia de tensiones y conflictos socioculturales, así como a la difusión mediática de casos que influyen en la opinión pública. Todo ello,

aunque parte de una conjetura, se corresponde con una situación compleja dentro de la cual los actores gubernamentales y educativos no son los únicos por seguirse o analizarse, sino también las sociedades de acogida (*cfr.* el capítulo 8).

Czarny y Martínez (2013: 271), respecto al tema indígena y escuelas generales en contextos urbanos, distinguen pesquisas que relatan de manera parcial las condiciones de inserción de las poblaciones indígenas a la vida urbana, además de la experiencia de escolarización de niños y niñas. Queda a la vista de las investigadoras y del autor de este capítulo el énfasis en el nivel primaria y el incipiente interés por estudiar situaciones en los preescolares, secundarias y bachilleratos (*cfr.* los capítulos 9 y 12).

Tanto por naturalizarse, como por su reincidencia al paso de los años, es preocupante la desigualdad que enfrentan las infancias indígenas en las escuelas urbanas. La desigualdad normalizada fortalece el sentido común de una sociedad necesariamente fragmentada y dividida, que no se acepta como diversa, pero sí diferente. Czarny y Martínez (2013: 271) enlistan “dificultades de aprendizaje” debido al bilingüismo, mismo que sigue dando pauta a concepciones docentes adheridas a la idea de una baja aptitud escolar producto de condiciones culturales o lingüísticas.

Casi la totalidad de investigaciones reseñadas por Czarny y Martínez consideran como referentes los programas oficiales de EI o de EIB; la crítica en distintos niveles, involucra aspectos desde su concepción hasta su operación (2013: 272). Algunos de los artículos y tesis de grado señalan la necesidad de modelos educativos específicos para indígenas en escuelas urbanas generales; a través de éstos se tomarían en cuenta, además de las lenguas vernáculas, “los conocimientos indígenas presentes” (2013: 272). Aunque la propuesta es plausible, sería aún más meritorio que tales planteamientos admitieran un seguimiento periódico para valorar la pertinencia de tales conocimientos para las personas que, se piensa, deben conservarlos y reproducirlos transgeneracionalmente. Percibo que la meta de construir una educación que incluya conocimientos catalogados como indígenas suele verse, en algunos casos, como “el propósito” confrontado con la visión compensatoria, cuando debería leerse como una fase dentro de un proceso que

derive en una toma de decisiones que involucre a los planteles escolares, los estudiantes y las familias; que no se trate únicamente de seguir un guion (el programa oficial) que evada la situación urbana y su influencia en la consecución de objetivos acotados al logro educativo. La revitalización gradual de rasgos culturales no debe verse como un mandato absoluto, sino como una de las opciones a discutir, a elegir.

Retorno a Bertely, relacionado con el párrafo anterior, para recordar que en la región latinoamericana hacia finales del siglo xx, se logró un gran consenso respecto a formas de pluralismo que se convirtieron en recurso político, no sólo de las comunidades y colectivos empeñados en su reconocimiento, sino de los Estados nacionales que fueron pródigos en iniciativas: educación bilingüe, educación bilingüe bicultural, EIB, etcétera (Bertely, 2013: 42). No podía esperarse un sentido unívoco dentro de esas propuestas programáticas, como tampoco lo tiene el interculturalismo; empero ha sido el oficialismo el que aprovechó para dictaminar, de forma descriptiva y asistencial, “los sentidos políticos, epistémicos y didácticos” enunciados por Bertely (2013: 42), y convertir el horizonte educativo de la diversidad en una imperecedera asimetría de poder, que llega a ser dicotómica, entre quienes deciden y, del otro lado, quienes debaten o pelean estrategias educativas más horizontales y heterogéneas.

Quizás una figura clave del debate educativo por venir, sobre la diversidad, lo sea la población infantil jornalera migrante, tema sobre el cual no hallé fuentes suficientes para ensayar un análisis más complejo. Es en las infancias jornaleras, como sujetos de estudio, en donde se reconoce una disparidad entre este capítulo y lo tratado en el estado del conocimiento anterior (2002-2011), respecto al número de casos registrados y analizados (Martínez & Czarny, 2013). Aunque este capítulo no alude de manera directa a la población infantil jornalera agrícola, mi búsqueda no soslayó el tema, aunque con los resultados ya enunciados.

Sobre la escolaridad de población indígena jornalera agrícola migrante, Martínez y Czarny ya establecían la “inadecuada atención educativa de calidad” a niños y niñas jornaleros, cuya principal característica sería la desertión, dadas las condiciones en que ocurre la limitada enseñanza impartida, a

través del Programa para Niños y Niñas Jornaleros Migrantes (PRONIM) (2013: 284). La situación conlleva una contingencia específica que se añade a la que surge de la alterificación de la que son objeto como indígenas o habitantes del campo, ya sea para evadir su presencia o para procurar las estrategias enfocadas de manera cotidiana en la inestabilidad de su rutina y no como personas. La imposibilidad, en este sentido, de transitar hacia otro estadio social menos marginal, les exime de responsabilidades y, por igual, de otras posibilidades por su encasillado como relegados. Esto debe estudiarse, insistiré, como una estrategia de regulación cimentada –precisamente– en la pobreza y fragilidad tenidas por consustanciales a su vida.

El esfuerzo del PRONIM se concentró en el equipamiento de aulas y la producción de materiales educativos, junto con la capacitación docente. La descripción analítica de este tipo de experiencias ha ayudado a caracterizar las acciones institucionales que pueden leerse de múltiples maneras, incluyendo la visión gubernamental precarizada que da pie a la constante incertidumbre tanto operativa como de metas, a la que debemos agregar el desconocimiento de las diversas circunstancias socioculturales en las que el programa operaba, así como la falta de seguimiento a las acciones y la ausencia de voz de los actores educativos que ejecutan la estrategia (Martínez y Czarny, 2013: 87).¹ Ninguno de estos dos últimos aspectos parece ser prioritario para el Estado.

Para redondear, distingo del trabajo de Martínez y Czarny la alerta sobre la parcial orientación de los programas educativos para las infancias migrantes en México, avocados a la migración interna, no así para la internacional. La decisión sobre qué hacer con los conocimientos obtenidos en la escuela, consideran las autoras, queda a la discrecionalidad de los propios niños, niñas y jóvenes que van y vienen entre nuestro país y los Estados Unidos. Los docentes carecen de las herramientas para trabajar y aprovechar el bagaje cultural de estos estudiantes, según se observó, lo cual conlleva una mayor vulnerabilidad para ellos (Martínez y Czarny, 2013: 292). En tales condiciones, es rescatable de los estudios reportados en el estado del conoci-

¹ El PRONIM se continúa implementando en la actual administración federal 2018-2024.

miento (2002-2011) la advertencia de los aprendizajes, el uso de las lenguas y de diversidad de las herramientas que niños y niñas usan para aplicar aprendizajes catalogados como pluriculturales, cuya identificación en el ámbito escolar debe ser fundamental (Martínez y Czarny, 2013: 292).

En esta última parte del subtítulo quisiera sintetizar algunas de las conclusiones a las que las autoras llegaron en su oportunidad, pero que mantienen vigencia a la luz de este capítulo.

Bertely subraya la necesidad de estudiar “la historia social y cultural de la escolarización en pueblos indígenas específicos”, pues se carece de una comprensión cabal de procesos étnico-políticos y de ciudadanía que intervienen en la “interculturalización de la educación” (2013: 59). En efecto, las dinámicas socioculturales incluidas en procesos de corte político (la mayoría lo serían) requieren de un seguimiento para establecer y examinar situaciones de conflicto y de negociación derivadas de la desigualdad en la que se implementan distintas iniciativas educativas oficiales. Junto con ello, debe recordarse que esas dinámicas, originadas por igual en grandes colectivos y en pequeños grupos de barrio, no son colaterales a lo que dicta el sector educativo, en cambio, su influencia es notable de plantel en plantel, en la medida que la ejecución programática se halla falta de entendimiento acerca de las circunstancias particulares en las que aterriza.

Encuentro correspondencia entre Bertely y lo divisado por Czarny y Martínez. Bertely insiste en ir más allá del evento áulico por sí mismo, para escudriñar en otros lugares y momentos que son o podrían ser definitivos para lo que sucede en el salón de clases; Czarny y Martínez, a propósito, se preguntan si existe en verdad una acepción válida cuando aludimos a “indígenas urbanos” (2013: 274). Tal definición –abstracta por naturaleza– se orienta a la tipificación de poblaciones (que perpetúa distintas dinámicas de poder), dejando de lado la reconformación poblacional en las metrópolis, cuyas sociedades son sumamente asimétricas (Czarny y Martínez, 2013: 274).

Es consecuente con lo anterior la propuesta de las investigadoras cuando urgen a indagar la diversidad de escenarios comunitarios en los que acontecen “procesos de reconfiguración y resignificación cultural en los espacios urbanos”, que son escenario de “plataformas de lucha” frente a las políticas

oficiales (Czarny y Martínez, 2013: 274). Ambas, sólo que en un capítulo diferente, añaden respecto a la situación de las infancias jornaleras y sus familias, que es, en efecto, la escasez de referencias a la situación de violencia y hacinamiento en el que acaece su quehacer diario, incluyendo la escuela para los menores (Martínez y Czarny, 2013: 299). Ello continúa inhibiendo estudios más críticos sobre las agendas políticas y sus parcialidades hacia problemas cuyo control no demanda cambios estructurales significativos.

En suma, serán las necesidades económicas y de una vida digna las causas preponderantes que prevalezcan como causa de los movimientos poblacionales que originan la consistente presencia de niños y niñas indígenas en escuelas urbanas. Conviene anotar que, en la actualidad, hablamos ya de varias generaciones de infantes cuyo fenotipo es indígena, pero han nacido en las ciudades y los rasgos culturales que han adquirido se corresponden más al ambiente citadino que al de las comunidades de origen de sus ascendentes.

Por otra parte, no es difícil asumir que nuestras investigaciones pueden enriquecerse si éstas reflejan elementos contextuales y socioculturales extra-escolares, y tampoco es un objetivo sin antecedentes. Mas lo acotado que resulta el tiempo para culminar, por ejemplo, investigaciones de posgrado, los aspectos socioculturales, así como su conflicto e influencia permanecerán, salvo casos de excepción, como explicaciones laterales. Algo parecido ocurre, sin duda, con la decisión de quienes nos dedicamos a la investigación educativa.

Cierre

La incertidumbre que permea los distintos escenarios urbanos de EI y EIB, y sus contextos socioculturales, no han sido óbice para que la intervención subsista aun en condiciones poco propicias como común denominador. De acuerdo con lo que plantean los escritos revisados, incluyendo los del periodo 2002-2011, ambos paradigmas seguirán siendo un objeto de estudio evidente. Lorey asienta que “la regulación de los riesgos depende de un grado tolerable de inseguridad” (2016: 70). Como proponía al inicio del capítulo,

ésta es una aproximación interesante para traerla a las políticas educativas de o para la diversidad, en tanto dicha regulación genera una segregación que es compatible con la gobernabilidad. Una enseñanza que dejan las lecturas citadas es la configuración de la EI y la EIB como “dispositivos” que coadyuvan a la regulación de relaciones en escenarios sumamente inequitativos. Una y otra, en términos generales, se asumen como estrategias surgidas, sobre todo, de los Estados nación como parte de las políticas de atención y contención de las relaciones de desigualdad y la discriminación que viven, en particular, las infancias indígenas en entornos urbanos. Al mismo tiempo que acreditan acciones en pro del derecho a la educación, el ejercicio de este derecho palia la situación de desventaja de esas poblaciones, que puede tornarse inmanejable o impredecible en el aspecto político.

Diffícilmente se abandonarán las investigaciones sobre discriminación y racismo en las escuelas, mientras se sucedan casos como los esgrimidos en este capítulo. No es ocioso preguntarse si algunos de nuestros estudios terminarán (o terminaron) por asimilarse al propio sistema que criticamos o denunciamos. Incluso, nuestra actual o eventual militancia en favor de procesos educativos pensados desde las comunidades educativas responden a los vacíos deliberados dejados por la política pública; deliberados puesto que considerarlos sólo como errores o ineficiencias, evita que reflexionemos sobre el rol que desempeñan dichas “falencias” en la regulación de procesos diferenciados de inclusión social (*cfr.* el capítulo 8).

En ese sentido, la contingencia (incertidumbre) no es nada más una situación propia de las escolaridades estudiadas, sino de la posible reiteración de estrategias metodológicas y líneas conceptuales que perduran sin actualizarse, debido a la repetición de situaciones que deben tenerse, en adelante, como formas de control y regulación. No estoy sugiriendo que esta visión sea inédita; propongo, en cambio, que se torne prioritaria. Explorar casos de escolarización urbana de infancias indígenas (entre otras poblaciones) nos acercará a dinámicas pensadas más desde órdenes políticos locales desde donde se podría explorar la pertinencia de la lengua indígena en la ciudad, y la valía de la recuperación cultural de las comunidades de origen para la urbe y sus escuelas.

Cierro este capítulo proponiendo algunos tópicos que surgen de mi revisión y la mirada que he propuesto:

- Dar cauce a la ambivalente dinámica representada por el cometido regulador de la educación intercultural oficial y la oportunidad que representa una visión intercultural tanto crítica como táctica para matizar relaciones de dominio.
- La alterificación de la niña y el niño indígena como dinámica que induce la reproducción de relaciones de desigualdad, tanto en la escuela, como en sus distintas realidades socioculturales.
- Las estrategias docentes, individuales y colectivas, mediante las que se sostiene en el aula la educación intercultural o para la diversidad.
- La autorregulación de quienes hacemos investigación educativa, dentro de los márgenes que imponen temáticas de larga data. La recurrencia a los mismos cauces teórico-metodológicos que nos empeñan en la dimensión áulica y curricular, en menoscabo del foco y detenimiento que podemos ofrecer a las situaciones socioculturales que rodean a la escuela y sus actores.

La condición de incertidumbre que atraviesan niños, niñas, docentes y demás actores vinculados con la educación para la diversidad, nos puede guiar hacia el estudio de la heterogénea complejidad de los posicionamientos sociales que nacen de esta mirada. Aunque es impensable abandonar temáticas o procesos por el solo hecho de repetirse, el sino incuestionable en la investigación de la diversidad y la escolarización de las infancias indígenas en zonas urbanas es trascender de manera constante hacia miradas más complejas, pero no por ello inasibles.

Bibliografía

- Bertely, M. (2013). Debates sobre educación multicultural e intercultural. *Multiculturalismo y Educación 2002-2011*. México: ANUIES, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 41-80.
- Chumbes, M. J. (2016). *“Todos tenemos un origen común”: un estudio sobre el proceso de integración de los estudiantes provenientes de zonas rurales a colegios de zonas urbanas. El caso del colegio 086 José María Arguedas de San Juan de Lurigancho*. Tesis de licenciatura. Lima: Pontificia Universidad Católica de Perú.
- Czarny, G. & Martínez, E. (2013). Escolarización indígena en contextos urbanos y de migración. *Multiculturalismo y Educación 2002-2011*. México: ANUIES, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 253-282.
- Dávila, R. (2013). Multiculturalismo y pueblos indígenas en zonas urbanas en Canadá: una reflexión sobre el debate entre el reconocimiento y la redistribución. *Norteamérica*, julio-diciembre, 2, 129-159.
- Franco, M. J. (2016). Educación indígena en la ciudad: recuento de migraciones, asentamientos y exclusión educativa en una zona periurbana de la ciudad de Puebla. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, octubre-diciembre, XLVI(4), 11-50.
- García, M., Hecht, A. C. & Enriz, N. (2015). Pueblos indígenas y escolarización: los usos del concepto de interculturalidad en el debate educativo contemporáneo. *Educación, lenguaje y sociedad*, Diciembre, XII (12), 1-25.
- Guajardo, C. (2020). Educación intercultural en escuelas multiculturales urbanas: estudio etnográfico en un centro escolar de Ciudad de México. *Boletín de Antropología*, 82-107.
- Guido, S. P. (2014). Hilando... Pueblos indígenas y escuela urbana. *Cuadernos de Literatura del Caribe e Hispanoamérica*, enero-junio, 19, 193-213.

- Hernández, D. (2018). Reflexiones antropológicas sobre discriminación escolar. Estudio de caso sobre migración indígena en escuelas de la ciudad de México. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 27(1), 99-109.
- Lagos, C. (2013). Revitalización lingüística del mapudungún en entornos urbanos y no urbanos en Chile: el impacto del programa de educación intercultural bilingüe (PEIB). *Lenguas Modernas* 41, 67-83.
- Leal, M. (2016). Dinámicas de identidad y educación intercultural en contextos urbanos. *Opción*, 32(11), 787-807.
- López, J., Fuentes, A. & Pozo, S. (2018). Educación inclusiva e intercultural al borde de la frontera: la escolarización del colectivo MENA. *Revista de Pedagogía*, 39(105), 173-196.
- Lorey, I. (2016). *Estado de inseguridad. Gobernar la precariedad*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Martínez, E. & Czarny, G. (2013). Escolaridad de la población indígena jornalera agrícola migrante. *Multiculturalismo y Educación 2002-2011*. México: ANUIES, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 283-306.
- Martínez, L. & Tinajero, G. (2020). Los retos de la nueva escuela mexicana en las primarias indígenas de San Quintín, Baja California. *Visioni LatinoAmericane* 23, 66-89.
- Nava, G. N. & Pérez, V. (2015). Educación intercultural, ¿Inclusión o segregación?: una mirada antropológica y lingüística a la educación. Multiculturalismo, interculturalidad y educación indígena en el Estado de México. *Compendio Investigativo de Academia Journals*. Celaya (Guanajuato): 3927-3934.
- Novaro, G. & Hecht, A. C. (2017). Educación, diversidad y desigualdad en Argentina. Experiencias escolares de poblaciones indígenas y migrantes. *Argumentos. Estudios críticos de la sociedad* 84, 57-78.
- Olmos, A. & Pierangela, C. (2016). Las ausencias del paradigma intercultural en España en contextos urbanos multiculturales. *Revista Mexicana de Sociología*, octubre-diciembre, 78(4), 685-711.
- Origel, M. S. G. (2016). *Habitar el interespacio: la agencia de niñas y niños indígenas en León, Guanajuato. Estudio etnográfico en una escuela primaria intercultural*. Tesis Doctoral. León: Universidad Iberoamericana.

- Pacheco-Ladrón de Guevara, L. C., Cayeros-López, L. I. & Madera-Pacheco, J. A. (2016). Interculturalidad y derecho a la educación de la niñez indígena jornalera migrante. *LiminaR*, enero-junio, XIV(1), 92-105.
- Quilaqueo, D. & Torres, H. (2013). Multiculturalidad e interculturalidad: desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas. *Alpha* 37, 285-300.
- Rea, M. G. (2020). *Caracterización de la Educación Intercultural Bilingüe en las áreas urbanas del Ecuador*. Tesis de licenciatura. Azogues: Universidad Nacional de Educación del Ecuador.
- Rodríguez, M. (2018). Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en Ecuador. *Íconos, revista de Ciencias Sociales* 60, 217-236.
- Sánchez, J. (2012). Interculturalidad para una pedagogía urbana. *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 16, enero-junio, 173-203.
- Tirzo, J. (2013). Ciudades modernas en México: espacios de la interculturalidad 20(56). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Cuicuilco, enero-abril, 20(56), 53-75.
- Velasco, L. & Rentería, D. (2019). Diversidad e interculturalidad: La escuela indígena en contextos de migración. *Estudios Fronterizos* 20, 1-28.
- Wyss, A., Bórquez, P. & Arias-Ortega, K. (2021). Percepciones de estudiantes de enseñanza básica sobre la educación intercultural bilingüe en La Araucanía, Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(42), 167-181.

Una apuesta por la diversidad: Experiencias de Educación Media Superior intercultural y comunitaria en México

DULCE ANGÉLICA GÓMEZ NAVARRO¹

SERGIO IVÁN NAVARRO MARTÍNEZ²

Introducción

A lo largo de la historia, la educación en contextos rurales e indígenas se ha caracterizado por seguir una lógica integradora por parte de la sociedad dominante. Mientras que durante la época de la colonia, la iglesia se encargó de esta tarea mediante la evangelización, durante el siglo XIX el Estado mexicano recurrió a diversas formas de organización para otorgar sentido de pertenencia y formar ciudadanos campesinos y mestizos. Más adelante, durante el régimen posrevolucionario, aun cuando se enaltecía el pasado prehispánico como parte de la nación mexicana, la educación se orientó a promover una política asimilacionista que pretendía atender el “problema irresuelto del indio” (Bonfil Batalla, 2005), a través de la castellanización de la población indígena para su incorporación al mundo moderno (*cfr.* también el capítulo 2).

En las últimas cuatro décadas han emergido voces que demandan el derecho al acceso a la educación en zonas rurales y a una educación con perti-

¹ Investigadora CONACYT adscrita a CIESAS Pacífico Sur; dgomeznava-rrro@ciesas.edu.mx.

² Universidad Veracruzana; senavarro@uv.mx. En este capítulo colaboraron la Mtra. Natalia Duque Quintero y Gabriela Lisset Rodríguez Hernández en la búsqueda de información y sistematización de fichas bibliográficas.

nencia cultural y lingüística, por lo que han surgido múltiples experiencias educativas impulsadas desde el Estado y diversas comunidades. Las primeras experiencias de este nivel datan de los años noventa (Salinas Amescua y Porras Hernández, 2001; Saldívar, 2001), pero desde la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) en el 2001 (ahora Dirección de Investigación y Evaluación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe), se propuso un enfoque intercultural para todo el sistema, aunado a la obligatoriedad de la Educación Media Superior impulsada por el Congreso de la Unión en 2011, diversificando y aumentando las propuestas educativas de este nivel educativo.

La educación media superior intercultural corresponde a un nuevo campo de estudio de reciente interés para la educación intercultural en México que, para efectos de este capítulo, identificamos a través de las experiencias en los Bachilleratos Integrales Comunitarios (BIC), los Telebachilleratos Comunitarios (TBC), los Bachilleratos Interculturales (BI) y las Experiencias de Bachilleratos Situados (EBS).

Los BIC son una opción para los jóvenes que quieren continuar con sus estudios en el nivel medio superior. Operan desde un sistema modular y surgen para atender las demandas educativas, en específico de las comunidades de Oaxaca. Cabe mencionar que, con la reforma educativa del 2013, se llevó a cabo un rediseño curricular del tipo del Bachillerato Integral Comunitario del estado de Oaxaca (Alarcón Leiva y Márquez Sánchez, 2019).

Los TBC comienzan a operar en México a partir del año 2013 en comunidades rurales con menos de 2 500 habitantes, que no cuentan con ninguna modalidad de bachillerato. Nacen como opción educativa para combatir el rezago escolar, con una propuesta que incluye la formación para el trabajo y la formación curricular (Matemáticas y Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales y Comunicación). Los TBC atienden, en su mayoría, a jóvenes que residen en poblaciones vulnerables a nivel económico, social y educativo en diversos estados de la República (Weiss, 2017a; Guzmán Gómez, 2020).

Por su parte, el Bachillerato Intercultural (BI) forma parte de la política educativa dirigida a jóvenes indígenas para recibir educación flexible que incorpora los saberes locales y las competencias planteadas en el Marco Cu-

ricular Común para el ingreso al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) (Gallardo Gutiérrez, Alonso Aguirre, Schulz Pérez y Rico Sánchez, 2014).

Las Experiencias de Bachilleratos Situados (EBS), corresponden a propuestas educativas que identificamos en contextos comunitarios y que no se ajustan necesariamente a alguna propuesta estatal, surgen con total autonomía y como una clara respuesta al sistema educativo homogeneizante, para proponer procesos reivindicativos, así como la articulación a los sistemas productivos y comunitarios (*cfr.* también el capítulo 14).

Uno de los mayores retos de estas experiencias ha sido mantener propuestas flexibles, inclusivas e innovadoras en contextos con carencias en infraestructura, recursos humanos y tecnológicas, por lo que se evidencia el esfuerzo de actores locales y educativos para abrir y sostener este nivel educativo, escapando de la lógica homogeneizadora de un modelo educativo único oficial, pero sin dejar de lado las prácticas culturales locales. Dichos espacios escolares se han constituido como bastiones de resistencia y reconfiguración identitaria, dando origen a otras perspectivas educativas únicas, populares y comunitarias (*cfr.* también el capítulo 14).

En este sentido, los procesos educativos han incorporado y adecuado sus prácticas comunitarias en función de contextos sociohistóricos, tratando de cerrar las brechas entre la propuesta educativa oficial y la realidad de las comunidades. Se trata de propuestas educativas que configuran intereses comunitarios y actorales por región. Asimismo, sobresalen experiencias de bachilleratos rurales en los que se observa una incidencia del discurso intercultural o comunitario.

El presente análisis sobre la educación media superior intercultural y comunitaria se basó en una revisión bibliográfica de tipo descriptiva a partir de la búsqueda de libros, capítulos de libro, artículos científicos y tesis de licenciatura y posgrado llevados a cabo en dos periodos: el primero que corresponde a los antecedentes, denota del 1.º de enero de 2000 al 31 de diciembre de 2011, y el segundo, del 1.º enero de 2012 al 31 de diciembre de 2021. El motivo por el cual se hicieron dos búsquedas fue debido a que es la primera vez que se integra un estado del arte de la educación media superior intercultural en un Estado de Conocimiento del Consejo Mexicano de Investiga-

ción Educativa (COMIE). A su vez, se integraron tesis de licenciatura y trabajos de grado, con el objetivo de ampliar el corpus documental, de tal manera que se incluyeron trabajos de intervención que dan cuenta de acciones de diagnóstico y evaluación que aportan información relevante sobre este subsistema de educación.

La revisión bibliográfica se llevó a cabo en las bases de datos *Web of Science*, *Scientific Electronic Library Online* (Scielo) y la *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal* (Redalyc). La selección de éstos fue a partir de tres criterios: 1) materiales que incluyeran las palabras: “bachillerato comunitario”, “bachillerato intercultural”, “telebachillerato comunitario”, “bachillerato integral comunitario”, “telebachillerato intercultural”, “educación media superior intercultural” y “bachillerato indígena”; 2) situados en zonas rurales e indígenas de México; 3) producción realizada en español en los dos períodos antes citados.

En la búsqueda se obtuvieron aproximadamente 72 documentos. Posteriormente se comprobó la pertinencia de selección y se descartaron algunos materiales que no se adecuaban a los criterios. De cada documento se elaboró una ficha bibliográfica que consideró el contexto, la metodología empleada para el estudio, las temáticas y aportes más relevantes. A continuación, se procesó una matriz de análisis de construcción propia y se constituyó el siguiente corpus documental para el análisis (*cfr.* tabla 1). Los escritos abarcan distintas áreas geográficas de los estados de Oaxaca, Chiapas, Guerrero, Guanajuato, Puebla, Jalisco, Durango, Morelos, Estado de México, Michoacán, Tlaxcala, Yucatán, Veracruz y Sinaloa.

Tabla 1. Corpus documental

Tesis y trabajos de grado	17
Libros	12
Capítulos de libro	9
Artículos	20
Total	58

Nota. Elaboración propia.

Posteriormente se llevó a cabo un ejercicio de codificación que permitió identificar los grandes rubros y subrubros. En total se encontraron 10 categorías con 39 temas. Las propuestas o aportes también fueron categorizados y agrupados. Un aspecto clave en la elaboración del escrito fue la identificación de tipos de bachillerato, por lo que agrupamos las experiencias y describimos los aspectos constitutivos de los modelos educativos y los aportes que cada propuesta realiza en torno a los actores del espacio educativo: los docentes, los estudiantes y los egresados.

El capítulo tiene la siguiente estructura: en el primer apartado se presentan los antecedentes del campo de la educación media superior comunitaria e intercultural, con base en nueve documentos identificados en el primer periodo de búsqueda; en el segundo apartado, se reflexiona acerca de la configuración de los modelos educativos y sus actores, por cada uno de los tipos de bachilleratos que han emergido en diversos estados de la República Mexicana: los Bachilleratos Integrales Comunitarios (BIC), los Telebachilleratos Comunitarios (TBC), los Bachilleratos Interculturales (BI) y las Experiencias de Bachilleratos Situados (EBS) durante el segundo período (2011-2021). Finalmente, se exponen las reflexiones finales.

Antecedentes de la educación media superior comunitaria e intercultural (2000 -2011)

Un aspecto central son los contextos en los que se han desarrollado las experiencias de educación media superior intercultural. Entre los años 2000 y 2011 se documentaron proyectos educativos de Puebla, Chiapas y Oaxaca, de los 4 tipos de proyectos educativos: BIC, TBC, BI y EBS.

En la mayoría de las experiencias resalta la crisis del sistema educativo en las regiones indígenas donde el modelo educativo es deficiente y obsoleto. Aunado a lo anterior, la falta de recursos económicos y humanos, de infraestructura, de capacitación a docentes, así como ausentismo de profesores, agrava el problema de la educación en las comunidades rurales e indígenas. Es común que en estas localidades se registren altos niveles de reprobación

y deserción escolar (Saldívar, 2001), y por lo tanto es difícil acceder al nivel medio superior. Una problemática común es la falta de acciones que permitan la recuperación de los saberes de las comunidades, así como la descontextualización de los contenidos (Comboni Salinas, Juárez Nuñez y Tarrío García, 2005), debido a una homogeneización de los currículos escolares. Es por ello que han surgido diversos proyectos educativos de este nivel que proponen modelos educativos comunitarios e interculturales que surgen tanto a nivel estatal, o desde el interés comunitario.

Experiencias en Puebla

El diagnóstico cualitativo realizado sobre los Bachilleratos de Desarrollo Comunitario y Productivo (BDCP) del estado de Puebla corresponde a uno de los primeros trabajos que se rastrean de este subsistema educativo. Salinas Amescua y Porras Hernández (2001) identifican que esta propuesta educativa surge en 1995 como un programa educativo flexible y alternativo para los centros de población con menos de 500 habitantes. Se planteó como una alternativa educativa que brindaba la oportunidad de cursar el bachillerato a jóvenes de escasos recursos; además de emprender proyectos productivos que coadyuvaran en el mejoramiento de las condiciones de vida de sus comunidades. El modelo pedagógico del BDCP planteó un aprendizaje dinámico, procesual y cooperativo, que integró conocimientos científicos y locales, orientado a promover el trabajo colaborativo y grupal, la resolución de problemas, así como el uso de técnicas de investigación participativa. En 1998 se contabilizaron 79 centros educativos establecidos en zonas rurales y semiurbanas. Estos bachilleratos atendían a 1 300 estudiantes. Los resultados de este estudio apuntan a que ninguna de las iniciativas podía convertirse en microempresas para recibir financiamiento, ya que carecían de viabilidad y se limitaron a formar parte de las prácticas escolares. Además, los proyectos comunitarios eran escasos y no contaban con vinculación local, por lo que se sugiere revisar el modelo educativo que pregona un proceso dialógico entre los saberes comunitarios y los académicos.

La segunda investigación es sobre el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER), una institución formada en el año de 1982 que se enfocó en

implementar propuestas educativas alternativas adaptadas a las condiciones de vida de las regiones agrícolas empobrecidas. Gómez Zepeda (2007) explora en su investigación cualitativa que las alternativas educativas interculturales reconocen la importancia de la cultura de las comunidades indígenas y campesinas, así como la defensa de sus propias costumbres, significaciones, prácticas y lengua. Por ello, la educación se convierte en un mecanismo no sólo para la revalorización de la cultura local, sino para transformar su situación actual. No obstante, se observa que la vida de las comunidades indígenas se ve afectada por los fenómenos de la globalización, de tal manera que las condiciones de pobreza se han exacerbado y, por lo tanto, la educación formal, por sí sola, no es un proceso inclusivo ni coadyuva en la adquisición de capacidades y oportunidades que, por arte de magia, sacara de la pobreza a millones de personas. Aun cuando la educación se amplíe de forma global, las brechas sociales y económicas persistirán, pudiéndose agravar aún más, incluso si la calidad de la educación mejora. Estas iniciativas parten del ser-hacer en la escuela, planteando cambios en los contenidos, pero también promoviendo prácticas escolares abiertas, dinámicas y flexibles, buscando romper con los esquemas educativos tradicionales (Gómez Zepeda, 2007).

Experiencias en Chiapas

Saldívar (2001) relata que en la comunidad tzeltal de Chilón, municipio ubicado al noreste del estado de Chiapas, a finales de la década de los noventa, se creó una escuela secundaria y un bachillerato después de varios años de lucha y gestión. El bachillerato adoptó un currículo educativo flexible con prácticas y materiales adaptados a la realidad comunitaria, que se basaba en la construcción de aprendizajes significativos y la investigación-acción, donde los estudiantes identificaran las condiciones de las comunidades para promover soluciones, debido a que “las prácticas culturales en las comunidades tradicionales están fuertemente vinculadas a sus actividades sociales y productivas cotidianas” (Saldívar, 2001: 22). En este sentido, la imbricación entre conocimientos técnicos y saberes locales fue una apuesta central del bachillerato para formar agentes de cambio social.

Experiencias en Oaxaca

Por último, el escenario en el que se identificó la mayor parte de producción académica de este capítulo es Oaxaca. En el estado más pluricultural y pluri-lingüe de la República mexicana, la educación comunitaria ha sido descrita ampliamente por Maldonado Alvarado (2015, 2016), quien destaca los siguientes componentes: la lengua originarias de uso extensivo, la vinculación de los conocimientos locales, la articulación de las prácticas comunitarias en el aprendizaje, la investigación como eje pedagógico y la colaboración entre familias, docentes y autoridades, lo que contrasta con las directrices marcadas desde un centralismo estatal (Maldonado Alvarado, 2015). La educación comunitaria tiene sus antecedentes en la constitución de acciones organizativas por parte de docentes, promotores e intelectuales indígenas que han promovido distintos proyectos educativos pertinentes respecto a las necesidades de sus pueblos, como el Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (BICAP). En este contexto encontramos cuatro estudios que describen al BICAP como un proyecto comunitario e intercultural (Comboni Salinas, Juárez Núñez y Tarrío García, 2005, Comboni Salinas, Juárez Núñez, 2009; González Apodaca, 2003, 2009).

Comboni Salinas, Juárez Núñez y Tarrío Núñez en sus trabajos de 2005 y 2009, analizan el proceso de creación del proyecto BICAP. Esta iniciativa nació como un bachillerato tecnológico, pero fue apropiada como propuesta comunitaria de Santa María Tlahuitoltepec, la cual impulsa la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas por parte de los jóvenes en aras de atender las problemáticas comunitarias. Desde una perspectiva integral, el BICAP impulsa la formación intelectual, artística y emocional de las nuevas generaciones.

Los estudios de González Apodaca contribuyeron a reflexionar sobre los presupuestos pedagógicos de la educación intercultural (2009), y los significados que subyacen al proyecto educativo del BICAP por medio de la formación de cuadros intelectuales que reivindican su identidad étnica (2003, 2004, 2008). Uno de los hallazgos más sobresalientes de su obra ha sido concebir los espacios educativos como arenas politizadas que no están libres de

conflictos y tensiones y, por lo tanto, los actores llevan a cabo múltiples negociaciones y adaptaciones (González Apodaca, 2003). Esta autora identificó que el espacio educativo se activó como un lugar de reinversión y revaloración étnica (González Apodaca, 2003, 2008, 2009), a partir de la integración de contenidos culturales como la lengua, las formas de organización política comunitaria, la música y los aspectos religiosos.

A partir de estas primeras experiencias educativas a nivel medio superior intercultural y comunitario, se identifican propuestas locales que tratan de romper con los modelos tradicionales y negocian con ellos, incorporando lo que es útil a su propuesta política. Destaca el discurso de intermediarios de la política de mediados de los setenta, como agente de cambio en sus comunidades de origen, a través de la escuela que dicta competencias de corte productivo. A su vez, se visibiliza la incorporación de marcadores étnicos a los contenidos curriculares y, por lo tanto, se plantean modelos flexibles (*cfr.* también los capítulos 7 y 14).

Configuración de los modelos educativos y sus actores por tipos de bachillerato

El objetivo de este apartado es presentar las propuestas de modelo educativo de los Bachilleratos Integrales Comunitarios (BIC), los Telebachilleratos Comunitarios (TBC), los Bachilleratos Interculturales (BI) y las Experiencias de Bachilleratos Situados (EBS) que se han desarrollado en diferentes estados y regiones de México. A su vez, se mostrarán los principales desafíos en la implementación de los modelos a partir de la voz de los actores (docentes, estudiantes y egresados) y la reflexión de sus funciones.

Denominamos modelo educativo a los posicionamientos interculturales y comunitarios que plantean diversos abordajes y estrategias para la gestión de la diversidad en el nivel educativo medio superior. Sobre las características generales de estos modelos, encontramos que se relacionan con el territorio y la cultura, y buscan responder a la necesidad de formación de jóvenes en contextos rurales e indígenas y, en consecuencia, evitar su migración hacia

otros estados o países. A su vez, pretenden articularse de manera colaborativa con la diversidad de actores y procesos sociales, comunitarios, educativos y productivos de la región en donde se sitúan (*cfr.* también el capítulo 1).

La diversidad de enfoques y modelos educativos nacen desde: a) una demanda legítima de los pobladores que se articula a su contexto sociocultural, b) propuestas implementadas por el Estado ante la ausencia de bachilleratos comunitarios e interculturales en algunas regiones del país; y c) en un amalgamamiento de las anteriores al transitar entre la gestión de los pobladores para lograr la validez y reconocimiento oficial de la SEP y las necesidades de formación contextualizadas socioculturalmente.

Sobre el primer enfoque, articulado hacia el territorio y la cultura, tiene una perspectiva claramente etnopolítica de pedagogías alternativas, algunas experiencias surgieron en la década de los ochenta del siglo pasado con claras aproximaciones a la educación intercultural y a la vinculación comunitaria –sin una institución mediadora, como sucedió en años posteriores con las Universidades Interculturales, en el caso de CGEIB– (*cfr.* también el capítulo 13); los segundos, han sido fuertemente impulsados a partir de la Reforma de la Educación Media Superior y la convergencia con las demandas sociales a favor de una educación con pertinencia sociocultural. Y los terceros refieren a los modelos que han sido diseñados en un principio de manera independiente, pero que en algún momento recurren al reconocimiento y validez oficial de la SEP y en ocasiones se adhieren a una política de educación intercultural promovida por el Estado.

Bachilleratos Integrales Comunitarios (BIC)

Experiencias en Oaxaca

En el estado de Oaxaca, la educación intercultural en el nivel medio superior se desarrolla principalmente mediante los BIC, cuyo propósito es retomar y valorar las acciones y estrategias de trabajos interculturales desarrollados en esta modalidad educativa en la educación estatal.

El sistema de BIC surge en el marco de la lucha indígena iniciada en 1994 con el levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional,

al proponer “reivindicar a los pueblos indígenas de México en su diversidad cultural y lingüística a través de un cambio en la educación formal impuesta por el Estado mexicano por uno acorde a los intereses de los pueblos Indígenas de Oaxaca” (Monterrubio Reyes, 2013: 19). En respuesta, el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) integró un grupo de trabajo para impulsar el Modelo de Educación Integral Indígena (MEII) bajo la coordinación del Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIO).

El CSEIO se fundó en 2003 con base en un convenio de la SEP y el gobierno del estado de Oaxaca. Es una institución educativa que se ha visto influenciada por el empuje del movimiento etnopolítico que, desde los años ochenta, ha sido impulsado por organizaciones indígenas como Servicios del Pueblo Mixe (SER), el Movimiento de Unificación y Lucha Triqui (MULT) y las Organizaciones Indias por los Derechos Humanos en Oaxaca (OIDHO) (Maldonado Ramírez 2014, 2017). El CSEIO nace originalmente para arropar a los BIC creados en 2001 que no tenía una institución específica que los coordinara; sin embargo, en la génesis del proyecto dichos bachilleratos, “buscaban consolidar o abrir espacios de educación etnopolítica, cuyo modelo y plan de estudios tendiera a fortalecer la identidad del estudiante y su compromiso con su comunidad y pueblo” (Maldonado Ramírez, 2017: 79).

Maldonado Ramírez (2017) indica que el origen del modelo de los BIC se encuentra en la propuesta educativa del Bachillerato Integral Comunitario Ayuuk Polivalente (BICAP) de Santa María Tlahuitoltepec en la región mixe, en un intento por replicar una experiencia pionera en educación comunitaria a otros bachilleratos del estado, bajo los principios de pertinencia cultural, lingüística, epistémica y política. Con ello, varias propuestas de carácter local se sumaron para garantizar la disposición de recursos humanos y materiales, así como para gestionar el reconocimiento y validez oficial de los estudios de media superior (Maldonado Ramírez, 2017).

En el año 2000, el gobierno de Oaxaca abrió la posibilidad de crear instituciones similares al BICAP en diferentes regiones del estado. Como consecuencia, se abrieron 11 BIC en las regiones del estado. Los bachilleratos se plantearon no sólo como una posibilidad de acceso, sino como un lugar don-

de se fomentará el sentido de identidad de las comunidades, razón por la cual sus saberes, tradiciones y valores se incorporaron a la enseñanza junto al conocimiento científico; desde esta dinámica, la relación escuela-comunidad se consideró central en estos bachilleratos (CSEHO, 2014). Por ello, para Faustino Reyes (2013) los BIC se ubican en comunidades originarias donde el común denominador es la existencia de la concepción colectiva definida por los antropólogos Juan José Rendón y Floriberto Díaz como “la comunalidad” (Maldonado Ramírez, 2017).

En el libro denominado *10 años del CSEHO desde una mirada universitaria*, coordinado por Maldonado Ramírez y García Hernández (2013), los autores centran su atención en el papel que ha jugado el CSEHO a lo largo de la última década. En el capítulo escrito por Benjamín Maldonado Alvarado (2013) “Balance del CSEHO en el contexto de la educación comunitaria en Oaxaca” contextualiza que la creación del CSEHO surgió a partir de un conjunto de demandas de los pueblos indígenas por una educación pertinente para sus comunidades; así las acciones de esta institución han estado de manera histórica inscritas en dos perspectivas: la etnopolítica y la innovación educativa.

García Hernández (2013) plantea que una característica del modelo de los BIC es la articulación entre la escuela y la comunidad que se fomenta entre los estudiantes desde temáticas, prácticas o necesidades que emergen en la comunidad; pero también desde la participación de otros actores.

El diseño curricular de los BIC respondió a la búsqueda de un modelo que sustentara estas nuevas propuestas educativas y que, a su vez, tuviera un equilibrio metodológico entre el proceso de enseñanza y aprendizaje, y los deseos y necesidades de las comunidades. Gracias a la conjugación de estos factores se creó el MEIL. Este modelo contemplaba un currículo de aplicación diferenciada para cada escuela de acuerdo con los problemas de cada comunidad y articulaba normativas que regían los programas de educación general y educación indígena (CSEHO, 2014). Cabe mencionar que el pilar de este modelo educativo integral y modular está sustentado en la reivindicación de la cultura y la lengua: los conocimientos locales y los externos debían llevarse a las aulas para la adquisición y generación de conocimientos.

Un aspecto que sobresale son los cambios contemplados desde la Reforma Integral de la Educación Media Superior, que desencadenó en la adhesión del MEII al marco curricular común de la Educación Media Superior para así ingresar al Sistema Nacional de Bachilleratos, cuyo énfasis está centrado en el modelo por competencias; eso permitió delimitar el perfil de ingreso, proceso y egreso de los estudiantes, y los perfiles de docentes y directivos (*cfr.* también el capítulo 7). Algunos aspectos que resaltaron en ambos perfiles fueron: el conocimiento del contexto comunitario donde se estudiaba y trabajaba, la disposición que debían tener los estudiantes para aprender y la disposición de los profesores para enseñar en contextos interculturales (CSEHO, 2014).

Maldonado Ramírez (2017), desde una postura crítica, advierte que al incorporar a las preparatorias de origen comunal a los BIC se podría correr el riesgo de institucionalizar la propuesta, lo cual representa un desafío para los proyectos educativos contruidos “desde abajo”, con base social y comunitaria, ya que por una parte se consolida su estructura presupuestal e institucional, pero por la otra se debilita su propuesta etnopolítica, reduciendo sus márgenes de acción y decisión. Señala que los BIC se han enfocado más en consolidar un proyecto educativo y menos en discutir una propuesta educativa con pertinencia para las comunidades.

Monterrubio Reyes (2013), desde una posición autorreflexiva sobre su papel como asesor de un BIC de Alotepec, argumenta que con la creación del CSEHO se abrió en 2003 una coordinación encargada de elaborar materiales didácticos en las principales lenguas habladas en los BIC, sin embargo, la falta de asesores hablantes de lenguas y la falta capacitación sobre las herramientas metodológicas y didácticas para los asesores, ocasionó que los BIC desatendieran el fortalecimiento de las lenguas indígenas.

Ese análisis es complementario a lo que también señalan egresados sobre el modelo de los BIC. Por ejemplo, García Hernández (2013) indica que, en un inicio, a pesar de que se enfatizaba la vinculación y el trabajo comunitario, con el paso del tiempo la participación de la comunidad fue disminuyendo al igual que el entusiasmo de los alumnos por las dinámicas de investigación, pues percibían al proceso de enseñanza-aprendizaje como algo mecánico y con poca participación de su parte en la planeación de los módulos.

Para algunos egresados, asistir al BIC representó un espacio para conocer y compartir su lengua materna con otros jóvenes (Silva Silva, 2013) e incluso para reivindicarla, aunque también significó enfrentar procesos discriminatorios por parte de aquellos que no se consideraban indígenas, generando repercusiones en el ámbito escolar al cuestionar la utilidad de la lengua como vehículo de comunicación, “me calificaban, al igual que a mis demás compañeros de la comunidad, como indio, como los que no saben y que siguen atrasados por hablar su lengua” (García Bautista, 2013: 60). De ahí que el llamado de los egresados es a que el colectivo docente conozca a profundidad el modelo educativo (Silva Silva, 2013; García Santiago, 2013).

Respecto a estudios que se han realizado sobre los BIC, destacan la investigación documental de Alarcón Leiva y Márquez Sánchez (2019), donde se identifica el perfil del docente intercultural del BIC en el estado de Oaxaca, quien muestra vocación de servicio, habilidades lingüísticas, participación en cursos de capacitación para la atención a la diversidad y avances en manejo de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), así como el compromiso con el pensamiento comunitario. Así mismo, se formulan competencias docentes que se constituyen como piezas clave para la labor pedagógica y que están contenidas en cuatro ámbitos esenciales: gestión del aprendizaje en contextos interculturales, trabajo colegiado, investigación y la relación entre comunidad y escuela. Lo relevante en este punto son las acciones y estrategias relacionadas con la formación inicial y continua de los profesores (Alarcón Leiva y Márquez Sánchez, 2019: 1).

Dentro de los trabajos que proponen replantear el funcionamiento de los BIC, se encuentra el de Pedro-Estudillo (2019), quien plantea reorientar la organización y labor docente del BIC de Santa María Chimalapa. Su proyecto buscó la participación de docentes y estudiantes en la implementación de una comunidad de aprendizaje profesional (CAP) retomando el carácter de “la colaboración, el trabajo multidisciplinario, la interdisciplina y la vinculación de la escuela con la comunidad para que los estudiantes a través de las líneas de investigación reconozcan potencialidades” (2019: 29). El autor concluye que, en el BIC de Santa María Chimalapa, luego de las actividades planteadas por el investigador –trabajo conjunto entre líneas de investigación,

comunicación entre docentes, directivos, estudiantes y padres-madres de familia, optimización de los canales de comunicación, mayor vinculación de la escuela y la comunidad–, es posible trabajar como CAP, aunque es necesario seguir fortaleciendo estos elementos en pro de la mejora educativa.

El artículo de Lucas Campos (2014) describe la importancia del docente dentro del Modelo de Educación Integral Indígena (MEII) debido a que es quien monitorea los diagnósticos e intervenciones pedagógicas que realizan los jóvenes en los BIC de Oaxaca.

El trabajo de tesis de maestría de Valeriano Paulino (2016) expone las características de la forma de enseñanza de las ciencias sociales por parte de docentes rurales de los BIC y aborda las exigencias profesionales y laborales que se estipulan para estos docentes desde el enfoque de competencias, así como las formas en que evalúan los maestros de los BIC. Como resultado, el estudio presenta que los profesores priorizan los mecanismos tradicionales donde se valora la acumulación de conocimiento, los exámenes escritos –de preguntas abiertas y cerradas–, orales y cuestionarios.

Es importante hacer énfasis en que el modelo educativo del BIC aporta elementos que fortalecen los trabajos comunitarios *en y desde* las comunidades (Pedro-Estudillo, 2019) al centrar la reflexión que tienen los asesores-investigadores de los BIC con las comunidades (Maldonado Ramírez y García Hernández, 2013). A su vez, destacan el rol fundamental que tienen los docentes en los espacios de vinculación de los bachilleratos y el seguimiento que llevan a cabo acerca de los diagnósticos e intervenciones que realizan los estudiantes. Además, analizaron que uno de los vacíos latentes en los BIC en Oaxaca es la falta de docentes preparados, pues desconocen el contexto comunitario en el que trabajan y no son hablantes de su lengua; tal es el caso del Bachillerato Intercultural Comunitario de Alotepec en Oaxaca, donde, a pesar de que la mayoría de los profesores hablaban la lengua mixe, ninguno de ellos dictaba sus clases en esta lengua (Maldonado Ramírez y García Hernández, 2013).

En el artículo “Aprendizaje por proyectos, una experiencia socioformativa”, escrita por Ricardo Ambrosio y José Hernández (2018), los autores parten del enfoque socioformativo para delimitar la práctica educativa como un

proceso de formación integral en donde los estudiantes son agentes activos, tanto en su proceso de aprendizaje como en su formación ética, y en este proceso de formación la escuela se entiende como agente mediador pedagógico. Así, se documentó el proceso de detección del problema del aprovechamiento de agua en tiempos de sequía y las propuestas de solución de los estudiantes como la recuperación de espacios ambientales, la realización de campañas de concientización del uso del agua y campañas de reforestación. Algo que sobresale del artículo es la socialización de los resultados del proyecto con las autoridades y las familias de los estudiantes.

En esa línea de trabajo se encuentra el artículo desarrollado por Martínez Cruz y Juárez Ruíz (2019), quienes plantearon que la resolución de un problema matemático con objetos reales permite a los estudiantes pensar en múltiples diseños y estrategias para la solución de una necesidad específica, como resultado de un trabajo diagnóstico que se realizó con estudiantes del BIC de Santa María Yaviche.

La tesis de maestría de Carrera Hernández (2016) presentó los resultados de una investigación cuantitativa sobre las percepciones que tienen los alumnos y docentes sobre el clima escolar del BIC número 11, Ngu Niya Yanu Zacu Kjuabitsien de Mazatlán Villa Flores, Oaxaca. La mayoría de los profesores y estudiantes consideraron que los conflictos se resuelven en tiempo y forma, además que tienen una percepción positiva sobre los reconocimientos y estímulos que se dan a sus desempeños.

La tesis de Filio Delgado (2016), realizada en el mismo contexto del BIC número 11, trató sobre los procesos de escolarización, formación en educación superior y empleo. Esta tesis concluye que las razones de estudiar el bachillerato por parte de los jóvenes son: 1) acceder a la educación superior, 2) encontrar mejores ofertas laborales y así ayudar económicamente a sus familias o 3) convertirse en mejores personas en tanto adquirirán nuevos conocimientos. No obstante, la autora refirió que, de un total de 40 egresados, sólo 2 (incluida ella) continuaron con los estudios de educación superior; los 38 restantes se vincularon al mercado laboral dentro la comunidad y fuera de ésta, puesto que no contaban con los recursos económicos para seguir estudiando, lo que refleja la poca movilidad social que otorgan los

estudios de educación media superior. Las causas de abandono escolar fueron de corte económico, complicaciones con asignaturas de matemáticas y física, falta de acceso a recursos tecnológicos y la distancia del bachillerato.

La tesis de maestría de José Landeta (2018) consistió en una investigación etnográfica; centró su análisis de nuevo en el proyecto educativo del BIC número 11. Unas de las problemáticas detectadas es la falta de apropiación del trabajo comunitario por parte de los asesores y directivos, lo cual repercute en la formación de los jóvenes, aunado a la “amenaza” de lo urbano, “su estética, sus tecnologías, su estilo de vida, condiciones actuales y dominantes a las que están expuestos las nuevas generaciones en la comunidad” (Landeta, 2018: 21). En ese sentido una tensión identificada es la desarticulación entre la formación del bachillerato y el contexto comunitario.

Sobre este mismo Bachillerato, Juan Diego Landeta presentó su tesis de Licenciatura en el año de 2020. En ella plantea que esta apuesta surgió en la asamblea comunitaria mazateca y el trabajo de varios intelectuales que pugnaron por este nivel educativo. El autor, como egresado de esta institución, analizó la formación académica y los logros del modelo flexible curricular. Encontró que a los estudiantes se les dificulta la comprensión lectora de textos académicos, por lo que propone fortalecer las competencias lingüísticas, así como impulsar la enseñanza de las matemáticas. A su vez, propone consolidar la enseñanza de la lengua mazateca por medio de estrategias didácticas y materiales didácticos y “promover espacios de actualización permanente para las/los docentes” (Landeta, 2020: 94).

En su tesis de licenciatura, Carrera Aragón (2016) analizó las prácticas educativas de los asesores del BIC número 34 de San Lorenzo Cuaunecuiltitla, Oaxaca; y aunque en esta experiencia se procuró un trabajo conjunto entre alumnos, profesores, padres de familia y autoridades para rescatar elementos identitarios de las comunidad y reforzar la relación de éstas con la escuela, se evidenció un desconocimiento de los profesores de la lengua materna, de las problemáticas comunitarias y su falta de formación docente.

La tesis de maestría de Gallardo Vásquez (2013) analizó la ideología étnica de los maestros del municipio de Santa María Tlahuitoltepec desde una metodología cualitativa, tomando como ejes la llegada de la escuela rural al

municipio y la creación de proyectos de educación como respuesta comunitaria sobre los modelos educativos oficiales. En el caso de los profesores de bachillerato, se concluyó que fungieron como agentes mediadores de estas relaciones, en tanto su lenguaje estaba estructurado desde los valores locales y sus discursos reafirmaban el trabajo comunitario y reflejaban una postura política respecto a su condición étnica. Esto les permitió emplear su identidad cultural para fomentar y formular proyectos educativos nacidos desde la comunidad.

Entre los trabajos académicos documentados sobre el modelo de enseñanza-aprendizaje Ayuuk, se encuentra el artículo de Vargas (2012), “Wejën Kajën: una aproximación teórica para la enseñanza-aprendizaje desde la cultura Ayuujk”, en el que se realiza una aproximación teórica-metodológica de la enseñanza contextualizada de la matemática a nivel medio superior de la comunidad de Santa María Tlahuitoltepec, bajo el modelo Wëjen Kajën, propuesto desde la filosofía y cosmovisión de la cultura Ayuujk. El Wëjen Kajën se constituye como un modelo de maduración del humano-pueblo que se fortalece a través de los espacios de aprendizaje y está integrado por tres dimensiones: maduración psicosocial y biológica, maduración del pensamiento-saber-mente-conocimiento y maduración emocional y espiritual.

Márquez Andrés, Acevedo Martínez y Cruz Cabrera (2013) realizaron un estudio sobre la brecha digital en cuatro bachilleratos de Oaxaca, incluido el BIC número 29 de Teotitlán del Valle. Los resultados apuntaron a que esa institución presenta mayores carencias en infraestructura y uso efectivo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

En el trabajo de García Jiménez (2014) se aludió a la necesidad de aplicar evaluaciones diagnósticas a los estudiantes del BIC de San Miguel Chimalapa, Oaxaca, para conocer las condiciones de aprendizaje de los nuevos estudiantes, debido a que la mayoría llegan con deficiencia en lectoescritura y conceptos básicos de matemáticas.

El trabajo de López Niño (2016) recurrió a una metodología de acción participativa. Se trabajó con 41 estudiantes y 12 padres-madres de familia y docentes del BIC número 30 de San Jerónimo Nuchita. El trabajo introdujo la

elaboración de los mapas mentales y propició en los estudiantes la adquisición de conocimientos y contenidos de clase de manera significativa, ya que éstos se vieron más interesados en las actividades y contenidos de las clases, aumentaron su creatividad en el proceso de aprendizaje y pudieron mejorar la retención de información e interrelación de contenidos con otras áreas de conocimiento.

La tesis de posgrado de Elvira Carrera Hernández (2020), analiza desde un enfoque etnográfico, las expectativas profesionales y laborales de jóvenes del Bachillerato Integral Comunitario número 25 de San Martín Peras, Oaxaca. Por medio de seis entrevistas biográficas y entrevistas semiestructuradas al 90% de la población estudiantil, se concluyó que los jóvenes acceden a este nivel educativo por el imaginario “de ser alguien en la vida”. El BIC, al ser una institución de bajo costo y no contar con infraestructura propia, es percibido como estudio de baja calidad y, en todos los casos, se corresponde a la última opción de estudios. Respecto a las expectativas laborales, los estudiantes aspiran migrar como sus padres y abuelos para conseguir un trabajo en “el otro lado” y obtener dinero de forma rápida, lo que indica que sus expectativas están trazadas por una fuerte tradición migratoria.

En cuanto a la deserción escolar, la tesis de licenciatura de Jiménez Martínez (2016) mostró, a partir de un trabajo etnográfico, los principales factores que inciden en el abandono del Bachillerato Tecnológico Agropecuario 192 BICAP por parte de los estudiantes, donde destacan: las condiciones familiares y sociales presentes en la vida de los estudiantes tales como la presión y exigencia de los padres en el proceso de formación, lo que conlleva a que el estudio sea visto como una obligación; la falta de recursos económicos a causa de desempleo, lo que impide que se cubran todos los gastos familiares y los estudiantes se vean en la necesidad de dejar de estudiar para contribuir a la economía familiar; y la desintegración familiar.

Bachillerato Integral Comunitario Integral Ayuujk Polivalente (BICAP)

A continuación describiremos la producción académica sobre BICAP Ayuujk Polivalente. Un rasgo característico que se encuentra en las experiencias de modelos educativos de corte comunitario es que, en un primer momento, se cuenta con la participación de los actores locales, quienes buscan una salida alterna a la oferta educativa oficial para responder a las características culturales y educativas propias de cada contexto sociocultural. En algunos casos, encuentran el respaldo y reconocimiento del Estado, pero no como una forma de dádiva, sino como un asunto reivindicativo y, a la inversa de la gestión de la diversidad hegemónica, es decir, desde una perspectiva que emana del conflicto intercultural que, como señala González Apodaca (2013), sitúa a la escuela y a las políticas educativas como espacios o mecanismos de expresión de desigualdades estructurales para así dar paso a un sentido político a la identidad indígena que denomina etnopolítica. En este sentido, González Apodaca (2014) señala que el BICAP ha sido una iniciativa pionera en el campo de los proyectos educativos comunitarios.

Chávez Gómez (2014) puntualiza que BICAP fue la primera institución que impulsó el binomio escuela-comunidad como base para ofrecer una educación contextualizada, pero desde que se fundó, ha luchado por obtener el reconocimiento oficial y mantener su esencia indígena, oscilando de forma constante entre un proyecto educativo oficial y uno propio. Funcionó como BICAP de 1996 a 2001, año en el que egresó su última generación bajo el plan de estudios original. Más adelante y, sobre todo, por motivos de financiamiento, tuvo que adherirse a la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria, convirtiéndose en Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario. Enfrentó la reforma curricular de 2004 para bachilleratos tecnológicos y en 2008 la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS). El texto analiza la implementación del enfoque de competencias impulsada por la RIEMS hacia los docentes como agentes fundamentales encargados de llevar a cabo esta reforma en las aulas de clase. Los profesores describieron la reforma como descontextualizada, pues la mayoría de los elementos que contempla

han sido pensados para contextos diferentes a aquellos donde se llevan a cabo procesos de educación intercultural comunitaria.

De igual forma, Morán Pérez (2013), en su texto denominado *El Modelo Intercultural del Bachillerato Integral Comunitario Integral Ayuujk Polivalente (BICAP): una experiencia mixe de educación compleja*, destaca que los principios filosóficos mixes desde los cuales se guía el modelo educativo son tierra-vida, trabajo-tequio y humano-pueblo; principios que contemplan la reciprocidad y la integralidad. Como principios pedagógicos de este modelo están el respeto de las cualidades individuales orientadas hacia el bienestar comunitario, el fortalecimiento de la lengua materna y la investigación interdisciplinaria en relación con la realidad comunitaria.

El proyecto del BICAP, de acuerdo con Morán Pérez (2013), retomó parte de la cosmovisión y principios filosóficos de la cultura mixe, así como la problemática misma en que estaba inmersa la comunidad y las deficiencias observadas en los modelos educativos anteriores, por lo tanto, el BICAP es un modelo que incorpora nuevas categorías a las funciones sustantivas: aprendizaje integral, investigación participativa, interacción comunitaria, producción base de la vida comunitaria, autogestión y manejo de tecnologías educativas. Tiene como principal objetivo arraigar al estudiante a su comunidad y volverlo promotor y vinculator de proyectos para la comunidad Ayuuk. Por tal motivo, el BICAP surge como una experiencia pionera y emblemática al interior de los BIC.

Telebachilleratos Comunitarios (TBC)

Los TBC se crearon en el 2013 como una respuesta del Estado mexicano ante la necesidad de generar equidad educativa para las comunidades rurales que no contaban con Educación Media Superior (EMS). Este modelo se diseñó para operar en poblaciones pequeñas de hasta 2 500 habitantes, con el fin de atender a los egresados de secundarias rurales y así fortalecer el derecho a la educación: “el TBC comenzó con 253 centros en 2013-2014 y creció rápidamente a 2 918 centros en 2015-2016” (Weiss, 2017b).

En su estructura, los TBC siguen el plan de estudios del Bachillerato General, cuentan con tres profesores por plantel y su enseñanza se apoya en ma-

teriales impresos y audiovisuales; no tienen planta física propia, por lo que funcionan en las telesecundarias de las comunidades o en espacios que éstas brindan (Weiss, 2017a; Weiss, 2017b). De acuerdo con Baltazar Vilchis, Martínez Garduño y Corte Herrera (2018), el 90% de ellos operan en espacios físicos no propios y varios telebachilleratos se han convertido en TBC (Weiss, 2017b).

Eduardo Weiss (2017), en un artículo, además de reconstruir los antecedentes de la creación de los TBC, expone los resultados de un estudio exploratorio de la puesta en marcha del modelo en cinco estados de la República, analizando las estructuras institucionales del currículum. Entre los principales hallazgos y tensiones detectadas entre el modelo y su operación destacan:

a) la ubicación de las escuelas en instalaciones de telesecundarias y en turno vespertino, b) la sobrecarga de trabajo para tres docentes; c) las tensiones en el diseño curricular, en especial entre un modelo que promueve el aprendizaje a partir de proyectos comunitarios y el plan de estudios tradicional de bachillerato general de tipo colección de asignaturas académicas en la tradición positivista que privilegia los conocimientos abstractos (Weiss, 2017a:7).

Desde la perspectiva de los actores involucrados en las dinámicas de los TBC, este modelo cuenta con ventajas, como la rapidez para iniciar las labores educativas, el bajo costo que requiere su funcionamiento y el que se pueda prescindir de la construcción de instalaciones propias para su operación; no obstante, estas características representan una disminución de la calidad educativa que allí se ofrece, pues los recursos que se destinan suelen ser escasos. Respecto a los proyectos de desarrollo comunitarios, Weiss (2017b) señala en su estudio sobre TBC, que en varios estados del país (Chihuahua, Ciudad de México, Guanajuato, Aguascalientes y Veracruz) aún son incipientes.

Respecto a las experiencias que se encontraron, destacan las de Yucatán, Estado de México, Guanajuato, Veracruz, Morelos y Michoacán.

Entre los trabajos que encontramos referente a los TBC, se encuentra el de Andueza Ramírez y Ramírez Gallardo (2016), que consistió en describir diversos aspectos de la práctica docente en el contexto de la asignatura “len-

gua adicional al español 1 (Maya)". Entre los principales desafíos que tiene la enseñanza y el aprendizaje escolarizado del maya, se encuentran: la traducción gramatical que se hace de ésta –lo que favorece la competencia lectora y no la oral–, y el persistente uso de listas de vocabularios y de materiales elaborados tan sólo en una variable de esta lengua –jaach Maya, considera como la original y pura–, este último punto genera que los estudiantes aprendan expresiones no usadas en un contexto real y cotidiano.

En dos TBC del Estado de México, el Telebachillerato Comunitario número 119 en la comunidad de Jilotepec y el número 443 de Pueblo Nuevo Solís, Temascalcingo, se encontró que los proyectos exploran la posibilidad de aumentar la cobertura y calidad de la formación de los jóvenes de los TBC a través del desarrollo de herramientas tecnológicas, como la utilización de la plataforma de aprendizaje Moodle, (Baltazar Vilchis, Martínez Garduño y Corte Herrera, 2018). Si bien es un estudio exploratorio, permite identificar las tensiones y desafíos para consolidar la apuesta tecnológica.

Por su parte, Álvarez Hernández y Durán López (2020) comparan la aplicación de modelos educativos en el subsistema Telebachillerato en Veracruz, a la luz de la implementación de reformas educativas como la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (MEPEO), la reforma de Escuela Nueva Mexicana y, en última instancia, la pandemia del covid-19. El texto resalta cómo ha ido evolucionando la educación en la enseñanza media en los diferentes enfoques implementados anteriormente, destacando la perspectiva socioformativa.

Lara Reyes (2020) muestra que en el Telebachillerato de la comunidad rural de Mahuixtlán en Coatepec, Veracruz, se registró la implementación de un proyecto de intervención cuyo propósito fue promover la lectoescritura y lograr la comprensión del fenómeno de la violencia en un grupo de jóvenes. Entre los hallazgos destaca que se generó un aumento en el interés por los procesos de lectoescritura, lo que coadyuvó a su desarrollo imaginativo y creativo. El proyecto incentivó en los jóvenes la reflexión y el diálogo sobre el tema de la violencia, se incluyeron proyectos de promoción de la lectoescritura en relación con procesos de reflexión sobre el tema de la violencia. No obstante, la autora señala que sería difícil promover este tipo de inter-

venciones en la comunidad, debido a la situación de precariedad en la que se encuentra el Telebachillerato, lo que impide el desarrollo adecuado de las actividades planteadas. Como recomendaciones están el aumento de lecturas y un mayor manejo del grupo de estudiantes, con lo que se lograría una constancia en el proceso de lectoescritura y una expansión a otras esferas de la vida de los estudiantes.

En el artículo de Zepeda Castro (2018) se muestran los resultados de su estudio de corte cuantitativo acerca de los 10 Telebachilleratos Comunitarios (TBC) del estado de Michoacán, en el que se identificaron las principales áreas de oportunidades para la labor docente. Entre los principales resultados se destacan incrementar el uso de recursos audiovisuales, el conocimiento de estrategias pedagógicas y el diseño de clases. Los docentes reconocieron que las dificultades que tenían al momento de hacer sus planificaciones por competencias eran causadas por el desconocimiento de estrategias pedagógicas.

En la investigación que Guzmán Gómez (2020) realizó sobre el impacto de la pandemia por covid-19 en dos Telebachilleratos Comunitarios de Morelos y el Estado de México, expone que los TBC no tuvieron tiempo de planear las estrategias a emplear para realizar el trabajo fuera de la escuela. Como iniciativa propia, los docentes comenzaron a crear puentes de comunicación con los estudiantes y padres-madres de familia. En Morelos, los profesores emplearon estrategias como mandar tareas y materiales de apoyo por correo electrónico o WhatsApp; en el Estado de México las clases se dieron a través de Google Classroom. Frente a lo anterior, los estudiantes presentaron dificultades para seguir las clases por estos medios debido a la falta de equipo de cómputo, las fallas en la conectividad, corte de electricidad y falta de acceso a canales de televisión de paga por donde se transmitía el programa “aprende en casa”. Frente a estas dificultades, los estudiantes acudieron a redes públicas de wi-fi o pidieron celulares. Cabe mencionar que estas problemáticas fueron comunes en las zonas rurales, por lo que la autora advierte las altas tasas de deserción escolar como consecuencia de la pandemia.

Bachilleratos Interculturales (BI)

La puesta en marcha de los Bachilleratos Interculturales (BI) responde a lo establecido en diferentes acuerdos y leyes de carácter nacional que demandan una educación de calidad y con apego a las diferencias lingüísticas y culturales. De acuerdo con Salmerón Castro (2014), este compromiso implica considerar la diversidad cultural y lingüística como base de la reforma al sistema educativo mexicano. En el libro *Bachillerato Intercultural. Modelo educativo, características y operación* de Gallardo Gutiérrez et al. (2014), se describen los antecedentes de creación de estos bachilleratos, sus componentes estructurales y el mapa curricular.

De acuerdo con las autoras, el BI surgió en el ciclo escolar 2005-2006, fue planteado como una propuesta de atención a la diversidad cultural desde el marco de CGEIB, con los siguientes objetivos: 1) contrarrestar las condiciones de marginación educativa en la que estaban los jóvenes indígenas, causadas por la falta de oportunidades para ingresar al nivel medio superior; 2) ampliar la cobertura educativa; 3) combatir la desigualdad en la escolarización dado el bajo porcentaje de jóvenes hablantes de lenguas originarias que terminaban el bachillerato.

El currículo de los BI potencia el diálogo de saberes desde la inclusión de valores, prácticas socioculturales, costumbres y tradiciones de las comunidades; así los estudiantes pueden contar con una representatividad cultural que genera un aprendizaje significativo y, a su vez, ayuda a disminuir las tasas de deserción escolar (*cf.* también el capítulo 15). Las experiencias que se encontraron en este tipo de bachillerato se ubican en Tabasco, Chiapas, Tlaxcala, Guerrero y Puebla, Durango, Michoacán y Oaxaca.

En el caso de Tabasco, se cuenta con 431 egresados de 2008 a 2014 de los BI del Colegio de Bachilleres de Tabasco de los planteles 01 Guatacalca, municipio Nacajuca, y 02 Melchor Ocampo 3ª Sección, municipio de Macuspana. En Chiapas, son 445 egresados de 2008 a 2012 que han salido de los BI del Colegio de Bachilleres de Chiapas de los planteles 142 San Jerónimo Tulijá, 143 Nuevo Progreso y 157 Jol Sacjún, los tres pertenecientes al municipio de Chilón, y 144 Amado Nervo del municipio de Yajalón (Gallardo Gutiérrez et al., 2014).

Hernández Kuepiz, Ramón Santiago y Pérez Landero (2020) desde un investigación-acción promueven entre estudiantes de dos Bachilleratos Interculturales de Tabasco el interés por la realización de talleres de danzas folklóricas para trabajar en aspectos emocionales de los estudiantes –como la pena, el miedo y la falta confianza– y, a su vez, contribuir a enraizar sus identidades culturales.

La tesis de Ramírez Urbina (2014) consistió en un estudio de caso acerca de la implementación del modelo de Bachillerato Intercultural (BI) en la comunidad de San Isidro Buensuceso, Tlaxcala, de 2008 a 2009, cuando fue suspendido debido a que existía una solicitud previa –gestada por los pobladores– sobre la creación de un EMSAD (Educación Media Superior a Distancia). Desde la visión de los docentes, el fracaso se debió a la falta de capacitación sobre el BI, la poca apropiación del modelo debido a su desconocimiento y a la poca supervisión. El aspecto más problemático fue el intento por integrar la lengua náhuatl en la enseñanza, la falta de materiales pedagógicos, de conexión a internet y, finalmente, las creencias sobre la baja calidad del modelo intercultural. El texto concluye que la CGEIB implementó un modelo educativo que no estaba pensado para las necesidades del contexto donde iba a operar.

La tesis de licenciatura denominada *Propuesta de un sitio web para docentes del bachillerato intercultural*, realizada por Ruíz García (2017), describe que las principales funciones docentes en los Bachilleratos Interculturales de Guerrero y Puebla son organizar la formación continua, propiciar ambientes de aprendizaje colaborativos e impulsar el intercambio de saberes y el uso de las lenguas indígenas en las aulas. A partir de lo anterior, se desarrolló una propuesta de sitio web para profesores y así contribuir al mejoramiento de la calidad.

Las autoras Reyes Rodríguez y Covarrubias del Muro (2017) llevaron a cabo un proyecto de aplicación profesional en el Bachillerato Intercultural (BI) Takutsi Niukieya, ubicado en la comunidad wixárika de ‘Uweni Muyewe, municipio de Mezquital en Durango. En esta experiencia se dio cuenta de los siguientes elementos a fortalecer dentro de la institución: mejorar las instalaciones, incorporar docentes que hablen la lengua, evitar la deserción esco-

lar, capacitar a los profesores e impulsar el aprendizaje trilingüe –wixárika, español e inglés–.

La tesis de licenciatura de Madrigal García, Molina Reyes y Reyes Bartolo (2012) consistió en un proyecto de intervención educativa en el Bachillerato Tecnológico Agropecuario número 69; esta escuela está ubicada en la comunidad de Ichán, municipio de Chilchota en Michoacán y se adhirió a la propuesta de integrar un modelo educativo intercultural. A partir de un diagnóstico cualitativo, se identificó un problema de convivencia escolar y discriminación hacia estudiantes que hablaban la lengua purépecha, por tal motivo, se diseñaron talleres para fortalecer el encuentro intercultural por medio del conocimiento de aspectos culturales.

En la tesina de licenciatura de García Jiménez (2014), se analiza el papel de los asesores-investigadores de los Bachilleratos Interculturales de Chi malapa, Oaxaca, para fortalecer el autoaprendizaje de los estudiantes en relación con los conocimientos y necesidades que emergen desde la vida comunitaria. De este modo, la figura del docente se define como facilitador desde un enfoque constructivista.

Experiencias de Bachilleratos Situados (EBS)

Experiencias en Jalisco

Entre los textos que hacen mención de los modelos regionales, se encuentra el caso documentado en Jalisco por Barba Ramírez, Landey Román y Hernández Valdés (2014). Desde su visión, el pueblo *wixárika* ha construido un modelo alternativo escolar, intercultural y comunitario que busca una educación pertinente y contextualizada. La educación tradicional *wixáritari* es impartida en tres espacios: la familia, la comunidad y el templo *wixárika –callihuey–*. En la región *wixárika* hay ocho bachilleratos –de modalidades a distancia y semipresenciales– de los cuales tres incorporan el modelo intercultural; no obstante, estos bachilleratos no son suficientes para atender la demanda (Barba Ramírez, Landey Román y Hernández Valdés, 2014). Desde el año 2000, se creó en la cabecera de San Andrés Cohamiata, el Bachillerato Bilingüe Intercultural *Tatei Yurienaka ‘Iyarieya*, el cual era sostenido por recursos

de la comunidad; seguía el modelo de currículo modular y en el 2007 fue reconocido por la Secretaría de Educación Pública como un modelo intercultural *wixárika*. Otras comunidades también generaron su modelo, en el 2009 la asamblea de la comunidad de Santa Catarina Cuexcomatitlán decidió construir el Bachillerato Comunitario Tamaatsi Páritsika, que fue contextualizado según las necesidades de la comunidad, por lo cual, al currículum escolar se le dio una orientación forestal para fomentar el aprovechamiento de los recursos maderables de la región (Barba Ramírez, Landey Román y Hernández Valdés, 2014). En el año 2010, el Bachillerato Muxatena de la comunidad *na'ayeri* pasó del modelo general a un modelo intercultural y pluriétnico de acuerdo con su contexto en donde habitaban indígenas *na'ayerite*, *wixáritari*, *'odams* y mexicanos. Este recinto se centró en la educación para el trabajo, el fortalecimiento de las actividades culturales *na'ayerite* y la lucha frente a la presa hidroeléctrica en el río San Pedro Mezquitil. En el año de 2013, la comunidad *wixárika* de Bancos de San Hipólito formó su Bachillerato Intercultural, al igual que en la localidad de Popotita, perteneciente a la comunidad de San Andrés Cohamiata que construyó el bachillerato Tamatsi Kauyumarie. Finalmente, en la región, se dio el caso del LEMSAD-51 de la comunidad de San Miguel Huaixtita, que buscó formalmente transitar del modelo de bachillerato general al intercultural, pues vio la necesidad de contar con un modelo educativo que fuera de carácter intercultural y comunitario (Barba Ramírez, Landey Román y Hernández Valdés, 2014).

Para las autoras, aunque estos modelos de bachilleratos operan bajo las particularidades de sus contextos –se construyen y definen en las asambleas comunitarias–, donde la enseñanza incluye los saberes de las comunidades y la práctica está orientada a la intervención. El perfil docente requiere conciencia de su cultura y prácticas comunitarias. A su vez, el uso de la lengua materna *wixáritari* es una herramienta pedagógica importante, aunque el español también se vincula a las aulas. El texto concluye que los modelos de educación indígena intercultural *wixárika* representan avances en la construcción de una educación pertinente, de calidad y asequible para las familias de la región, ya que buscan recuperar oficios de su pueblo, a la par de hacer frente a los modelos educativos nacionales homogeneizantes. De igual forma, preten-

den combatir los índices de desempleo, migración y bajo ingreso a la educación superior. No obstante, los autores señalan que estos modelos han generado un fenómeno de diferenciación social en las comunidades, pues quienes no ingresan a estas escuelas –independiente de la razón– se consideran en desventaja frente a los que sí terminan sus estudios, en tanto no tienen herramientas para acceder a programas gubernamentales o a empleos mejor pagados. Entre los retos que enfrentan estos modelos destacan: lograr una compatibilidad del calendario escolar con el calendario agrario-festivo de las comunidades, así como el reconocimiento oficial de validación de estudios en todas las escuelas, lo cual ha representado una negociación constante con las figuras administrativas oficiales. Las autoras también se refieren a la necesidad de vincular otras áreas a estos modelos, como las relacionadas con la equidad y violencia de género y, por último, expandirse a otras comunidades de la región donde estos modelos sean necesarios y pertinentes.

En este mismo contexto, destaca el trabajo realizado por Guerrero Ibarra (2015), quien llevó a cabo un Proyecto de Aplicación Profesional orientado hacia la detección y atención de necesidades emocionales de los alumnos del Bachillerato Tamaatsi Paritsika, perteneciente a la comunidad de Tuapurie en Santa Catarina Cuexcomatitlán, Jalisco. En el proyecto se realizaron dinámicas de integración y reflexión sobre causas de bajo rendimiento de estudiantes.

El Bachillerato Intercultural Takutsi Niukieya, opera como escuela-albergue y está ubicado en la comunidad *wixárika* de 'Uweni Muyewe, en el municipio de Mezquital en Durango. Funciona en lo que fue un albergue de propiedad de la Comisión de Desarrollo Indígena (CDI) que se inauguró en el 2013 y está registrado en el Sistema de Telebachilleratos Comunitarios (TBC), ya que de esta forma recibe apoyo financiero; no obstante, de manera interna se trabaja bajo un modelo educativo intercultural reconociéndose como *Takutsi Niukieya*. Entre los aspectos identificados para fortalecer el bachillerato se encuentra: el arreglo de las instalaciones, la elaboración de un empalme de los cronogramas de la escuela con los de la comunidad, el trabajo respecto a la inasistencia y la deserción escolar, la necesidad de contar con profesores capacitados y el fortalecimiento del aprendizaje trilingüe –*wixárika*, español e inglés– (Reyes Rodríguez y Covarrubias del Muro, 2017).

Experiencias en Chiapas y Puebla

En cuanto a otras experiencias que se han originado en otros estados, el Bachillerato Intercultural Técnico Bivalente (BITB) de Guaquitepec, en Chiapas, es un proyecto educativo innovador que se fundó en 1996 a partir del diálogo entre integrantes del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (Cesder) y representantes de la comunidad de Guaquitepec. Desde un principio, los actores comunitarios tenían el objetivo de promover una educación alternativa a la propuesta aculturadora e integracionista que había caracterizado a la educación pública en las regiones indígenas en Chiapas. El trabajo expuesto por Cisneros (2016) relata que las clases operan de forma flexible, bajo un sistema semiescolarizado que tiene como fin que los estudiantes puedan estudiar y a la vez participar de las actividades familiares, comunitarias y productivas. El autor resalta que el trabajo que se realizó en la malla curricular fue desde la vinculación de los saberes comunitarios en la enseñanza-aprendizaje de la ciencia. Muchas de las actividades pedagógicas que se desarrollaban en el marco de esta enseñanza, transitaban en tres etapas: 1) la identificación de problemas o retos, 2) la formación de equipos de discusión –que se da comúnmente en tzetzel y de forma escrita se consignaba en esta lengua o en español– para revisar los materiales de clases y generar discusión sobre los significados de sus contenidos y 3) la presentación y argumentación de los resultados y conclusiones a las que se llegaban.

Para finalizar, la tesis de maestría de Becerril Escamilla (2014) describe el contexto socio-histórico de la creación del Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoyom (CESIK), ubicado en el municipio totonaco de Huehuetla, Puebla. En el texto se menciona que el bachillerato es producto del proyecto político-pedagógico de la Organización Independiente Totonaca (OIT), que en la década de 1990 estableció un gobierno indígena, incorporando una perspectiva autónoma en defensa de la cultura, la lengua materna y el territorio, y es reconocida como preparatoria incorporada a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla desde el año de 2002.

Reflexiones finales

Dentro de las propuestas de Educación Media Superior con enfoque intercultural y comunitario hay una variedad de modelos de bachilleratos. En este capítulo se mostró la diversidad de experiencias que se han desarrollado en México, sobre todo en las dos últimas décadas. Así pues, a partir de este trabajo se identificó que la mayor parte de la producción de conocimiento se concentra en el estado de Oaxaca, con propuestas que se arropan de la normativa estatal para su constitución, pero que al mismo tiempo integran y recuperan elementos culturales y étnicos como una forma de reivindicación cultural.

A partir de los documentos revisados, encontramos que los actores comunitarios y educativos realizan cuestionamientos al poco éxito de las políticas interculturales y bilingües en México, y en general al sistema educativo por la falta de cobertura y una formación que no es culturalmente pertinente para los jóvenes de los pueblos originarios (*cfr.* también el capítulo 3). Desde esta demanda, las distintas comunidades, en algunos casos, se han apropiado de propuestas estatales y, en otros, han construido currículos adecuados al contexto donde el elemento sustancial del aprendizaje es la cotidianidad, el territorio, la relación sociedad-naturaleza, los sistemas productivos y culturales.

Una característica común es que en la mayoría de los bachilleratos comunitarios e interculturales se ha contado con el respaldo de los diferentes actores sociales, educativos y comunitarios, pero además se ubican en contextos históricos de organización política, reivindicación cultural y lingüística. Es este sentido, un denominador que se encuentra, con mayor o menor medida en los modelos educativos, es que no existe esta disociación entre los contenidos educativos y la vida cotidiana y, por lo tanto, la construcción de las propuestas educativas se ha realizado frente a la ausencia de ofertas educativas de calidad y desde los intereses locales, donde predomina el imaginario de movilidad social, para así evitar la migración de los jóvenes. Esta aspiración puede verse más claramente en los BIC y las EBS.

Cada uno de los modelos ha funcionado en relación con los recursos humanos, materiales y tecnológicos, dejando entrever múltiples retos respecto

a su implementación. De igual forma, una preocupación latente ha sido la definición y caracterización del perfil docente más propicio para el modelo educativo intercultural y comunitario, en función de los atributos y las competencias necesarias para ser facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje y en la vinculación escuela-comunidad. Entre las críticas más recurrentes hacia los docentes, se encontró la poca preparación y el desconocimiento de las lenguas y contextos en los que trabajan. También se detectaron dificultades para definir y operar un modelo educativo intercultural y comunitario nuevo, así como apatía por realizar una vinculación y articulación más asertiva entre las comunidades y los diferentes actores sociales.

En estas propuestas destacó la apropiación discursiva y de los saberes como un aspecto fundamental en el proceso de aprendizaje, pues articulan los conocimientos locales y globales para el desarrollo de competencias para la resolución de problemas (*cfr.* también los capítulos 1 y 15). Respecto a los significados de la interculturalidad, se manifestó el carácter vivencial de la educación intercultural que permite construir lazos con otras personas, aprender mutuamente, así como romper con linealidad en la forma de pensar. Así, la educación intercultural no se restringe a la enseñanza formal, sino que articula la educación, el trabajo y la producción como mecanismos para la formación de las nuevas generaciones.

Algunos egresados expresaron que decidieron buscar nuevas experiencias laborales y educativas fuera de sus comunidades, debido a las pocas oportunidades de trabajo. Ellos se convirtieron en sujetos con capacidad de decidir, aun cuando esto significa enfrentar algunas dificultades, ya que, a pesar de los logros alcanzados en el mejoramiento de las condiciones de vida o de las oportunidades educativas, la pobreza sigue siendo un problema que influye en las decisiones de algunos para migrar. Cabe señalar que la existencia de mayores oportunidades educativas no significa que de forma colectiva sean justas para todos, es decir, que todos se orienten a participar en el bien común. A veces, los proyectos personales no coinciden con los esfuerzos por construir comunidad.

Consideramos que en futuras investigaciones se tendrá que prestar atención a los procesos de formación de los y las jóvenes en pandemia, así como

a los retos y desafíos que implica continuar con la educación de manera virtual, en línea o híbrida desde las diferentes modalidades de formación dentro de un contexto comunitario, debido a que en un par de estudios se advirtió sobre las carencias tecnológicas y el aumento de la deserción escolar por causa de la pandemia por covid-19.

A partir de este trabajo se evidenció la diversidad de experiencias educativas de la educación media superior intercultural y comunitaria, las cuales ofrecen una mirada crítica frente la lógica histórica del Estado de homogeneizar a los sujetos y a los procesos educativos, por lo que habrá que continuar analizando los retos de la implementación de los modelos, así como el rol de los estudiantes y egresados como sujetos que se posicionan frente al embate de las políticas educativas y se reivindican socioculturalmente frente a ellas.

Bibliografía

- Alarcón Leiva, Jorge y Márquez Sánchez, José Juan (2019). Competencias docentes interculturales. Multiculturalidad y consecuencias para la inmigración, *Estudios Pedagógicos*, vol. 45, núm. 2, 7-27. DOI: 10.4067/S0718-07052019000200007.
- Ambrosio, Ricardo y Hernández, José Silvano (2018). Aprendizaje por proyectos, una experiencia socioformativa, *Voces de la educación*, vol. 3, núm. 5, 3-19. Recuperado de: <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/88>.
- Andueza Ramírez, Elizabeth y Ramírez Gallardo, Alejandra (2016). “Enseñanza de la lengua maya a nivel bachillerato desde la perspectiva docente”, ponencia presentada en el 5º Congreso Nacional de Ciencias Sociales: la agenda emergente de las Ciencias Sociales: conocimiento, crítica e intervención, Guadalajara, 14-19 de marzo.
- Baltazar Vilchis, Carlos Alberto; Martínez Garduño, Yenit y Corte Herrera, Gabriel (2018). “Experiencias del uso de Sistemas de Gestión de Aprendizaje como herramienta didáctica: Proyecto LMS para Telebachillerato Comunitario (estudio de caso)”, ponencia presentada en el Congreso Internacional de Investigación Academia Journals, Villahermosa, Tabasco, 14-16 de marzo.
- Barba Ramírez, Alondra; Landey Román, Rocío y Hernández Valdés, Óscar (2014). La alternativa educativa intercultural wixárika, E. Luengo-González (coord.), *Las alternativas ciudadanas para otros mundos posibles: pensamiento y experiencias*, Jalisco: ITESO, 53-70.
- Becerril Escamilla, Ariadna Patricia (2014). *El Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoiyom (CESIK); una estrategia para la continuidad y autonomía totónaca, tesis de maestría*, Distrito Federal: Universidad Autónoma Metropolitana.

- Bonfil Batalla, Guillermo (2005 [1987]). *México profundo*, Ciudad de México: Random House.
- Carrera Aragón, Eduardo (2016). *Prácticas de inclusión cultural en los alumnos del bachillerato integral comunitario N. 34 de San Lorenzo Cuaunecuiltitla, Oaxaca*, Tesis de licenciatura, Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Carrera Hernández, Elvira (2020). *Migración y Escolarización: expectativas profesionales y laborales en jóvenes del Bachillerato Integral Comunitario No. 25*, Tesis de maestría, Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Carrera Hernández, Faustino (2016). *Clima escolar del bachillerato NGU NIYA YANU ZACU KJUABITSIEN desde la percepción de sus actores*, Tesis de maestría. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Cisneros, Richard Anthony (2016). Historias pedagógicas múltiples: testimonio de una experiencia chiapaneca, *Desacatos*, núm. 51, mayo-agosto, 192-203. DOI: <https://doi.org/10.29340/51.1591>.
- Comboni Salinas, Sonia y Juárez Núñez, José Manuel (2009). “Educación y exclusión social. En contextos de alta heterogeneidad”, ponencia presentada en el XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de: <https://cdsa.aacademica.org/000-062/592.pdf?view>.
- Comboni Salinas, Sonia; Juárez Núñez, José Manuel y Tarrío García, María (2005). Resurgimiento cultural indígena: el pueblo Ayuujk de Santa María Tlahuitoltepec, Mixe, Oaxaca. El Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 35, núms. 1-2, 181-208. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27035207>.
- CSEIIO (2014). Modelo Educativo Integral Indígena bajo el enfoque en competencias. Recuperado de: <https://n9.cl/0jiehu>.
- Filio Delgado, Araceli (2016). *Perspectiva de escolarización, formación y empleo de los jóvenes del bachillerato integral comunitario Ngu Niya Yanu Zacu Kjuabitsien (una casa donde se encuentra el pensamiento) del municipio de Mazatlán Villa de Flores*, Tesina de licenciatura, Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.

Educación superior, interculturalidad y diversidad(es): Campo emergente

ELIZABETH MARTÍNEZ BUENABAD¹
GABRIELA CZARNY KRISCHKAUTZKY²

Repensando el campo de la educación superior convencional

Si bien el panorama de la investigación en la educación superior, a través de categorías, perspectivas y enfoques que abren el tema a las diversidades y la interculturalidad se reportó en el año 2013, en el capítulo 9 del *Estado del Conocimiento Multiculturalismo y Educación* (2002-2011, COMIE), intitulado: “Diversidad e interculturalidad en la educación superior convencional” (Mateos C.; Mendoza Z.; Dietz G.; 2013), el cual presenta un significativo avance en cuanto a indagaciones sobre la diversidad cultural, estudiantes indígenas y acciones afirmativas en las universidades convencionales, se puede observar que, para ese periodo, las investigaciones reportadas se focalizaron sobre todo en la visibilización de la diversidad sociocultural de los jóvenes indígenas que ingresaban a ese nivel mediante apoyos provenientes de programas como el Programa de Apoyo para Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES) y el Programa Internacional de Becas

¹ Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; buenabad27@hotmail.com.

² Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco; gacza_2006@yahoo.com.mx.

de Posgrado de la Fundación Ford. Otra veta de indagación fue la que se propuso analizar las acciones afirmativas para este perfil de estudiantes, a la luz de un enfoque de transversalidad de la interculturalidad en el currículo universitario. Sin embargo, los autores del referido capítulo ya enunciaban que “las universidades mexicanas llegan tarde al debate sobre las diversidades cultural y lingüística del país” dado que dentro de las instituciones “siguen siendo muy escasas las iniciativas que analizan, problematizan o aprovechan las heterogeneidades culturales, lingüísticas, étnicas, religiosas de género y capacidades diferenciales que aportan docentes, estudiantes, egresados y gestores universitarios” (Mateos C.; Mendoza Z.; Dietz, 2013: 308).

Diez años después, para el periodo 2012-2022, observamos que en la investigación educativa sobre educación superior, diversidad e interculturalidad referido a lo que se ha denominado como universidades convencionales (Mato, 2007) –categoría que ha permitido caracterizar tipos de instituciones de educación superior (IES) que incorporan programas, acciones y diversas iniciativas que reconocen y trabajan con pueblos indígenas y afrodescendientes contribuyendo al debate en toda la región–, cobró relevancia a través de diversas líneas de indagación. Se advierte que este campo sigue estrechamente ligado a las referencias sobre ciertos sectores de las sociedades como los pueblos indígenas y, en fechas más recientes, vinculado a la población afrodescendiente; en menor medida se identifican propuestas que abarcan una multiplicidad de condiciones de la(s) diversidad(es) y su presencia e incidencia en la transformación de la educación superior.³

En este sentido, este capítulo recupera investigaciones que avanzan en la documentación de procesos y experiencias gestadas en la educación superior en las universidades convencionales, que visibilizan y problematizan el tema de la diversidad y la denominada educación intercultural. Sin embargo, bajo la noción de universidades convencionales, el universo de condiciones va más allá de lo que podría ser algo “convencional”, ya que en la realidad de las instituciones públicas o privadas, y con diversos modos de plan-

³ En este capítulo colaboraron en la búsqueda de información y en la sistematización de fichas bibliográficas: Liliana Alonso Silva (BUAP), Sergio Hernández Santiago (UPN), Katia Pérez Flores (UPN), Melina Contreras Balderas (BUAP) Laura Isabel Medrano Rivera (BUAP).

tear y regir el trabajo docente, la investigación, la difusión y divulgación conforman un amplio abanico de situaciones y modos de repensar y trabajar junto con lo que se denomina diversidad(es). Asimismo, la noción de interculturalidad –categoría que orienta otro conjunto de experiencias en educación superior que se reportan en el capítulo 13– se debate, cuestiona y reformula en el entramado de las llamadas instituciones convencionales.

En general, los trabajos que aquí se reportan, retoman un análisis de las políticas educativas y de los discursos interculturales presentes en México y otras latitudes, para desde allí ubicar las experiencias formativas en contexto y las interacciones entre actores diversos que se resaltan en esos procesos (*cfr.* también los capítulos 1 y 3). Recuperan diversos enfoques sobre educación intercultural y educación intercultural bilingüe –tema que en la educación básica en Centro y Sudamérica tiene ya más de cincuenta años (López, 2019)–, y se discuten las perspectivas sobre interculturalidad funcional y crítica (Tubino, 2007), así como la vinculación con enfoques decoloniales (Walsh, 2008).

El ámbito temático de la educación superior, denominado hoy intercultural o para la diversidad, tiene antecedentes en diversos trabajos que desde los años ochenta en México han identificado los complejos procesos de profesionalización iniciados en el marco de la formación de promotores culturales y maestros indígenas (o para el medio indígena), incluso bajo las políticas indigenistas de diverso tipo (*cfr.* también los capítulo 1 y 3). Entre las investigaciones pioneras sobre la formación docente, y con ello la inscripción de procesos de profesionalización indígena en educación superior, se encuentran los trabajos de María Eugenia Vargas (1984); Yolanda Lastra (1992); Elba Gigante (1994); Héctor Muñoz (1998); Elizabeth Martínez (2000); Gisela Salinas (2011).

Uno de los primeros programas en educación superior para la profesionalización indígena, es el conocido proyecto que impulsó Guillermo Bonfil en 1979 al frente del Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia (CIS-INAH), con el Programa de Formación Profesional de Etnolingüistas, mismo que aunque duró sólo dos cohortes, tuvo gran acogida en lo que hoy conocemos como el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), y los programas en

posgrado sobre etnolingüística. Sin embargo, a partir del cambio en 1984, la formación docente en las escuelas normales pasó al nivel de licenciatura (*cfr.* también el capítulo 6), y todo el campo de lo que se conoce hoy como docentes y profesionistas indígenas –y sin duda los que accedieron a diversas carreras universitarias– se reubica en la educación superior. En las últimas décadas, la formación en este nivel educativo, donde se identifican y se reconocen como estudiantes indígenas en diversas carreras universitarias, es denominado educación superior intercultural, tema que requerirá mayor atención ya que mantiene la tipificación como extensión de las políticas interculturales desde arriba y no siempre por resultar una construcción propuesta desde los mismos actores. Estos últimos temas, en la agenda educativa del siglo *xxi*, han comenzado a cobrar mayor visibilidad, en el que las comunidades, pueblos originarios y afrodescendientes demandan educación superior que considere no sólo la justicia por el digno acceso, sino también la pertinencia epistémica (*cfr.* también los capítulos 3 y 14).

El campo educativo, en este caso en el nivel superior, expresa una clara disputa política y cultural por el control de los proyectos y los recursos por parte del Estado y diversos actores, entre los que se encuentran organizaciones magisteriales, comunidades, ONGs. En esos procesos, fue cobrando mayor presencia la irrupción zapatista y lo que ella visibilizó, a través del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) (1994), para el reconocimiento en el contexto de las políticas públicas como una educación con pertinencia cultural para los pueblos indígenas, expresado a través de los acuerdos de San Andrés. Así, el tema de la diversidad y la interculturalidad avanzó en las propuestas de educación superior del siglo *xxi* en el marco de los discursos multiculturales neoliberales, al mismo tiempo que se profundizaron las discriminaciones, los despojos territoriales en las comunidades denominadas indígenas y los racismos de todo tipo. En este escenario, se van gestionando espacios para la educación superior, en algunos casos bajo la jurisdicción del Estado y, en otros, con apoyo de organizaciones civiles nacionales e internacionales, y en ocasiones bajo la supervisión de las comunidades con denominaciones indígenas, interculturales, comunitarias, comunales, entre otras (*cfr.* también los capítulos 8 y 13).

En este capítulo, una parte de las investigaciones reportadas es resultado de proyectos de maestría y doctorado o proyectos académicos, algunos de los cuales forman parte de instituciones en donde se desarrollan e impulsan algunas acciones o programas que atienden a estudiantes indígenas y que debaten el tema de la diversidad o la interculturalidad. En menor medida, encontramos investigadores pertenecientes a las mismas comunidades originarias o afrodescendientes desarrollando estos estudios, aunque se identificaron pocos trabajos elaborados por ellos.

Señalamos que se advierten cinco grandes líneas con base en la búsqueda realizada, y en algunas de estas derivaciones, temáticas específicas:

1. Acciones afirmativas: Los trabajos que continuaron indagando en los procesos generados en las IES y en la experiencia universitaria de universidades convencionales, a partir de las acciones afirmativas a través de PAEIIES, impulsadas desde principios de este siglo, centradas en el componente indígena y más tarde en lo afrodescendiente. Estos estudios cobran relevancia a partir del financiamiento que el Banco Mundial giró en el marco de las acciones afirmativas en Educación Superior y que hacia el año 2010 dejó de financiar. En algunos casos, esas acciones fueron incorporadas a las mismas instituciones como parte de su quehacer interno y por ello se reportan evaluaciones de algunos de esos procesos.
2. Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad (PUIC): A partir del año 2004, la UNAM mediante el Programa México Nación Multicultural (PUMC), que en últimas fechas se conoce como Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad (PUIC), se preocupó por impulsar diversas líneas temáticas. En el marco de este programa se han desarrollado algunos proyectos académicos entre los que se encuentran los siguientes: Salud y medicina tradicional; Familia, sociedad y cultura; Megaproyectos de desarrollo en territorios indígenas y negros de América Latina; Pueblos afroamericanos contemporáneos; Comunidades de inmigrantes en México, entre otros.

3. Juventudes y estudiantes indígenas en la educación superior: Estudios en y sobre instituciones de educación superior convencionales que cuestionan las estructuras hegemónicas del formato académico, pedagógico y epistémico desde las posiciones de actores como las juventudes indígenas, y desde grupos de docentes-investigadores. Una parte de ellos ponen el foco en las denominadas juventudes indígenas y, en menor medida afrodescendientes, y las transformaciones en y por la profesionalización, así como el sentido de estos procesos para sus comunidades. Otra parte de los trabajos se enfocan en las posiciones educativas e institucionales que obstaculizan la existencia de la diversidad sociocultural en la IES, los impactos de algunos programas dirigidos a indígenas, los retos de la docencia universitaria en la formación de estudiantes provenientes de diversos pueblos y comunidades originarias. Se avanza en la reflexión sobre lo que podría implicar la interculturalización de las universidades a partir del diálogo en el trabajo cotidiano de la formación en la educación superior. En el conjunto de estos estudios, se analiza de manera interseccional y con distintas profundidades, la experiencia de ser estudiante universitario, proceso atravesado por los siguientes aspectos: el impacto de la migración para acceder a este nivel educativo, el sentido de la educación superior para las comunidades en la conformación de profesionales indígenas, así como la persistente discriminación y racismo que enfrentan las juventudes, en particular las mujeres indígenas (*cfr.* también el capítulo 8).
4. Las lenguas originarias en universidades convencionales: Por lo que respecta a las lenguas indígenas en las instituciones convencionales, éstas han sido las grandes ausentes en los programas de formación de distintas disciplinas, y desde luego también en la oferta educativa para su aprendizaje y su enseñanza, aun cuando estos espacios escolares albergan matrículas considerables de estudiantes de procedencia de pueblos originarios, pero en donde lamentablemente, como lo muestran los trabajos recuperados en este capítulo, pasan invisibilizados y por ende sus lenguas y saberes.

5. Desigualdad de género en las estudiantes y profesionistas indígenas: Otro eje transversal y, por ende, no menos importante es el de la relación entre el sistema educativo superior y las inequidades de género, realidades que se agudizan y enfrentan las estudiantes indígenas al momento de hacer efectivo su derecho a la educación. Siguen existiendo desventajas claras en el acceso y la permanencia de las jóvenes indígenas en el sistema escolar, quienes son las más afectadas por la discriminación estructural.

Por último, deseamos precisar que, sin lograr un apartado específico como los anteriores, ubicamos el del egreso y la inserción laboral de los profesionistas indígenas. Son contados los trabajos que registramos en estos ámbitos, pero sin duda implican reflexiones que en un futuro no lejano constituirán una sublínea de análisis más profunda. En suma, como se puede apreciar, el campo es rico e interesante porque augura rutas para la transformación de la educación superior en la que quepan muchos mundos con reconocimiento y justicia educativa a las múltiples diversidades. Aun bajo el deterioro de las IES públicas, bajo los controles del neoliberalismo, tanto en la docencia y la producción de conocimiento, como en la profundización de jerarquías intra e interinstitucionales en México, hay indicios de nuevas búsquedas por replantear el campo de la formación en este nivel que surge desde sus propios actores y sus iniciativas.

Sobre la estrategia metodológica

Para el desarrollo del presente capítulo, consultamos de manera virtual distintas bibliotecas institucionales, procurando hacer una búsqueda, con equidad en todas las regiones del país, por lo menos en cuatro zonas geográficas: centro, sur, norte y occidente del país. Es importante mencionar que, aunque la mayor parte de las investigaciones reportadas se centran en entidades que concentran un mayor número de población indígena, éstas siguen efectuándose desde instituciones que se localizan en el centro del país, pero además

en aquellas que por décadas han guardado una tradición e interés por la población indígena y, de manera más reciente, por la afrodescendiente (DIE, CIESAS, UPN-Ajusco).

Algunas de las instituciones consultadas –mencionadas por orden alfabético– fueron las siguientes: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). El Colegio de Michoacán (COLMICH), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Iberoamericana (IBERO Santa Fe, Puebla), Departamento de Investigaciones Educativas (DIE. CINVESTAV), Red Mexicana de Instituciones de Formación en Antropología (RedMIFA), Universidad Autónoma de Guerrero (UAGuerrero), Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), Universidad de Guadalajara (UAG), Universidad de Guadalajara Centro Universitario del Norte (UDEG CUNORTE), Universidad Nacional Autónoma de Chiapas (UNACH), Universidad Veracruzana (UV), Universidad Autónoma de Tlaxcala (UAT), UPN (Ajusco, Morelos, Puebla).

Entre las revistas consultadas, dentro del sistema de clasificación del CONACYT, que reportaron algún artículo para el campo se encuentran las siguientes:

SINÉCTICA (UDEG); *Perfiles educativos*, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (UNAM); *Convergencia*, *Revista de Ciencias Sociales* (UAEMEX); *Revista Electrónica de Investigación Educativa* REDIE (UABC); ANUIES: *Revista de la Educación Superior* (RESU), *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (COMIE), *Relaciones. Estudios de historia y sociedad* (COLMICH).

Fuera del catálogo CONACYT, encontramos: *Revista Educación y Desarrollo Social* (UDG); PAAKAT: *Revista de tecnología y sociedad* (UDG); *Revista Ra Ximhai* (UAIM); CPU-e *Revista de Investigación Educativa* (UV); *Diálogo andino*, *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*; *Revista Eleuthera* (UCaldas); *Devenir* (UNACH); DIDAC (IBERO); *Revista Ciencia y Cultura* (UCB); *Revista del CISEN*; *Tramas/MAEPOVA* (UNSA), *Revista UARICHA* (UMSNH); Tla-melaua (BUAP); *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios* (UAM); *Revista académica del centro Universitario del Norte* (CUNORTE), *Revista de Ciencias de la Educación*. ACADEMICUS (ICEUABJO); *Revista EducaTeConciencia* (UTP); Boletines CLACSO; *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales*; *Cuadernos del Sur. Revista de ciencias sociales* (CIESAS); REDIE: *Revista electrónica de investigación educativa* (IIDE).

A manera de resumen presentamos la siguiente tabla.

Tabla 1. Tipos de fuentes consultadas

Libros	Capítulos de libros	Tesis de doctorado	Tesis de maestría	Artículos en revistas
17	29	5	13	5 en el sistema de clasificación CONACYT y 49 indexadas que suman un total de 54.

Nota. Elaboración propia. Los libros reportados consideran más de dos capítulos referidos al tema en debate.

Investigaciones sobre y a partir de los efectos de las acciones afirmativas en IES

Un sector de las investigaciones que se reportan resulta de estudios *de caso* y *en caso* de los programas que, bajo el impulso de las acciones afirmativas iniciadas en educación superior en México a partir del año 2001, incorporaron estrategias diversas para apoyar el ingreso y permanencia de estudiantes indígenas en este nivel.

Los trabajos referidos a las acciones afirmativas para la incorporación y permanencia de estudiantes indígenas en las universidades convencionales son diversos. En el libro sobre educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina, coordinado por Miguel A. Casillas, Jessica Badillo y Verónica Ortiz, y los trabajos sobre México, entre ellos, el capítulo de Virginia Gutiérrez (2012) sobre el PAEIIES en la Universidad Autónoma de Chapingo, se trata el tema como parte de una experiencia de interculturalidad, y el trabajo de Miguel A. Casillas (2012) sobre la diversidad cultural en la universidad Veracruzana a partir de la presencia de estudiantes indígenas y la necesidad de visibilización y reconocimiento.

En esta misma línea, el libro coordinado por Andrea González y Saúl Velasco (2012) evalúa algunos aspectos de las acciones afirmativas como el PAEL-IES y sobre la tutoría en particular en algunas universidades. Exhiben algu-

nos aspectos cualitativos que las evaluaciones, los diagnósticos y los reportes en cifras sobre el desempeño del programa no logran recrear en este debate, y en cuanto a universidades convencionales sobre la tutoría, en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, en el Centro Universitario del Norte Universidad de Guadalajara, la Universidad Autónoma de Guerrero y en Universidad Autónoma Benito Juárez, Oaxaca.

El libro *Experiencias y resultados de programas de acción afirmativa con estudiantes indígenas de educación superior en México, Perú, Colombia y Brasil*, coordinado por Verónica Ruiz y Gloria Lara evaluando resultados de acciones afirmativas en estos países; en México el trabajo de Gloria Lara (2012), desarrolla un breve contexto en el que se enmarca el Programa de Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior en México, además, los alcances del programa durante ocho años de operación en instituciones diversas y una reflexión sobre el proyecto de educación intercultural que en ese entonces prevalecía; el trabajo de Saúl Velasco (2012) analiza los objetivos de esas acciones afirmativas en universidades convencionales públicas, retomando como referencias Programa Universitario México Nación Multicultural de la UNAM y el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIHES), operado por la ANUIES, explica orígenes, presupuestos teóricos y bondades de éstos.

En un libro sobre los programas Pathways de la fundación Ford para Pueblos indígenas en México, Perú, Brasil y Chile, coordinado por Antonio Carlos y Mariana Paladino, se recuperan experiencias sobre las acciones afirmativas como resultado de los programas mencionados que fueron adoptados en algunos países; en México, el trabajo de Amalia Nivón (2012) sobre programas previos a la acción afirmativa que apoyaron la formación de estudiantes indígenas, como los de UPN-Ajusco y en las unidades de UPN, a través del programa de la Licenciatura en Educación Indígena en el primer caso y con el programa de las Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPPMI) en las unidades UPN de las entidades federativas; el trabajo de Ever Canul (2012), analiza la experiencia de los modelos de atención a estudiantes indígenas, enmarcados en el programa internacional Pathways y, de manera específica, el caso de la

Unidad de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas de la Universidad de Quintana Roo, analiza los sueños y trayectorias de algunos estudiantes. También el capítulo de Angélica Castillo, sobre el surgimiento, implementación, institucionalización y algunos resultados del PAEIES en IES mexicanas, desde la lectura de los agentes que en el marco de la ANUIES orientaron las acciones.

Mindahi Bastida (2012), en un capítulo de libro coordinado por Daniel Mato en el marco de la IESALC-UNESCO, referido a los programas y análisis presentes en la región dirigidos a pueblos indígenas y afrodescendientes, centrado en México, muestra algunos datos sobre la estrategia nacional en torno a la educación hacia los pueblos originarios. Revisa el diseño curricular de las interculturales y expone algunas de las estrategias y programas impulsados en las universidades convencionales, institutos tecnológicos en cuanto a las formas de vinculación con los pueblos y estudiantes originarios y afrodescendientes.

Zaira Navarrete y Armando Alcántara (2013), como parte de un capítulo en un libro sobre educación superior, diversidad de intereses y enfoques, buscan mostrar un panorama sobre la participación de los organismos internacionales en la promoción de políticas encaminadas a incluir y atender a estudiantes indígenas en la educación superior y cómo han incidido en las políticas nacionales mexicanas en torno a esta temática. Los autores pretenden dar cuenta de la participación de los indígenas en la educación superior en México, y el trabajo es sólo una parte de una investigación más amplia (2011-2013) del Programa Marco Interuniversitario para la Equidad y la Cohesión Social en la Educación Superior de la Red Iberoamericana de Investigación en Políticas Educativas, financiada por el Programa Alfa III de la Unión Europea.

Por su parte, David Navarrete (2013) en su artículo “Becas de posgrado para indígenas. Un programa no convencional en México. Caso del Programa Internacional de becas fundación Ford” ofrece un análisis del programa y del impacto en el desempeño académico de becarios. Entre sus conclusiones argumenta que el programa contribuye a la atención de problemas de acceso, permanencia y egreso de población indígena en posgrados.

Otro trabajo que se suma a la lista de acciones encaminadas a la formación de estudiantes indígenas es el presentado en el artículo de Diana Castro y Martha Díaz (2014), quienes hacen un análisis sobre la formación de profesionales socialmente responsables en la Universidad Autónoma del Estado de México basado en el Programa Institucional de Tutoría Académica en la Universidad del Estado de México.

El libro *Los programas de Educación Superior Indígena en América Latina y en México: componentes tradicionales y emergentes*, coordinado por Silvie Didou (2014), analiza la acción afirmativa en la educación superior en programas dirigidos a población indígena con financiamiento de la Fundación Ford en México. En este libro, el capítulo de Didou (2014), aporta una reflexión sobre el papel de los organismos internacionales en las transferencias de recursos monetarios e intelectuales para diseminar saberes y beneficiarios prioritarios de base étnica en las políticas de educación superior, bajo el tema de la diversidad y la interculturalidad; el capítulo de Cecilia Oviedo (2014) presenta algunas reflexiones sobre trayectorias de formación de jóvenes de origen indígena en universidades mexicanas, entre ellas, la Universidad Tecnológica Tula Tepeji, la Universidad Veracruzana y la Universidad de Guadalajara; el capítulo de Norma Molina (2014), analiza lo que llama el surgimiento de un nuevo tipo de intelectual indígena en México, y lo desarrolla con base en ocho entrevistas a intelectuales indígenas considerando sus tránsitos por el sistema educativo, el acceso a espacios laborales y sus posicionamientos sobre los pueblos originarios.

Ahora bien, vinculado al Programa Internacional de Becas de Posgrado de la Fundación Ford (IFP) para estudiantes indígenas, un abanico de estudios reportados en libros coordinados por Daniel Mato, bajo el eje de Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: políticas y experiencias de inclusión y colaboración, se encuentran el trabajo de David Navarrete y Yolanda Leyva (2017) que examina la experiencia de un grupo de indígenas mexicanos con posgrado, sus características grupales y sus experiencias académicas en programas de alto nivel en instituciones de educación superior en México y el extranjero, como becarios del IFP. Los autores argumentan la conveniencia de continuar apoyando el acceso y el trato

equitativo de estudiantes de esta procedencia social y de eliminar políticas, prácticas y actitudes institucionales que obstaculizan la consecución de tales metas. La investigación de Alfonso Hernández Olvera (2017) analiza las condiciones precarias que han marcado las trayectorias educativas de jóvenes indígenas de México. Retrata el acceso, permanencia y conclusión de los estudios de nivel superior y posgrado; muestra un panorama de instituciones de educación superior, públicas y privadas, que cuentan con programas estratégicos de apoyo académico, económico y de manutención dirigidos a jóvenes indígenas para estudios de educación superior y posgrado; destaca dos programas de becas de las que él fue beneficiario, y aborda el compromiso ético-social de los profesionales indígenas con sus comunidades de origen. El trabajo de investigación de Angélica Rojas y Alma Soto (2018) sobre la profesionalización, acciones afirmativas y jóvenes indígenas en el marco de los programas de posgrado del CIESAS, Oaxaca, en donde señalan que la formación e investigación es impulsora de estos procesos y el apoyo de las acciones afirmativas. El texto de Flor Marina Bermúdez y Martín de la Cruz López-Moya (2018) ofrece información relacionada con iniciativas propuestas por las universidades para la atención de estudiantes indígenas, con énfasis en las estrategias adoptadas por la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (Unicach); describen dos experiencias de agenciamiento cultural que protagonizan jóvenes hablantes de zoque de municipios del noroeste del estado de Chiapas resaltando que estos procesos promueven emprendimientos culturales universitarios desde los pueblos originarios.

En contraparte, Sylvie Didou Aupetit (2020), en su artículo, analiza la equidad territorial y la inclusión de grupos vulnerables en la educación superior tecnológica en México. Documenta cómo el aumento de la oferta de educación superior contribuye o no a la superación de brechas territoriales en la presentación de oportunidades de ingreso para poblaciones denominadas vulnerables.

El programa México Nación Multicultural

A partir del impulso del programa México Nación Multicultural de la UNAM (PUMC-UNAM) y luego Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad (PUIC-UNAM), se desarrollaron las siguientes líneas:

- a. Diversidad cultural, multiculturalidad e interculturalidad: precisiones teóricas.
- b. La realidad contemporánea de las sociedades multiculturales: procesos sociales e identidades nacionales.
- c. Pueblos originarios de México y América.
- d. Inmigración y diversidad cultural.
- e. Multiculturalidad, globalización y desarrollo económico y social.
- f. Multiculturalidad, interculturalidad y políticas públicas.
- g. Diversidad cultural, desigualdad y orden institucional.
- h. Movimientos etnopolíticos en México y América.
- i. Derechos humanos y libertades fundamentales en un mundo multicultural.
- j. Diversidad cultural, interculturalidad y reforma del Estado.
- k. Universidad, educación y diversidad cultural: modelos de formación profesional para una sociedad multicultural, entre otras.

De igual manera, se identificaron algunos trabajos de investigación. La tesis de maestría en Desarrollo Educativo de Leticia Ventura (2012), muestra algunas tensiones que enfrentan estudiantes indígenas en diversas carreras de la UNAM frente al dilema de reconocer identidades étnicas para conseguir una beca que otorga el programa, así como el sentido de lo que se llaman tutorías académicas en el marco del PUMC.

Un artículo que contribuye en la relación entre desigualdad social y pobreza de estudiantes de pueblos originarios en universidades convencionales, es el que presenta Diana Castro-Ricalde (2013). Su análisis sobre el PAEHES en la Universidad Autónoma del Estado de México plantea la discusión sobre obstáculos y limitaciones, así como la efectividad en disminuir la pobreza

mediante educación y desafíos para las universidades convencionales en el diseño de modelos dirigidos a este sector poblacional.

El capítulo de José Del Val (2016), en un libro coordinado por Daniel Mato sobre educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos, desarrolla el contexto del surgimiento del PUIC-UNAM, explica tanto los objetivos y desafíos del programa, como las actividades que desarrolla en materia de docencia e investigación. Documenta los desafíos que ha enfrentado el programa y recupera algunos debates sobre interculturalidad y equidad para los pueblos indígenas, así como sobre su efecto en los nuevos enfoques y perspectivas de las universidades públicas. Vinculado a lo anterior, el libro de Dora Mendizabal (2013) y un capítulo en otro libro de la misma autora (2017), como parte de la coordinación del (PUIC), expone algunas de las actividades del programa donde se impulsan estrategias interculturales articuladas en dos ejes: el Proyecto Docente “México Nación Multicultural” y el Programa de Becas para Estudiantes indígenas y afrodescendientes en la Universidad Nacional Autónoma de México. A través de una etnografía denominada intercultural, presenta un seguimiento sobre el funcionamiento de este proyecto, identificando algunos impactos en las tutorías y la revitalización de las identidades, a través de una muestra de estudiantes indígenas; además, expone algunas cifras que dan cuenta de la población estudiantil indígena y afrodescendiente de dicha institución.

El trabajo de Ana Griselda López Salvador (2018), capítulo de un libro sobre experiencias de estudiantes indígenas en educación superior, presenta su experiencia “desde adentro”, al informar de la política pública llevada a cabo por el SBEI del PUIC-UNAM, programa sobre el que brinda algunas características. Recupera algunos referentes del campo educativo del contexto mexicano, así como las demandas de los jóvenes que ingresan a la educación superior. Centra el análisis en la experiencia de la autora como beneficiaria del programa y de la cotidianidad vivida como universitaria indígena; presenta algunas de las posibilidades, obstáculos y desafíos que ha enfrentado esta política pública en el campo de la educación superior dirigida a los miembros de los pueblos indígenas.

El libro de José del Val y Carlos Zolla (2019), *La UNAM y los pueblos indígenas: La interculturalidad bajo análisis*, analiza la génesis de la relación entre la UNAM y los pueblos indígenas, su evolución y características, así como las tendencias desarrolladas a lo largo de un siglo de existencia de la universidad, destacando las iniciativas y temáticas relevantes, y reflexionando sobre las consecuencias de este proceso en el marco más general de las políticas educativas del Estado mexicano. El material integra varios documentos que refieren al Programa, así como declaraciones y decretos vinculados a la educación superior y los pueblos indígenas a nivel nacional e internacional.

Estudios sobre IES que cuestionan las estructuras hegemónicas del formato académico, pedagógico y epistémico de las universidades

En esta línea encontramos, por una parte, trabajos enfocados en estudiantes y jóvenes indígenas o afrodescendientes, sus formas de renombrarse, sus demandas, expectativas e interpelaciones a la educación superior por discriminaciones históricas y en la exclusión de epistemes otras, vinculadas a los saberes y conocimientos de los pueblos originarios. Se documentan ejercicios, desde el análisis de las trayectorias escolares y sus diversos circuitos y multifacéticas condiciones, hasta las experiencias en la universidad, y se problematiza el sentido de la educación superior para juventudes y estudiantes indígenas y afrodescendientes, así como el impacto de los procesos formativos en las subjetividades e identidades, tanto individuales como colectivas.

Por otra parte, los estudios que ponen el acento en las instituciones de educación superior en las que los mismos docentes-investigadores, y jóvenes en sus tesis de maestría y doctorado identifican impactos en los procesos formativos de estudiantes indígenas en carreras diversas o en algunos programas dirigidos a indígenas en universidades convencionales. Entre esos estudios, algunos recuperan la historia y las transformaciones de programas específicos de larga data para estudiantes indígenas como la Licenciatura

en Educación Indígena (LEI) en la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco (UPN) y otros en universidades que inician el reconocimiento de la presencia de este estudiantado y las implicaciones que ello tiene en los vínculos entre diversos actores y, en menor medida, en la reconfiguración de los modelos institucionales con marcada tradición eurocéntrica y homogeneizante. Los trabajos cuestionan algunos de los formatos académicos que orientan la vida universitaria, las prácticas académicas y docentes, y se avanza hacia el debate de lo que, en algunos casos, y bajo la noción de interculturalidad, se requeriría transformar en la educación superior.

En las investigaciones sobre estudiantes y jóvenes indígenas en las universidades convencionales se reconstruyen trayectorias escolares y se profundiza en significados diversos sobre esas experiencias formativas, tanto en la dimensión personal y en la constitución de las subjetividades, como en la vinculación con las comunidades de las que proceden. Varios de estos estudios recuperan, como parte del análisis, la categoría de jóvenes o juventudes indígenas, perspectivas que desde finales del siglo pasado encuentran referencias en los trabajos de Maritza Urteaga (2007) y Maya Lorena Pérez (2011), entre otros, y que configuran un debate socio-antropológico sobre lo que representó la visibilización de este sector, algunas implicaciones por la condición de género, la vinculación intergeneracional y las transformaciones de las juventudes por el acceso a diversos ámbitos sociales, tanto en contextos rurales como urbanos, y en la mediación por el uso de las TICs.

El libro *Jóvenes Indígenas en la UPN*, coordinado por Gabriela Czarny (2012) recupera testimonios bajo la autoría de catorce jóvenes mujeres y hombres en su mayoría indígenas con diversas adscripciones comunitarias, estudiantes en la Licenciatura en Educación Indígena en UPN, Ajusco. Los autores son Adriana Martínez, Anita Peñate, Eligio Ruiz, José Luis Godínez, José Manuel Venegas, Judith Medina, Luis García, María Carmen Pérez, María de Lourdes Pérez, Maricela Tenorio, Socorro Jacinto, Viridiana Leyva, Xóchitl Flores y Yasmani Santana. Dan cuenta, en algunos textos en escritura bilingüe –lengua originaria y español–, del sentido de ser estudiante indígena en esa institución, resignificando las trayectorias y experiencias escolares previas a la universidad, así como los procesos de empoderamiento por el

acceso a la educación superior. En esta línea, el trabajo de Magaly Hernández (2013), en el marco de un libro sobre estudiantes y la universidad en el que se recuperan temas como la integración y las experiencias identitarias de diversos sectores no sólo indígenas, analiza las representaciones de estudiantes indígenas en tanto universitarios en instituciones convencionales como la Universidad Autónoma Benito Juárez, Oaxaca.

Por su parte, la tesis de maestría de Ana Laura Carmona (2013) ofrece un análisis de los programas implementados en la universidad para atender a la población indígena desde su llegada a la ciudad de Xalapa, y explora qué papel jugó la universidad hasta su egreso, es decir, cuáles fueron los cambios que se reportaron en estos estudiantes en sus condiciones y estilos de vida.

La tesis de Maestría en Desarrollo Educativo de Yasmani Santana (2014) discute el sentido de la educación superior y la profesionalización para jóvenes mazatecos que residen en la CDMX y zona metropolitana, quienes estudiaron programas y carreras en distintas universidades convencionales como Chapingo, la UAM y algunos en la UPN, en la Licenciatura en Educación Indígena. El debate sobre regresar a las comunidades de procedencia, como profesionales, es un tema central y el sentido de ello.

El trabajo de Gabriela Czarny (2015), en un libro sobre diversidad, ciudadanía y educación, coordinado por Ernesto Díaz Couder, Elba Gigante y Gloria Ornelas, recupera datos sobre la presencia de estudiantes indígenas en diversos programas de la UPN, Ajusco, para contribuir al debate de jóvenes indígenas en universidades convencionales; muestra la heterogeneidad de condiciones en que se reproduce la construcción de la pertenencia étnico-comunitaria, así como algunos aspectos de la tensión que viven los estudiantes indígenas en la conformación identitaria que se genera, en parte, durante los procesos de profesionalización.

En relación al debate sobre ciudadanías y el papel de la escolarización, la tesis doctoral de Ivette Flores Lafont (2015) muestra, mediante trayectorias escolares de migrantes indígenas en la Zona Metropolitana de Guadalajara, su desigualdad social en la escuela y en el campo laboral, señalando como factor central el componente étnico. Discute en el diálogo con estudiantes indígenas, el papel de la educación en los procesos de constitución de ciudadanía.

En el libro *Interculturalidad(es). Jóvenes Indígenas: educación y migración*, coordinado por Maya Lorena Pérez, Verónica Ruiz y Saúl Velasco, el trabajo de María de los Ángeles Gómez (2015), analiza la inscripción de lo indígena en la memoria institucional de una Universidad Tecnológica (UT) en México, a través de indicadores construidos para este fin por el Programa de Apoyo, y cómo ello va construyendo una memoria de esta presencia; el texto del Colectivo de jóvenes indígenas de la Universidad Pedagógica Nacional (2015), a partir de sus propias experiencias en la Licenciatura en Educación Indígena, hablantes y no hablantes de lenguas indígenas y formas de vida comunitarias diversas, quienes reconocen el lugar de los jóvenes en las comunidades y la importancia de acceder a la educación superior para repensar la educación *para y con* los pueblos originarios; el trabajo de Juan Benito Pascual (2015), es una autobiografía donde el autor describe la vida en un campo de refugiados de la guerra civil que se desató en Guatemala, ese campamento que en esas fechas es La Gloria, poblado que pertenece al municipio de La Trinitaria, Chiapas; hablante del kanjobal, relata diversas experiencias en su trayectoria educativa escolar, desde su paso por la primaria hasta el posgrado (maestría). Estudió Ingeniería Mecánica Agrícola en la Universidad Autónoma Chapingo y la maestría en ESIME-Zacatenco del IPN.

El artículo de Julieta Martínez Martínez (2016) es un estudio que identifica los elementos del contexto sociocultural de origen que inciden en la decisión migratoria de los estudiantes universitarios huastecos hacia Monterrey, a través de entrevistas a líderes comunitarios e historias de vida de los estudiantes en la ciudad de acogida, evidenciando nuevas configuraciones de ideales, expectativas y valorizaciones de la educación superior como uno de los elementos claves que participan en la decisión de la movilidad social.

La investigación de Citlali Melissa Segura Salazar y María Eugenia Chávez Arellano (2016), muestra, por medio de un estudio descriptivo-interpretativo en la Universidad Autónoma Chapingo, cómo la educación superior afectó el reconocimiento y la pertenencia étnica de estudiantes indígenas al momento de cursar los últimos años de la carrera, obteniendo como resultado la existencia de un proceso de continuidad-discontinuidad de la identidad étnica, mostrando que existen múltiples formas de ser indígena, como estra-

tegia de adaptación a espacios diversos. El análisis de Gabriela Czarny (2016) cuestiona y evidencia las complejidades que engloba la categoría “jóvenes estudiantes indígenas” dentro de UPN Ajusco, específicamente en la Licenciatura en Educación Indígena, programa con marca étnica en la universidad; además, recupera relatos de estudiantes indígenas de dos cohortes y se identifica el potencial sentido que tiene estar en una universidad convencional.

El libro *De políticas etnocidas a trayectorias de investigadores indígenas mexicanos*, coordinado por Rocío Badajoz (2017), recupera perspectivas críticas sobre la educación intercultural en el nivel superior y la irrupción de las universidades interculturales en México, creadas por parte del Estado. En la segunda parte de este trabajo, con base en entrevistas a profesionales indígenas –hombres y mujeres que han tenido acceso a la educación superior por la acción afirmativa en instituciones convencionales en el nivel de posgrado–, se analiza el papel de la investigación y la representación en el quehacer intelectual con que se saquean los conocimientos de los pueblos indígenas, para impulsar trayectorias individuales. En contraste, los entrevistados explican la forma en que, desde su quehacer intelectual y los proyectos profesionales a los que dedican su análisis, replantean el sentido del conocimiento universitario para apoyar las luchas de los pueblos indígenas.

Carlota Guzmán Gómez (2017), con su artículo en revista, realiza un análisis basado en los estudios sobre universitarios en México y cómo estos construyen sentidos sobre la educación; recupera la heterogeneidad desde la distinción de figuras estudiantiles emergentes, entre ellos los estudiantes indígenas, los de primera generación, los foráneos, los adultos y padres de familia, los de intercambio y los migrantes. La investigación de Yasmani Santana Colin (2017), recupera algunas experiencias de jóvenes indígenas en la Licenciatura en Educación Indígena, en la UPN, Ajusco, Ciudad de México, y contribuye al tema de los desafíos y retos en el paso por la universidad, los significados de ser estudiante indígena en la educación superior y la posibilidad de retorno a las comunidades de procedencia.

La tesis de maestría de Fernando Pérez (2018), presenta las experiencias de los estudiantes dentro de la Universidad Autónoma Chapingo (UACH) des-

cribiendo los problemas a los que se enfrentaron durante el proceso de acceso a la universidad, así como las estrategias que diseñaron para poder lograrlo, las cuales engloban “expresiones culturales”. Algunos estudiantes incorporan tradiciones, usos y costumbres de sus comunidades de origen, pero otros niegan su identidad étnica. Aunque esta universidad ha logrado ofrecer un ambiente educativo y social pertinente a la diversidad, se evidencian prácticas de racismo y discriminación. Sin embargo, a pesar de las contradicciones, tensiones y dificultades en las que los estudiantes viven sus expresiones culturales, éstas les han permitido fortalecer sus orígenes culturales, propiciando el empoderamiento como universitarios indígenas.

El estudio de Rosa Guadalupe Mendoza Zuany (2018), sobre la construcción identitaria y expectativas de estudiantes universitarios indígenas en la Universidad Veracruzana, con base en algunos casos de quienes se autoadscriben como indígenas; retoma sus demandas y la necesidad de construir un programa institucional intercultural para atención a estos estudiantes: no desde el déficit, sino desde sus voces y experiencias.

Los trabajos en artículos de revistas de Gabriela Czarny, Cecilia Navia y Gisela Salinas (2018) indagan, a partir de un proyecto más amplio sobre formación de profesionales indígenas en el campo educativo, sobre las expectativas de estudiantes indígenas de la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) de la UPN Ajusco respecto de la profesionalización en este programa y el impacto formativo en el que se resignifican, en parte, las experiencias negativas vividas en las escolarizaciones previas. Cecilia Navia, Gabriela Czarny y Gisela Salinas (2019), en el marco de los debates y discursos neoindigenistas interculturales y postcoloniales, a partir del diálogo con estudiantes de la LEI, analizan los procesos vividos en la profesionalización y lo que esa experiencia aporta a la reconfiguración identitaria personal y colectiva, así como a la adscripción y re-adscripciones a sus comunidades de procedencia. En el artículo de Cecilia Navia, Gisela Salinas y Gabriela Czarny (2020a) se recuperan algunas acepciones sobre qué es la interculturalidad en educación desde las perspectivas de los estudiantes indígenas de la LEI en UPN, y las contradicciones que ese término evoca. En el artículo de Cecilia Navia, Gabriela Czarny y Gisela Salinas (2020b) se analiza el papel de los vínculos entre estudiantes

indígenas y no indígenas con los docentes en el programa de dicha licenciatura, y retoman el impacto de la marcación étnica, que es cuestionada por las juventudes indígenas a causa de la denominación del programa; al mismo tiempo que se discuten algunos efectos que son producto de las acciones afirmativas, reflejadas en situaciones contradictorias y de confrontación en los procesos de habitar la universidad por parte de los estudiantes indígenas.

Con relación al tema de la formación de intelectuales indígenas en México, la tesis doctoral de Yasmani Santana (2019), a través de entrevistas a profundidad con profesionistas, hombres y mujeres de diversas comunidades indígenas, posibilita un análisis sobre cómo desde el conocimiento académico de y en la educación superior convencional, se producen nuevas formas de trabajo para la militancia etnopolítica. A partir del acceso laboral a los espacios de formación académica a nivel superior, se postula que los académicos intelectuales indígenas construyen otras formas de militancia en aras de contribuir a las demandas de sus pueblos. En relación con lo anterior, el capítulo de libro de Yasmani Santana y Gabriela Czarny (2019) sobre profesionistas mazatecos y transformaciones sociopolíticas en estas comunidades, discute el papel de la formación universitaria convencional o en programas dirigidos a indígenas, en el que se reconoce la disputa por el prestigio en las comunidades en tensión por la profesionalización.

La tesis de Maestría en Desarrollo Educativo de Sergio Hernández (2020) sobre el sentido de la educación superior para miembros hombres y mujeres de una comunidad Chatina de Oaxaca, analiza las expectativas acerca de la profesionalización y reconfiguración de proyectos individuales, familiares y comunitarios a partir de escolarización en Educación Superior, así como la relación entre profesionistas y comunidad de origen en cuanto al posicionamiento sobre el valor de dicha profesionalización. El estudio reporta trayectorias de estudiantes indígenas en diversas carreras e instituciones convencionales en educación superior. Otra tesis de maestría que abona a esta discusión es la de Juan Roberto Cervantes (2020) en Antropología Social, pues da cuenta de las condiciones de incorporación de jóvenes triquis en la UABJO, desde sus narrativas, donde la universidad es vista como un espacio donde las relaciones asimétricas tienen un escenario regulado por el Estado, no

desaparecen sino que se recrean; de este modo, el estudiante no sólo tiene que convivir con significaciones de lo indígena, sino también con la etnicidad triqui.

En un libro coordinado por Tania Cruz, Maritza Urteaga y Martín de la Cruz sobre juventudes indígenas en México, el trabajo de Jorge Meneses (2020) muestra experiencias multisituacionales de jóvenes, mujeres y hombres, universitarios indígenas en la Universidad del Mar (UMAR, Oaxaca) y en la Universidad de La Guajira (UNIGUAJIRA) en Riohacha, en la península de La Guajira colombiana. La finalidad del trabajo es visibilizar similitudes y diferencias generales, con la intención de mostrar que la condición juvenil indígena no tiene una esencia por habitar un espacio universitario ni por una temporalidad específica, más bien se construye de forma multirreferencial y que está en procesos permanentes de redefinición como resultado de múltiples posicionamientos situados en microespacios y en la plataforma de Facebook. En ese libro, también el trabajo de Gabriela Czarny (2020) recupera puntos centrales de investigaciones sobre la relación escuela y comunidades indígenas, mismas que se han documentado durante cinco décadas. El énfasis está puesto en las desigualdades, inequidades y discriminaciones en procesos escolares previos a la universidad y en ella. Se retoman expresiones y análisis de jóvenes indígenas sobre el significado de llegar a la universidad y ser un estudiante universitario, jóvenes a quienes ha acompañado como parte de su labor docente en la Licenciatura en Educación Indígena de la UPN, Ajusco.

En el libro *Recuperación de experiencias y prácticas culturales-educativas. Una contribución de los estudiantes* de la Licenciatura en Educación Indígena, UPN, Ajusco, coordinado por Lucina García, el capítulo colectivo de estudiantes de la Licenciatura en Educación Indígena como Eliseo Palacios, Sixto López, Reynaldo Rivera y Nicolás Gómez (2020), abordan la importancia y el impacto que ha tenido el programa de la LEI en la formación de jóvenes de diversas comunidades. También recuperan la interrogante: ¿qué significa ser estudiante de la Universidad Pedagógica Nacional? Postulan posiciones al respecto y destacan el compromiso que representa su formación académica para enfrentar los desafíos de los pueblos indígenas.

El estudio de Fernando Pérez Santiago (2020), artículo en revista, sobre experiencias de jóvenes indígenas en la Universidad de Chapingo; retoma la escolarización y experiencias de un grupo de jóvenes indígenas de Oaxaca en su paso por esta institución, y documenta en los relatos las evidencias sobre las desventajas que enfrentan para el acceso a la universidad, pero también la agencia proyectiva en el diseño de rutas de escolarización para ingresar a la universidad. El trabajo de Gracia Imbertson (2020) analiza en su artículo, las experiencias y aspiraciones de jóvenes universitarios choles; realiza un estudio comparativo entre maestros bilingües choles en la década de los setenta y los jóvenes choles actuales con acceso a la educación superior, permitiendo el análisis de las relaciones generacionales en cada periodo.

Como parte de los trabajos en los que participan docentes-investigadores, en muchos casos de las mismas instituciones, analizan las posiciones educativas e institucionales que obstaculizan la existencia y reconocimiento de la diversidad sociocultural en la IES, los impactos de algunos programas dirigidos a indígenas, los retos de la docencia universitaria en la formación de estudiantes provenientes de diversos pueblos y comunidades originarias. En algunos de éstos, se avanza en una reflexión sobre lo que podría implicar la interculturalización de las universidades a partir del diálogo en el trabajo cotidiano de la formación.

El artículo en revista de Yunuén Becerra (2012), es un estudio sobre estudiantes indígenas y los usos y apropiación de las tecnologías de la información y comunicación, así como los factores que inciden en este sentido en la Universidad de Guadalajara, Jalisco.

El análisis de Evelyn Moctezuma, Teresa Yurén, Cony-Brunhilde Saenger (2013) en su artículo sobre modelos universitarios y planes institucionales de universidades públicas estatales centro-sur: Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro), Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATX), Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex), Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM); identifican que la transversalidad, el intercambio aca-

démico y la sensibilización son algunas de las estrategias para tratar la diversidad cultural dentro de las UPE, sin centrar el tema en el componente indígena.

En el libro *La formación de profesionales de la educación indígena. Memorias, crónicas y voces de los formadores*, coordinado por Nicanor Rebolledo (2014), diversos docentes e investigadores universitarios reflexionan sobre la historia de creación de programas como la Licenciatura en Educación Indígena de la UPN. Rebolledo hace una revisión del contexto de origen de la LEI y analiza el carácter indígena que asumió la profesionalización en su trayectoria y las peculiaridades que adoptó el currículo en ese programa. Sergio Rico analiza los contrastes entre las prácticas indigenistas y la formación de profesionales indígenas; Jani Jordá sistematiza y contrasta sus experiencias profesionales en torno a la formación de maestros, como docente en el programa de Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el medio indígena de UPN en Guerrero; Graciela Herrera describe las condiciones sociohistóricas de conformación de la LEI, revisando dificultades y contradicciones en algunos procesos del diseño de propuestas; Jorge Tirzo ubica a los estudiantes de la LEI como un caso “atípico” de migrantes que se trasladan a la Ciudad de México para estudiar y retornar a sus comunidades y escuelas; Laura Ayala proporciona un conjunto de reflexiones sobre estilos y contenidos de aprendizajes en el programa de estudios de la LEI; Elena Cárdenas presenta creencias y actitudes de estudiantes de esta licenciatura hacia las lenguas indígenas y el bilingüismo; Verónica Abigail analiza las condiciones y trayectorias desde preescolar hasta el bachillerato de un grupo de estudiantes de la LEI de la generación 2004-2007; María de Jesús Salazar explora la influencia de la cultura escrita en las prácticas de oralidad de un pequeño grupo de estudiantes indígenas del mencionado programa; Lucina García muestra los cambios en los programas de los cursos que ha impartido en el campo de las ciencias del lenguaje; María de los Ángeles Cabrera sistematiza algunos rasgos sobre los procesos de titulación en la experiencia de la LEI desde los inicios del programa hasta los años noventa; Marisela Castañón expone su experiencia en la participación dentro del programa de servicio social en la universidad y cómo lo desarrollan los estudiantes indígenas.

El capítulo de Elizabeth Martínez, Gerardo del Rosal y Rossana Podestá (2014) sobre la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, ubica algunos retos que la institución y sus programas deben afrontar para atender la diversidad étnica, lingüística y cultural de las poblaciones indígenas que cohabitan en la ciudad de Puebla, asimismo se plantean perspectivas de educación intercultural bilingüe como referente para repensar la educación superior convencional. Dando continuidad a ello, el libro *La interculturalidad en espacios universitarios multiculturales: voces estudiantiles de Michoacán, Puebla y Veracruz, México*, coordinado por María de Lourdes Vargas y Gunther Dietz (2017) reporta investigaciones como las de María de Lourdes Vargas, Ana María Puga y Alethia Dánae Vargas, quienes abordan la importancia de la investigación e intervención en contextos universitarios en relación a la diversidad y la interculturalidad, en específico, el caso Michoacán; por su parte Rosa G. Mendoza, Verónica de la Hidalga, Rey Jesús Cruz, Viridiana Sánchez y José de Jesús Mora presentan una contextualización institucional de la Universidad Veracruzana a través de sus políticas y acciones para atender la diversidad en su institución educativa, señalando algunos retos para abordar la diversidad. En ese sentido, Elizabeth Martínez, Gerardo del Rosal, Rossana Podestá y María Andrea Vázquez, en el capítulo “Diversidades culturales en la BUAP”, muestran los resultados de investigación que dan cuenta de cómo la diversidad debe ser la base para el diseño de distintas formas de intervención pedagógica. Para cerrar el libro, el capítulo ocho a cargo de María de Lourdes Vargas, Ana María Méndez, Alethia Dánae Vargas, Elizabeth Martínez, Gerardo Del Rosal y Rosa Guadalupe Mendoza ofrece una comprensión de la diversidad en contextos universitarios convencionales, y concluyen en la necesidad de multiplicar espacios donde converja la base de la construcción de conocimientos y de transformación.

El estudio de Omar de Jesús Reyes Pérez, Noemí López Santiago (2015), artículo en revista, documenta los problemas y desafíos en la educación superior, en el caso de los estudiantes indígenas de la región Costa del estado de Oaxaca, en la Universidad del Mar (Huatulco) donde presentan un diagnóstico que muestra retos de tipo económico, personal y cultural, así como desafíos para las instituciones y los docentes. El trabajo de Noemí López-

Santiago y Omar de Jesús Reyes-Pérez (2017), se trata de un artículo de revista sobre la presencia en la educación superior, en el que retoman algunos casos de estudiantes indígenas de Oaxaca y Guerrero; con un enfoque predominantemente cuantitativo relacionan el acceso a la educación superior e índices de pobreza.

María Guadalupe Ñeco Reyna (2018), artículo en revista, analiza la importancia de formar a estudiantes de pedagogía de la Universidad Veracruzana, y reflexiona sobre el enfoque educativo intercultural; no se habla de estudiantes propiamente indígenas, sino el interés está en formar en el reconocimiento de la diversidad cultural.

El estudio comparativo de Francisco Javier Rosado-May, Valeria Betzabé Cuevas-Albarrán (2019) sobre modelos educativos de educación superior para estudiantes indígenas: convencional, intracultural e intercultural, destaca convergencias y divergencias entre los mismos, en aras de una reflexión conjunta, argumentando que la interculturalidad puede ser el resultado de diferentes formas de construir conocimientos que coexistan.

La tesis de maestría de Andrea Karina Sánchez (2019) fue desarrollada con estudiantes universitarios indígenas en el área metropolitana de Guadalajara. El análisis de los procesos de integración que analiza desde la experiencia escolar, le permiten conocer los instrumentos y estrategias con los que cuentan los estudiantes para diseñar acciones que permitan lograr una comunidad universitaria intercultural que genere impacto en el desarrollo social de este sector de la población.

El libro *Lecturas críticas sobre la formación de profesionales indígenas en México y América Latina*, coordinado por Gabriela Czarny, Cecilia Navia y Gisela Salinas (2020), en el marco del proyecto Docencia universitaria y formación de profesionales indígenas. Retos para una descolonización académica (UPN, Ajusco 2017), recupera análisis y experiencias de los formadores de docentes para el medio indígena en México, Bolivia y Brasil en una lectura a contrapelo sobre esas implicaciones en escenarios de políticas educativas anteriores a la educación intercultural y bajo las denominadas interculturales. Sobre México, el trabajo de Héctor Muñoz, identifica elementos del conocimiento producido por los debates en torno al desarrollo educativo

integral y por las evaluaciones acerca de la educación intercultural bilingüe, para comprender mejor la “formación en educación intercultural”. Señala que este concepto está lejos de tener un significado social y bien establecido en términos académicos, más bien ha estado cargado de trascendentes postulados sociopolíticos y programáticos que crearon la esperanza de que la educación intercultural ayudaría a resolver problemas cruciales de rezago, comunicación y cohesión social; apunta a producir un cambio integral de la educación general, considerando también el desarrollo económico, técnico, plural, incluyente del país, de las comunidades étnicas y de toda la gama de hablantes. El texto de Gabriela Czarny, Cecilia Navia y Gisela Salinas, puntan un campo de investigación invisibilizado como es el de los formadores de profesionales para la educación indígena e intercultural bilingüe. Se preguntan sobre las implicaciones que el debate poscolonial y decolonial pueden presentar, en tanto perspectivas para mirar los procesos de los formadores en la educación superior, e incorporan ejemplos de las prácticas docentes con estudiantes indígenas en el programa de la LEI, señalando áreas de tensión y de construcción de procesos formativos signados por la complejidad. El análisis de Fortino Domínguez, con base en su experiencia como académico indígena, así como las de otros miembros de la comunidad zoque, relaciona el acceso a la educación superior en instituciones generales convencionales de miembros de la comunidad en la diáspora con el florecimiento cultural y los procesos de organización política entre las actuales generaciones de zoques asentados en espacios urbanos y rurales de México.

El texto de Marcela Coronado, una reflexión retrospectiva de su experiencia profesional como docente formadora en el programa de formación docente LEPEPMI y en la maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe en UPN, Oaxaca, plantea la importancia de reconocer retos cognitivos bilaterales entre formadores y estudiantes, que se establecen en relaciones complejas, dinámicas, contradictorias y exigen establecer un diálogo reflexivo, postula la necesidad de trascender el esencialismo estratégico en la lucha política e ir hacia la reflexión crítica de los fenómenos educativos y las prácticas docentes, así como la conquista de la escritura académica como una forma de empoderamiento o institucionalización de los aprendizajes. El

análisis de Jani Jordá, está centrado en su experiencia como formadora de profesionales indígenas en dos programas educativos: LIE, UPN Ajusco y la LEPEPMI en el estado de Guerrero. A partir de la noción de colonialidad del poder del saber (Quijano), revisa las complejidades, tensiones y desafíos en los procesos formativos de docentes indígenas y refuerza el necesario acompañamiento y posicionamientos en los formadores.

Indagaciones en la Universidad Autónoma de Guerrero, en el capítulo de un libro de Federico Sandoval, Víctor Charco, Justino Lozano y Hugo Medina (2020), exponen los problemas y obstáculos que los estudiantes de origen indígena enfrentan durante su proceso de formación, al interior de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro), en el marco del debate sobre educación intercultural. Los autores señalan que la exclusión, la autoexclusión y la discriminación no se limitan a los estudiantes de origen indígena y que son consecuencia de la situación económica y cultural que se reproduce en la región y en la institución; se realizaron entrevistas a estudiantes y a profesores, se recuperaron algunos trabajos sobre educación intercultural en los que señalan que, para la implementación de una política intercultural plena en las IES convencionales, como la UAGro, es necesaria la participación y colaboración de todos los involucrados en el asunto.

Miguel A. Casillas y Julio César López (2020) presentan en un artículo, algunos resultados de un estudio realizado con académicos de la Universidad Veracruzana y documentos oficiales de la misma que permiten el análisis de las representaciones sociales que se tienen sobre la interculturalidad. Se demuestra que existe una baja convergencia entre el discurso institucional y el ejercicio académico, aunque profesores sostengan prácticas diversas que puedan contemplar elementos de una educación intercultural.

La tesis de maestría de Brenda Díaz (2020) tiene como objetivo identificar la contribución de la Política Institucional de Inclusión de la Universidad de Guadalajara, la cual promueve la inclusión y equidad en todos los espacios universitarios con el fin de garantizar el desarrollo, sobre todo de quienes, por razones económicas, discapacidad, origen étnico, lengua o nacionalidad, se hayan visto en situaciones de discriminación durante el proceso de acceso, permanencia o egreso, generando impacto en los indicadores institu-

cionales, limitando o disminuyendo el logro del objetivo de garantizar una educación inclusiva, con equidad y de calidad.

En cuanto a experiencias en universidades privadas con estudiantes mujeres no indígenas, a partir de un ejercicio de reflexión sobre el tema de la educación intercultural, se reporta un artículo, de Stefano Claudio Sartorello, Marcela Gómez Álvarez y Casandra Guajardo Rodríguez (2021), sobre percepciones y experiencias interculturales de estudiantes en la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. En él, reflexionan sobre la importancia de repensar la universidad desde la colonialidad del saber y descolonizar el propio ser. Así también, en el libro *Hacia la interculturalización de la Ibero: aportaciones desde nuestras estudiantes*, coordinado por Marcela Gómez, Casandra Guajardo y Stefano Sartorello, (2021) en el que recuperan la voz ocho mujeres de la licenciatura en Pedagogía y de un hombre de la maestría de Investigación y Desarrollo de la Educación: Karina Arizmendi, Karla Aviña, Ángel Castillo, Patricia Portuguese, Sartorello, Guajardo y Gómez, Dalia Tawil, Daniela Torres, quienes cursaron la materia de Educación intercultural con los coordinadores del presente, reflexionan sobre sus vivencias al interior de la Ibero y, en particular, sobre aquellas dinámicas que denominan interculturales y que acontecen en el campus Santa Fe.

A partir de la pandemia por covid-19, Cecilia Navia, Gabriela Czarny y Gisela Salinas (2021), reportan en un artículo, algunos de los efectos que ha tenido la pandemia y el no asistir de modo presencial a la universidad para estudiantes de la Licenciatura en Educación Indígena de la UPN, Ajusco, al enfrentar las diversas condiciones de precariedad y nuevos procesos de autoformación. Gabriela Czarny, Cecilia Navia y Gisela Salinas (2021), en el libro *Repensando pedagogía y prácticas interculturales en las Américas*, documentan algunos impactos de las docencias universitarias en programas con estudiantes indígenas en UPN, México, en donde se avanza sobre la necesaria reformulación de las prácticas docentes para repensar las instituciones de educación superior teniendo como eje el diálogo con estudiantes indígenas, docentes y los debates sobre docencia en este nivel educativo. En relación al programa educativo de la LEI, UPN Ajusco, también el artículo de Jorge Tirzo (2021) expone que –en un breve recuento de los distintos mapas curriculares

que se operaron— es un programa que continúa dirigiéndose a formar jóvenes provenientes de diferentes grupos y comunidades del país, a través de procesos de reflexión, investigación y elaboración de propuestas educativas que tienen como referencia la interculturalidad, el derecho de los pueblos y la educación bilingüe.

Gabriela Gallegos Martínez y Tania Cruz Salazar (2021), realizan un estudio comparativo entre modelos pedagógicos de Educación Superior: el convencional, intercultural e intercultural bilingüe de tres universidades de Chiapas. Este ejercicio de comparación emplea a la etnografía y las trayectorias como influencia en los cambios y formas de construir su identidad, a partir de dos elementos: la transición al contexto urbano, donde realizan procesos de adaptación y negación, y la transición a la Universidad, donde ejercen la revalorización. Se muestran diferencias a partir del contexto, tipo de universidad y relación entre docentes y universitarios.

Las lenguas originarias en universidades convencionales

Como hicimos mención líneas arriba, las lenguas originarias en las universidades convencionales poco a poco van ganando espacio en el campo (*cfr.* también el capítulo 5). En las últimas décadas, la política educativa intercultural y bilingüe (SEP), las políticas de organismos internacionales hacia la preservación de las lenguas del mundo (UNESCO), así como la ley de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas y, recientemente, las reformas a la Ley de Educación Superior, han dado lugar a una preocupación por promover programas de formación a nivel superior para la enseñanza de estas lenguas.

El artículo de Elena Cárdenas (2013) aborda el bilingüismo de los estudiantes que ingresan a la LEI, y algunas de las estrategias más comunes que utilizan para la apropiación de una segunda lengua. El tema es complicado, entre otras razones, porque su desarrollo se determina en gran medida por la relación asimétrica que se establece entre el español y las lenguas indígenas en México. Otro trabajo, en esa misma institución educativa, es el de

Lucina García (2013). A lo largo del documento se realizan consideraciones sobre la pertinencia de incluir contenidos lingüísticos en la formación de profesionales en el campo de la educación intercultural bilingüe, enfatizando la perspectiva desde la cual deben trabajarse dichos contenidos. Por su parte, el trabajo de Teresa Serrano Coronado (2014) pone el acento en la educación de formadores de intérpretes de lenguas indígenas y los requerimientos de una investigación para avanzar en los procesos de la práctica en la traducción especializada. Otros trabajos en esta línea reportan experiencias a partir del desarrollo de proyectos institucionales. Por ejemplo, Pérez López y Montero Guntemberg (2014) proponen reflexiones derivadas del programa de posgrado de la FES-Aragón (UNAM) para la enseñanza del *ombe-ayüüts* (huave) en el marco del proyecto interinstitucional “Fortalecimiento a las prácticas de la enseñanza-aprendizaje de Lenguas indígenas como segundas lenguas”. Miguel Figueroa, Daniela Alarcón, Daisy Bernal y José Álvaro Hernández (2014) debaten sobre el uso de las lenguas indígenas nacionales en la uv. En ese intento, un logro fue la admisión de redacción de tesis en lenguas originarias en algunas licenciaturas.

El artículo de José Bastiani (2016) sobre la producción de textos escritos bajo el modelo intercultural, permite reflexionar acerca de las experiencias lectoescritoras de aprendizaje de la licenciatura en Lengua y Cultura de la ui de Chiapas y de la LEPP UPN de Tuxtla Gutiérrez. Por su parte, Gabriel Cruz (2016) presenta, a partir de los discursos reflexivos de estudiantes indígenas y otros actores de la UPN y la UABJO en Oaxaca, un análisis desde la reflexividad sociolingüística, en el que indica que existen esfuerzos para afrontar y remediar desigualdades e inequidades que experimentan estudiantes indígenas, aunque existen retos todavía por afrontar en la práctica. Por su lado, Eyder Sima, Tatiana Galván, Guadalupe Tinajero y Claudia Wall (2019) analizan la oferta de enseñanza del mixteco en la Universidad Autónoma de Baja California, donde tradicionalmente se enseñan lenguas extranjeras. El texto de Elena Cárdenas (2021) presenta reflexiones basadas en las experiencias de trabajo con estudiantes indígenas al impartir la asignatura “Bilingüismo y Multilingüismo” en semestres pares entre 2012 y 2016, recuperando expresiones de los estudiantes sobre el impacto de la negación sobre sus

lenguas originarias en los procesos escolares y lo que ello repercute en su relación con las lenguas. Por último, el artículo de Víctor Del Carmen y Mariano Hernández (2022) presenta un estudio cuantitativo en la Licenciatura de Enfermería de la Universidad Mesoamericana, que indaga la utilidad, impacto e importancia de la enseñanza de lenguas indígenas en estudiantes próximos a egresar, buscando con ello una mejora en su formación para que puedan responder de manera más sensible a las diferencias lingüísticas que guardan sus pacientes.

Estudios enfocados en el género y en las estudiantes y profesionistas indígenas

La tesis doctoral de Patricia Rea (2013) analiza el papel que la Educación Superior tiene sobre la etnicidad de los zapotecas del Istmo de Tehuantepec radicados en las ciudades de Oaxaca y México. Aunado a esto, uno de los objetivos centrales es apreciar, bajo la perspectiva de género, la manera en que es vivida y representada la escolaridad por hombres y mujeres pertenecientes a esta etnia. Karla Chacón y Leticia Pons (2013), en su artículo sobre las mujeres estudiantes tsotsiles y tseltales y su paso en la Universidad de Chiapas, analizan su acceso a la universidad, sus condiciones de marginación, discriminación y exclusión, mediante sus historias de vida, así como el retorno a sus comunidades de origen. Por su parte, Flor Marina Bermúdez (2013) aborda la situación de género de mujeres universitarias indígenas mam, en la Sierra de Chiapas, México, desde la carrera de Ingeniería en Desarrollo Sustentable en donde encontró prácticas escolares sexistas. Ella explica bajo qué mecanismos las estudiantes mujeres indígenas sufren triple discriminación: por género, clase y etnia, lo que incide en su exclusión educativa y limita impactos de su profesionalización. Por su parte, Rosa Sánchez en su tesis de maestría (2018), a partir de un estudio estadístico y entrevistas a mujeres estudiantes me'phaa, nasavi, nahua, y ñomndaa, presenta una propuesta concreta para el mejoramiento de atención a las mujeres indígenas de la Universidad Autónoma de Guerrero.

En un capítulo del libro (2018), David Navarrete y Ma. Antonieta Gallart examinan información y experiencias institucionales emanadas de la atención de mujeres indígenas a dos programas de becas para indígenas operados en México por el CIESAS: el Programa Internacional de Becas de Postgrado (IFP) México y el Probecpi. Presentan el contexto político que les dio origen, objetivos, diseño, articulación entre los programas, resultados y datos sobre la posterior reinserción laboral. Este último tema –la reinserción laboral de las mujeres postgraduadas indígenas– avanza con una línea de recomendaciones y sugerencias. En esta línea, el artículo de Bertha Pech (2018) define, a través del relato su experiencia como mujer indígena profesionalista, a la que se denomina desde adentro. Señala que la educación superior puede resultar una estrategia para la autonomía y el empoderamiento de las mujeres. Lo anterior tiene como referencia su experiencia como exbecaria del IFP, a través del cual pudo realizar una maestría en Pedagogía en la UNAM.

Otra tesis de maestría que abona a este eje es la de Omar Valle (2019), quien ofrece un análisis del Programa de incorporación de mujeres indígenas en posgrados para el fortalecimiento regional del estado de Guerrero (PIMIPFREG). En él, señala que hombres y mujeres en México sufren discriminación en el ámbito económico, político y social; sin embargo, para las mujeres de los pueblos originarios esta discriminación se vuelve más crítica, sobre todo a nivel superior, es decir licenciatura o posgrado.

María Eugenia Chávez, en su artículo (2020), analiza a partir de datos estadísticos de la matrícula vigente entre julio de 2018 y junio de 2019, no sólo la presencia numérica de las estudiantes indígenas, sino los factores que orientan sus elecciones de carrera. Se concluye que, tanto en Chapingo, como a nivel nacional, la matrícula de las mujeres se concentra en las disciplinas administrativas, lo cual puede explicarse desde el predominio del discurso masculinizado de la agronomía.

Cierra este eje el artículo de Leonor Tereso y Gerardo Vásquez-Bautista (2020), que documenta las experiencias de profesionalización y configuraciones identitarias de jóvenes indígenas en la Universidad Autónoma de Sinaloa, él arguye que es bajo la perspectiva de género, transversalizada, con la

categoría de etnia, la que permite visibilizar las desigualdades sociales al interrelacionar las subjetividades y las narrativas para comprender cómo las prácticas culturales persisten en sus cotidianidades.

Egreso y la inserción laboral de los profesionistas indígenas

Uno de los primeros artículos que encontramos para este apartado es el de María de los Ángeles Cabrera (2013), que hace referencia a egresados, titulación y eficiencia terminal en la licenciatura en Educación Indígena (UPN). Para ello se analizan los procesos de profesionalización, los problemas de aprendizaje y de identidad de los estudiantes como sujetos epistémicos, así como las dificultades que enfrentan llegado el momento de su inserción laboral.

El capítulo de Gloria Ornelas (2015), discute la vinculación explícita e implícita entre las categorías de diversidad, interculturalidad y ciudadanía que aparecen dentro de la formación adquirida en una maestría con énfasis en la diversidad sociocultural y lingüística, en los trabajos de tesis de los estudiantes, así como en las concepciones y prácticas profesionales educativas que ejercen un grupo de egresados dentro de sus funciones al interior del sistema educativo, con base en la formación recibida.

Por su parte, la tesis doctoral de Alejandra de la Torre (2016) analiza la diversidad de experiencias, trayectorias y transiciones entre educación, ocupación y empleo. Resulta peculiar en esta investigación que la categoría eje sea la de juventud rural. La autora propone una tipología de jóvenes con distintas experiencias educativas, una de ellas es la educación superior, la cual es sólo una variable que se pone en juego para hablar de la inserción laboral de los egresados.

En contraparte, Norma Molina (2016) documenta en un artículo uno de los principales programas en México que tuvo como objetivo propiciar el acceso educativo de la población indígena a nivel de posgrado, el International Fellowships Program (IFP). En el texto se busca explorar –por medio de entrevistas y análisis de currículo– cómo fue la inserción laboral en espacios

académicos de un grupo de siete exbecarios que realizaron estudios de maestría y doctorado en el extranjero. Discute en qué medida el objetivo del IFP de preparar a investigadores y cuadros profesionales que ejerzan liderazgos comprometidos con el desarrollo de los pueblos indígenas, se ve reflejado desde la academia con las causas de los pueblos originarios.

Guadalupe Mendoza, Gunther Dietz, Laura Mateos, en un artículo (2019), describen y analizan las tensiones que han experimentado egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) que cursan posgrados no interculturales, así como las sinergias que han contribuido a que complementen su formación de licenciatura. Esto ocurre al desarrollar saberes-haceres específicos, contruidos en un programa con enfoque intercultural que entran en contacto con saberes académicos. Se presenta un balance de los egresados sobre sus saberes-haceres, así como las tensiones y las sinergias que se producen durante sus estudios de posgrado cuando entran acceden a saberes académicos.

A modo de conclusiones: la indagación en programas universitarios de lo que aún llamamos universidad convencional permite ver diversos procesos

A partir de la revisión realizada de varios trabajos que analizan las acciones afirmativas en el marco de políticas públicas, que en ese periodo no consideraban a la interculturalidad en todo el SEN, aportan al debate sobre interculturalidad e interculturalización en la educación superior. Entre los productos, una gran parte tiene como base los relatos, narrativas escritas en primera persona o testimonios de estudiantes o jóvenes indígenas con quienes profundizan sobre el tema, lo que permite mostrar la diversidad de sentidos en los procesos de acceso, permanencia y egreso de la educación superior.

Algunos de ellos están centrados en el debate sobre la mayor dificultad que enfrentan las mujeres indígenas para ingresar, permanecer y egresar de las universidades. Asimismo, los trabajos presentan cruces intersecciones

entre temas como migración, lenguas originarias y sentidos de la educación superior para las juventudes y de estudiantes indígenas.

Se puede inferir que en algunas entidades federativas y, a partir del impulso de ciertos programas o equipos de investigación que incorporaron en este periodo documentado, se advierten algunas estrategias e investigaciones sobre el tema de la diversidad en la educación superior. A partir de ello, se van gestando sensibilidades y puntos en el quehacer de las instituciones convencionales que tienen como correlato los discursos sobre la interculturalidad y la diversidad.

Los trabajos reportados muestran que, a partir de los posicionamientos de jóvenes profesionistas en licenciatura y posgrado, se realiza una interpelación a la hegemonía del conocimiento y la actitud jerárquica del saber universitario científico; y, por otra parte, un reconocimiento a que el acceso a universidades convencionales genera un tipo de valoración, por lo que en algunos casos se ampliaron horizontes por las interacciones entre pares y con docentes, a través de quienes se generan aprendizajes que también avanzan de una visibilización hacia un empoderamiento, por las múltiples experiencias que provoca enfrentar la discriminación.

Las producciones indagadas que se recuperan en instituciones llamadas “convencionales”, en las que el enfoque intercultural no tiene cabida en la configuración desde sus políticas muestran el trabajo de los estudiantes y docentes que empujan hacia transformaciones para el reconocimiento de las diversidades y los posibles modos en que las universidades requerirían repensarse; se advierten interpelaciones y resistencias. Resalta también, en algunas de las experiencias aquí documentadas, el valor que los estudiantes indígenas dan a que la institución o programa no cuente con una “marca étnica”, en el sentido de que esté definida para indígenas o bajo la denominación de intercultural.

El auge de nuevos espacios educativos en el nivel superior, bajo propuestas que en algunos casos se denominan como “otras” (derivado de la lucha zapatista, de luchas “muy otras”), atrajo también a investigadores de disciplinas y campos diversos como la sociología, la pedagogía, la lingüística, los estudios interculturales, los estudios de género y las áreas vinculadas a desarrollo

agroalimentario, territorial, sustentabilidad, biodiversidad que buscan motivar e impulsar cambios en la visión con el compromiso de construir un nuevo sistema social más justo, incluyente y sustentable. Es decir, estamos frente a un campo emergente que podría estar ampliando las rutas para la reconfiguración de las universidades en sus distintas modalidades y en la formación científica, humanista, tecnológica, recuperando las experiencias vividas, sin dejar de reconocer los errores del pasado, pero al mismo tiempo con la esperanza de proteger y hacer valer las libertades y derechos esenciales de todo ser humano, para enfrentar, de manera digna, los inmensos problemas derivados de la diversidad sociocultural (*cfr.* también el capítulo 1).

Hoy, y a partir de la Ley General de Educación (2019) y la Ley General de Educación Superior (2021), se plantea la interculturalidad como criterio para la construcción de todo el nivel educativo, incluido el superior. Sin duda, ello es un desafío y las investigaciones reportadas pueden contribuir a reformular y reconstruir la educación superior con la colaboración de diversos actores.

Entre los temas menos abordados en la investigación sobre educación superior y diversidades en universidades convencionales, se encuentran:

- La presencia de población afrodescendiente y su poca visibilidad.
- Las perspectivas de género y la demanda por derechos frente al reconocimiento de la diversidad sexual.
- El uso de tecnologías y otros modos de producción y representación de los saberes o identidades en la educación superior.
- La reformulación del currículum que reconozca saberes y epistemes diversas para la investigación, la enseñanza y la producción de conocimientos.
- La presencia, reconocimiento y uso de las lenguas originarias en su incorporación como lenguas nacionales y legítimas para la producción de conocimientos.
- Las prácticas docentes en la educación superior frente a la diversidad sociocultural de la población estudiantil.

- La investigación en las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García (UBBJ), que se localizan en regiones indígenas, pobres y rurales, donde el 40% o más de su población es de origen indígena o afrodescendiente.
- Los efectos y los retos de la pandemia en la educación superior frente a las desigualdades sociales, económicas y regionales.

Bibliografía

- Arizmendi Loredo, Karla Fabiola (2021). Interculturalidad: Una mirada introspectiva. M. Gómez, C. Guajardo, y S. Sartorello (coords.). *Hacia la interculturalización de la Ibero: aportaciones desde nuestras estudiantes*. México: Universidad Iberoamericana, 75-80.
- Aviña Marín, Karla (2021). La interculturalidad existe cuando valoramos las voces de todos. M. Gómez, C. Guajardo, y S. Sartorello (coords.). *Hacia la interculturalización de la Ibero: aportaciones desde nuestras estudiantes*. México: Universidad Iberoamericana, 33-38.
- Ayala Lara, Laura Elena (2014). Estilos de aprendizajes de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Indígena: entre recuerdos y evidencias. N. Rebolledo (coord.). *La formación de profesionales de la educación indígena. Memorias, crónicas y voces de los formadores*. México: UPN, 171-199.
- Bastiani Gómez, José y López García, María Minerva (2016). La producción de textos escritos en estudiantes de dos universidades públicas con el modelo intercultural. *Revista Educación*, vol.40, núm. 1, enero-junio 2016, 89-112. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v40i1.18420> Recuperado de: https://uaem-primo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=TN_doaj_soai_doaj_org_article_b182e6f218ee4ad9bd56faa32f39730c&context=PC&vid=UAEM&lang=es_ES&search_scope=uaem_scope&adaptor=primo_central_multiple_fe&tab=uaem_tab&query=any,contains,interculturalidad%20en%20universidades&offset=0.
- Becerra Cortés, Yunuén Esperanza (2012). Estudiantes indígenas y los usos y apropiación de las tecnologías de la información y comunicación. PAAKAT: *Revista de tecnología y sociedad*. Recuperado de: <http://www.udgvirtual.udg.mx/paakat/index.php/paakat/article/view/180/251>.
- Bermúdez Urbina, Flor Marina y López-Moya, Martín de la Cruz (2018). Agencia-miento social y diversidad entre juventudes indígenas en Chiapas, México.

- Emprendimientos culturales universitarios desde los pueblos originarios. D. Mato (coord.). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Políticas y experiencias de inclusión y colaboración intercultural*, Sáenz Peña, Buenos Aires: Universidad Nacional Tres de Febrero, 427-443.
- Bermúdez Urbina, Flor Marina (2013). Como ingenieras cuidamos mejor a las plantas. La situación de género de mujeres universitarias indígenas en la Sierra mam de Chiapas, México. *Zona Franca. Revista de Estudios de Género*, vol. 22. Recuperado de: <https://zonafranca.unr.edu.ar/index.php/ZonaFranca/issue/view/3>.
- Cabrera, María de los Ángeles (2013). Consideraciones en torno a egresados, titulación y eficiencia terminal en la licenciatura en Educación Indígena. UAM *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, vol., núm. 66, 58-66. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34027019007>.
- Cabrera, María de los Ángeles (2014). Titulación, problemática y perspectiva en la Licenciatura en Educación Indígena. N. Rebolledo (coord.) *La formación de profesionales de la educación indígena. Memorias, crónicas y voces de los formadores*, México: UPN, 265-293.
- Canul Góngora, Ever Marcelino (2012). Acciones afirmativas en la educación superior en México. El caso de la Unidad de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas de la Universidad de Quintana Roo. A. C. de Souza y M. Paladino (orgs.). *Caminos hacia la educación superior. Los programas Pathways de la Fundación Ford para pueblos indígenas en México, Perú, Brasil y Chile, Rio de Janeiro*. E-papers, 265-293.
- Cárdenas Pérez, Elena (2013). Bilingüismo y Educación Indígena. UAM *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, vol., núm. 66, 24-30. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34027019003>.
- Cárdenas Pérez, Elena (2014). Las actitudes lingüísticas de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Indígena. N. Rebolledo (coord.). *La formación de profesionales de la educación indígena. Memorias, crónicas y voces de los formadores*. México: UPN, 201-213.
- Cárdenas Pérez, Elena (2020). Identidades lingüísticas de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Indígena. En L. García (coord.) *Retos y perspectivas de la educación indígena para la diversidad*. México: UPN, 103-119.

- Carmona Guadarrama, Ana Laura (2013). *Las condiciones y estilos de vida de los estudiantes indígenas en la ciudad. Los universitarios en Xalapa*. Tesis de Maestría. Universidad Veracruzana. Instituto de Investigaciones en Educación. Región Xalapa. Recuperado de: <https://cdigital.uv.mx/handle/123456789/42068>.
- Casillas Alvarado, Miguel Ángel (2012). La diversidad cultural en la universidad. Los estudiantes indígenas y afrodescendientes en la educación superior, necesidad de visibilización y reconocimiento. M. A. Casillas, J. Badillo y V. Ortiz (Coords.). *Educación superior para indígenas y afrodescendientes en América Latina*. Xalapa, Veracruz, México: Universidad Veracruzana, 89-105.
- Casillas Alvarado, Miguel Ángel y López Jiménez, Julio César (2020). Representaciones sociales sobre interculturalidad en académicos universitarios: el caso de la Universidad Veracruzana. *Ciencia y Educación*, vol. 4, núm. 3, 115-130. Recuperado de: <https://revistas.intec.edu.do/index.php/ciened/article/view/1887/2350>.
- Castañón Hernández, Marisela (2014). La participación social de los alumnos a través del servicio social. N. Rebolledo (coord.). *La formación de profesionales de la educación indígena. Memorias, crónicas y voces de los formadores*. México: UPN, 295-313.
- Castillo Salazar, Angélica (2012). PAEIIES: Un programa de atención a jóvenes indígenas en universidades convencionales mexicanas. A. C. de Souza y M. Paladino (orgs.). *Caminos hacia la educación superior. Los programas Pathways de la Fundación Ford para pueblos indígenas en México, Perú, Brasil y Chile, Río de Janeiro*. E-papers, 29-42.
- Castillo, Ana Gabriela (2021). La dimensión espacial de la interculturalidad. En M. Gómez, C. Guajardo, y S. Sartorello (coords.). *Hacia la interculturalización de la Ibero: aportaciones desde nuestras estudiantes*. México: Universidad Iberoamericana, 15-25.
- Castro Ricalde, Diana, Díaz Flores Martha (2014). Formación de profesionales socialmente responsables en la Universidad Autónoma del Estado de México. UAEMEX *Revista Humanidades Médicas*. Recuperado de: <http://ri.uaemex.mx/handle/123456789/32440>.

- Castro-Ricalde, Diana (2013). Institucionalizando la educación intercultural: el programa de apoyo a estudiantes indígenas en la UAEMEX. *Revista UAIM Ra Ximhai*. Recuperado de: <http://www.raximhai.com.mx/Portal/index.php/ejemplares/7-ejemplares/25-ejemplar-26>.
- Cervantes Vázquez, Juan Roberto (2020). *Jóvenes triquis y su incorporación a la UABJO: Entre imaginarios conflictivos y configuraciones relacionales que posibilitan la permanencia en la universidad convencional*. Tesis de maestría, CIESAS. Recuperado de: <https://ciesas.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1015/1030/1/TE%20C.V.%202020%20Juan%20Roberto%20Cervantes%20Vazquez.pdf>.
- Chacón Reynosa, Karla Jeanette y Pons Bonals, Leticia (2013). Fantasmas y arquetipos en la construcción de identidades de mujeres tsotsiles y tseltales en la universidad. *Devenir. Revista de Estudios Culturales y Regionales*, vol. 4, núm. 24, 95-114.
- Colectivo de jóvenes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional. (2015). Indígenas en la educación superior: experiencias para repensar la educación para/con los pueblos originarios. Lorena Maya Pérez, Verónica Ruíz y Saúl Velasco (Coords.). *Interculturalidad(es). Jóvenes indígenas, educación y migración*. México: UPN, 275-285.
- Coronado Malagón, Marcela (2020). Dilemas y retos de la formación universitaria: más allá de los prejuicios. G. Czarny, C. Navia y G. Salinas (Coords.). *Lecturas críticas sobre formación de profesionales indígenas en México y América Latina*. México: UPN, 133-163.
- Cruz, Gabriel (2016). Discursos reflexivos de estudiantes indígenas en universidades públicas de cuño tradicional de Oaxaca, México. *Calidad en la educación* (online version), núm. 44, 243-274. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652016000100009&lng=en&tlng=en.
- Czarny, G. (Coord.) (2012). *Jóvenes indígenas en la UPN, Ajusco. Relatos escolares desde la educación superior*. México: UPN.
- Czarny, Gabriela (2015). Jóvenes indígenas y universidades convencionales. E. Díaz., E. Gigante y G. E. Ornelas (coords.). *Diversidad, ciudadanía y educación: sujetos y contextos México*: UPN, 135-156.

- Czarny, Gabriela (2016). Jóvenes indígenas y relatos sobre escolaridades en la Universidad Pedagógica Nacional. Revista del CISEN Tramas/MAEPOVA, vol. 4, núm. 1, 137-151 <http://hum.unsa.edu.ar/cursoextension/2.1.GabrielaCzarny.pdf>.
- Czarny, Gabriela, Navia, Cecilia y Salinas, Gisela (2018). Expectativas de estudiantes universitarios indígenas en educación superior. *La Revista de la Educación Superior ANUIES*, vol. 47, núm. 188, 87-108. Recuperado de: <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/509>.
- Czarny, G.; Navia, C. y Salinas, G. (2020). *Lecturas críticas sobre formación de profesionales indígenas en México, Bolivia y Brasil*. México: UPN.
- Czarny, Gabriela (2020). Negación de las historias escolares de juventudes indígenas: punto ciego en el debate sobre educación superior. T. Cruz., M. Urteaga y M. C. López (coords.). *Juventudes indígenas en México. Estudios y escenarios socioculturales*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, El Colegio de la Frontera Sur, 133-150. Disponible en: https://repositorio.cesmecha.mx/handle/11595/1019?fbclid=IwAR3p0kWKIVw1_ILbXIIUF7163pjHYPw2_LtimbC99AViZyOnEvaKKSuHG3k.
- Czarny, Gabriela; Navia, Cecilia y Salinas, Gisela (2020). Interrogantes sobre la docencia universitaria con estudiantes indígenas. Campo emergente en un debate sobre descolonización. G. Czarny, C. Navia y G. Salinas (coords.). *Lecturas críticas sobre formación de profesionales indígenas en México y América Latina*. México: UPN, 39-62.
- Czarny, Gabriela; Navia, Cecilia y Salinas, Gisela (2021). Hacia otros espacios relacionales en la docencia universitaria con estudiantes indígenas en México. M. Villagómez; G. Salinas; S. Granda; G. Czarny y C. Navia (coords.). *Repensando pedagogías y prácticas interculturales en las Américas*. Ecuador: Abya Yala, 149-173. Recuperado de: <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/21446/4/Repensando%20pedagogii%cc%80as%20y%20prai%cc%80cticas%20interculturales%207diciembre2021%20imprenta.pdf>.
- De la Torre Díaz, Alejandra (2016). *Entre el sendero rural y el trayecto personal. Trayectorias educativas y laborales como vías de movilidad social de jóvenes rurales*. Tesis doctoral, CIESAS. Recuperado de: <http://repositorio.ciesas.edu.mx/handle/123456789/375>.

- Del Val Blanco, José y Zolla, Carlos (2019). *La UNAM y los pueblos indígenas. La interculturalidad bajo análisis*. México: UNAM.
- Díaz Mejía, Brenda (2020). *La política de inclusión de la Universidad de Guadalajara enfocado en el programa de estímulos económicos a estudiantes indígenas en el marco de los objetivos de desarrollo sostenible*. Tesis de maestría, UDG. Recuperado de: <https://www.riudg.udg.mx/handle/20.500.12104/82002>.
- Didou Aupetit, Sylvie (2014). Los programas de educación superior indígena y la cooperación internacional en México, 2002-2013. S. Didou (coord.). *Los programas de educación superior indígena en América Latina y en México: componentes tradicionales y emergentes*. Lima: UNESCO-IESALC, CONALMEX, OBSMAC, 59-79.
- Didou Aupetit, Sylvie (2020). De la equidad territorial a la inclusión de grupos vulnerables en la educación superior tecnológica en México. UAM *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, vol. 29, núm. 76, 57-82. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34065195005>.
- Domínguez Rueda, Fortino (2020). Diáspora, escolarización y resistencia: La experiencia del ore 'is tyäjk (Centro de lengua y cultura zoque, CLYCZ). G. Czarny, C. Navia y G. Salinas (Coords.). *Lecturas críticas sobre formación de profesionales indígenas en México y América Latina*. México: UPN, 107-130.
- Figueroa Saavedra, Miguel; Alarcón Fuentes, Daniela; Bernal Lorenzo, Daisy y Hernández Martínez, José Álvaro (2014). La incorporación de las lenguas indígenas nacionales al desarrollo académico universitario: la experiencia de la Universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior*, vol. 43 núm. 17, Ciudad de México jul./sep., 2014 Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602014000300004.
- Flores Cantú, Xóchitl (2012). Soy indígena. En G. Czarny (coord.). *Jóvenes indígenas en la UPN, Ajusco. Relatos escolares desde la educación superior*. México: UPN, 163-181.
- Flores de la Torre, Tania. (s.f.). *Identidad social wixárika: La experiencia intercultural de los estudiantes wixaritari del CUNORTE*. Tesis de maestría, UDG. Recuperado de: <https://www.riudg.udg.mx/handle/20.500.12104/73197>.
- Flores Laffont, Ivette. (2015). *Por la estudianta ¿todo se alcanza?, escolarización, trabajo y ciudadanía: migrantes indígenas en la zona metropolitana de Gua-*

- dalajara*. Tesis doctoral, CIESAS. Recuperado de: <https://ciesas.repositorioinstitucional.mx/jspui/handle/1015/39>.
- Gallegos Martínez, Gabriela y Cruz Salazar, Tania (2021). *Identidades juveniles indígenas: influencia de las transiciones a contextos universitarios y urbanos. El caso de Chiapas, México*. CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, núm. 32, 33-61. Recuperado de: <https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2733>.
- García García, Lucina (2013). Lingüística y formación profesional: el caso de la Licenciatura en Educación Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. UAM. *Reencuentro*, vol., núm. 66, 40-46, Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34027019005>.
- García García, Lucina (2014). El componente lingüístico en algunos de los programas de curso de la Licenciatura en Educación Indígena. N. Rebolledo (coord.). *La formación de profesionales de la educación indígena. Memorias, crónicas y voces de los formadores*. México: UPN, 245-263.
- García Olvera, María José (2021). Algunas dimensiones de la interculturalidad en la Ibero. M. Gómez, C. Guajardo, y S. Sartorello (coords.). *Hacia la interculturalización de la Ibero: aportaciones desde nuestras estudiantes*. México: Universidad Iberoamericana, 55-62.
- García Torres, Luis Alberto (2012). El inicio de unos de mis peores traumas. En G. V. Czarny (Coord.). *Jóvenes indígenas en la UPN, Ajusco. Relatos escolares desde la educación superior*. México: UPN, 105-110.
- Gigante, E. (1994). *Formación de maestros para educación intercultural bilingüe*. Informe de investigación. Fundación SENTE, UNESCO-OREALC.
- Godínez López, José Luis (2012). Tengu ya m'ui ya bäsjä'i ñä n'a ra hñäki ha kut'i ha ya ngunsadi habu hindi nt'udi nuna mfädi. El reto de ser indígena y sus implicaciones en el ámbito escolar: una experiencia de vida. G. V. Czarny (coord.). *Jóvenes indígenas en la UPN, Ajusco. Relatos escolares desde la educación superior*. México: UPN, 67-87.
- Gómez Gallego, María de los Ángeles (2012). *Nuevas dimensiones de las categorías étnicas convencionales: buscando estudiantes indígenas en una universidad tecnológica de Hidalgo*. Tesis doctoral, DIE-CINVESTAV. Recuperado de: <http://sb3.csb.cinvestav.mx/uhtbin/cgisirsi/?ps=6DQe90XfUr/CENTRAL/171160010/123>.

- Gómez Gallegos, María de los Ángeles (2015). La inscripción de lo indígena en la memoria institucional de la Universidad Tecnológica. M. L. Pérez, V. Ruíz y S. Velasco (coords.). *Interculturalidad(es). Jóvenes indígenas, educación y migración*. México: UPN, 169-203.
- Gómez Álvarez, Marcela; Guajardo, Casandra y Sartorello, Stefano (coords.) (2021). *Hacia la interculturalización de la Ibero: aportaciones desde nuestras estudiantes*. México: Universidad Iberoamericana.
- González Apodaca, Erica y Erna Gutiérrez González, Cecilia Erna (2020). *Saberes y prácticas de diversidad en instituciones de educación superior no interculturales*. Boletín CLACSO. Recuperado de: <https://www.clacso.org/boletin-3-educar-en-la-diversidad/>.
- González Cornejo, Andrea Paula y Velasco Cruz, Saúl (coords.) (2012). *Prácticas tutoriales con estudiantes indígenas. Experiencias y propuestas de trabajo en instituciones mexicanas de educación superior*. México: ANUIES.
- Gutiérrez Larraguivel, Virginia (2012). El PAAEI en la UACH, una experiencia de interculturalidad. M. A. Casillas, J. Badillo y V. Ortiz (Coords.). *Educación superior para indígenas y afrodescendientes en América Latina*. Xalapa, Veracruz: Universidad Veracruzana, 13-19.
- Guzmán Gómez, Carlota. (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. *La Revista de la Educación Superior* ANUIES. e-ISSN 2395 9037, vol. 46, núm 182, 71-87. Recuperado de: <http://resu.anui.es.mx/ojs/index.php/resu/article/view/86>.
- Hernández, Magaly (2013). Las representaciones sociales de los estudiantes indígenas sobre el ser universitario. C. Guzmán (coord.). *Los estudiantes y la universidad. Integración, experiencias e identidades*. México: ANUIES, 179-207.
- Hernández Olvera, Alfonso (2017). Entre el campo y la universidad. Programa de becas para jóvenes indígenas de nivel superior y posgrado en México. D. Mato (Coord.). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: políticas y prácticas de inclusión, democratización e Interculturalización*. Sáenz Peña: Universidad Nacional Tres de Febrero, 381-392.
- Hernández Santiago, Sergio (2020). *Los sentidos de la profesionalización: aportes al debate sobre educación superior y pueblos indígenas desde Tataltepec de*

- Valdés, Oaxaca. Tesis de maestría, UPN. Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/37362.pdf>.
- Hernández Santiago, Sergio y Czarny, Gabriela. (2020). *Más allá de la universidad. Sentidos de la profesionalización indígena en una comunidad chatina de Oaxaca*. Boletín CLACSO. Recuperado de: <https://www.clacso.org/boletín-3-educar-en-la-diversidad/>.
- Hernández, Verónica (2014). Múltiples caminos de la escolarización indígena. N. Rebolledo (coord.). *La formación de profesionales de la educación indígena. Memorias, crónicas y voces de los formadores*. México: UPN, 215-234.
- Herrera Labra, Graciela (2014). La Licenciatura en Educación Indígena: una primera experiencia en la profesionalización. N. Rebolledo (coord.). *La formación de profesionales de la educación indígena. Memorias, crónicas y voces de los formadores*. México: UPN, 111-145.
- Imberton Deneke, Gracia (2020). Jóvenes choles y educación: dos momentos históricos. *Espacio I+D, Innovación más desarrollo*, vol. 9, núm. 22. UNACH. Recuperado de: <https://espacioimasd.unach.mx/index.php/Inicio/article/view/205>.
- Jacinto Hernández, Socorro Alejandrina (2012). Laberinto de sorpresas y de logros (trayectoria de vida). G. V. Czarny (Coord.). *Jóvenes indígenas en la UPN, Ajusco. Relatos escolares desde la educación superior*. México: UPN, 141-153.
- Jordá Hernández, Jani (2014). La licenciatura en Educación Indígena vista desde la realidad escolar de la región amuzga de Guerrero. En N. Rebolledo (coord.). *La formación de profesionales de la educación indígena. Memorias, crónicas y voces de los formadores*. México: UPN, 83-109.
- Jordá Hernández, Jani (2020). Formación docente en la construcción de una propuesta educativa para la diversidad sociocultural en Suljaa', Guerrero. En G. Czarny, C. Navia y G. Salinas (coords.). *Lecturas críticas sobre formación de profesionales indígenas en México y América Latina*. México: UPN, 197-220.
- Lara Millán, Gloria (2012). Programa de Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES): de la acción afirmativa a la construcción intercultural en la educación superior. En V. Ruíz y G. Lara (coords.). *Experiencias y resultados de programas de acción afirmativa con estudiantes indígenas de educación superior en México, Perú, Colombia y Brasil*. México: ANUIES, 39-54.

- Leyva Páez, Viridiana. (2012). Al final del túnel la luz. En G. V. Czarny (coord.). *Jóvenes indígenas en la UPN, Ajusco. Relatos escolares desde la educación superior*. México: UPN, 155-162.
- López Hurtado, Luis Enrique (2019). Interculturalidad y políticas públicas en América Latina. En J. González (Ed.), *Multiculturalismo e Interculturalidad en las Américas: Canadá, México, Guatemala, Colombia, Bolivia, Brasil y Uruguay*. Organización de las Naciones Unidas, Cátedra Unesco, Diálogo Intercultural, Universidad Nacional de Colombia, 46-100.
- López, Salvador, Ana Griselda (2018). Ser mujer hñahñu universitaria: una experiencia desde el SBEI-PUIC-UNAM. En D. Mato (Coord.). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Políticas y experiencias de inclusión y colaboración intercultural*. Sáenz Peña, Buenos Aires: Universidad Nacional Tres de Febrero, 445-458.
- López Santiago, Noemí y Reyes Pérez, Omar de Jesús (2017). *El acceso a la educación superior: El caso de jóvenes indígenas de Oaxaca y Guerrero*. *Revista Electrónica Educare*, vol. 21, núm. 2, 372-396. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/1941/194154995019/html/>.
- Martínez Buenabad, Elizabeth (2000). *Agentes de la modernidad: profesionalización y la representación de la identidad étnica y comunal en San Pedro Zacán, Michoacán*. Tesis de maestría en Antropología Social, Zamora, Michoacán. El Colegio de Michoacán.
- Martínez Buenabad, Elizabeth; Del Rosal Vargas, Gerardo y Podestá Siri, Rossana (2014). La BUAP frente a los retos de la diversidad étnica, lingüística y cultural de las poblaciones indígenas que cohabitan en la ciudad de Puebla. En F. M. Vélez (coord.). *Perspectiva de los retos: Innovando juntos*. VII *La identidad universitaria y la integración social*. Puebla, Puebla: BUAP, 138-144.
- Martínez Contreras, Adriana (2012). Joven indígena: Trayectoria de vida *Na ni macehualí, ni petok o ni nelhuayotok pan se almontlalli kampa kamanalti nahuatlatolli*. En G. V. Czarny (coord.). *Jóvenes indígenas en la UPN, Ajusco. Relatos escolares desde la educación superior*. México: UPN, 29-40.
- Martínez Martínez, Julieta (2016). *Elementos del contexto sociocultural de origen que inciden en la decisión migratoria de los estudiantes universitarios*

- huastecos residentes en Monterrey*. Dossier. Universidades. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37346303005>.
- Mato, Daniel (2007). Interculturalidad y educación superior: diversidad de contextos, actores, visiones y propuestas. *Nómadas*. Universidad Central, Bogotá, Colombia, núm. 27, 62-73.
- Medina Flores, Judith Belén (2012). Ya no soy la de antes, pero tampoco otra. Reconociendo mi origen: Impactos de la formación recibida en la LEI-UPN. En G. Czarny (Coord.). *Jóvenes indígenas en la UPN, Ajusco. Relatos escolares desde la educación superior*. México: UPN, 97-104.
- Mendoza Zuany, Rosa Guadalupe (2018). Construcción identitaria y expectativas de estudiantes universitarios indígenas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa REDIE*, vol. 20, núm. 4. Recuperado de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1169/1712>.
- Mendoza Zuany, Rosa Guadalupe; Dietz, Gunther y Mateos Cortés, Laura Selene (2019). Saberes-haceres de egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural en posgrados no interculturales: tensiones y sinergias. *RESU*, vol. 48, num. 192, 93-117. Recuperado de: <https://doi.org/10.36857/resu.2019.192.933>.
- Meneses Cárdenas, Jorge Alberto (2020). Estar siendo joven universitario indígena: entre las prácticas en múltiples espacios y la apropiación de artefactos digitales. En T. Cruz., M. Urteaga y M. C. López (coords.). *Juventudes indígenas en México. Estudios y escenarios socioculturales*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, El Colegio de la Frontera Sur, 195-216.
- Moctezuma Ramírez, Evelyn; Yurén, Teresa y Saenger Pedrero, Cony-Brunhilde (2013). La construcción del discurso sobre la diversidad cultural en las universidades públicas del Centro-Sur de México: una exploración. *CPU-e. Revista Investigación Educativa Universidad Veracruzana*, núm. 26, 190-213. Recuperado de: https://uaem-primo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=TN_doj_soai_doj_org_article_1054a2ad9f1c40edba639853e4d221b0&context=PC&vid=UAEM&lang=es_ES&search_scope=uaem_scope&adaptor=primo_central_multiple_fe&tab=uaem_tab&query=any,contains,interculturalidad%20en%20universidades&offset=0.

- Molina Fuentes, Norma (2014). Los intelectuales indígenas en México hoy: paso por el sistema de educación superior, ejercicio de la profesión y compromisos étnicos. En S. Didou (coord.). *Los programas de educación superior indígena en América Latina y en México: componentes tradicionales y emergentes*. Lima: UNESCO-IESALC, CONALMEX, OBSMAC, 189-211.
- Molina Fuentes, Norma (2016). Inserción laboral en espacios académicos de intelectuales indígenas en México. Exbecarios del International Fellowships Programa Inserción Laboral. *Revista Iberoamericana de educación.*, vol. 72, núm. 1, 69-88. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/30>.
- Muñoz Cruz, Hector (1998). Los objetivos políticos y socioeconómicos de la educación intercultural bilingüe y los cambios que se necesitan en el currículo, en la enseñanza y en las escuelas indígenas. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 17, 31-50. Recuperado de: <https://doi.org/10.35362/rie1701102>.
- Navarrete Cazales, Zaira y Alcántara Santuario, Armando (2013). “La participación de los organismos internacionales en la promoción de políticas encaminadas a incluir y atender a estudiantes indígenas en la educación superior”. En M. A. Navarro y Z. Navarrete (coords.). *Comparar en educación: Diversidad de intereses, diversidad de enfoques*. Ciudad Victoria, Tamaulipas: El Colegio de Tamaulipas, Sociedad Mexicana de Educación Comparada, 95-111.
- Navarrete Gómez, David y Gallart Nocetti, María Antonieta (2018). ¿Mujeres indígenas con posgrado? Hallazgos y aprendizajes de quince años de trabajo en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropologías Social-Ciesas (2001-2016). En D. Mato (coord.). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Políticas y experiencias de inclusión y colaboración intercultural*, Sáenz Peña, Buenos Aires: Universidad Nacional Tres de Febrero, 395-410.
- Navarrete Gómez, David y Leyva Barajas, Yolanda Edith (2017). Experiencias académicas de estudiantes indígenas de posgrado. Miradas y reflexiones desde el Programa Internacional de Becas de Posgrado para Indígenas (IFP México). En D. Mato (coord.). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización*. Sáenz Peña: Universidad Nacional Tres de Febrero, 413-430.

- Navarrete Gómez, David (2013). Becas de posgrado para indígenas. Un programa no convencional en México. *Cuadernos de Pesquisa*, vol. 43, núm. 150. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6209394>.
- Navia Antezana, Cecilia; Czarny, Gabriela y Salinas Sánchez, Gisela (2019). Estudiantes universitarios indígenas y procesos formativos. *Sinéctica. Revista electrónica de educación*. ITESO, Tlaquepaque vol. 28, pp. 166-166. Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/912>.
- Navia Antezana, Cecilia; Czarny, Gabriela y Salinas Sánchez, Gisela (2020b). Marcas Étnicas y Auto-reconocimiento de Estudiantes Indígenas en Educación Superior. *Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas (EPAA)*, vol. 28, núm. 166. Recuperado de: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/4781>.
- Navia Antezana, Cecilia; Czarny, Gabriela y Salinas Sánchez, Gisela (2021). Estudiar fuera de la universidad en pandemia: estudiantes indígenas en México. *Revista Ciencia y Cultura*, vol. 25, núm. 46, 69-87. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2077-33232021000100004&script=sci_arttext.
- Navia Antezana, Cecilia; Salinas Sánchez, Gisela y Czarny, Gabriela (2020a). Estudiantes indígenas e interculturalidad(es) en educación superior. *Movimento-Revista de Educação*, Niterói, vol. 7, núm. 13, 192-218. Recuperado de: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/192-218/html>.
- Nivón Bolán, Amalia (2012). Formación de educadores indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional, México. En A. C. de Souza y M. Paladino (coord.). *Caminos hacia la educación superior. Los programas Pathways de la Fundación Ford para pueblos indígenas en México, Perú, Brasil y Chile*. Rio de Janeiro, E-papers, 43-74.
- Ñeco Reyna, María Guadalupe (2018). Formación del profesorado de pedagogía en el enfoque intercultural Universidad Veracruzana-México. *Universidad Veracruzana. Diálogo andino*, núm. 57, 39-47. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rda/n57/0719-2681-rda-57-00039.pdf>.
- Ornelas Tavarez, Gloria Evangelina (2015). Diversidad, interculturalidad, ciudadanía y educación en egresados de posgrado. En E. Díaz., E. Gigante y G. E. Ornelas (coords.). *Diversidad, ciudadanía y educación: sujetos y contextos*. México: UPN, 157-197.

- Ornelas Tavaréz, Gloria Evangelina y García Buendía, Luis Alfonso (2013). La interculturalidad construida por estudiantes y egresados de la MDE, UPN-Ajusco". UAM Reencuentro ISSN: 0188-168X, núm. 66, pp. 31-39 Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34027019004>.
- Oviedo Mendiola, María Cecilia (2014). De la primaria a la universidad. Trayectoria de formación de jóvenes indígenas en universidades de México. En S. Didou Aupetit (coord.). *Los programas de educación superior indígena en América Latina y en México: componentes tradicionales y emergentes*, México/Caracas: CONALMEX/UNESCO-IESALC, 171-188.
- Palacios Jiménez, Eliseo; López Guzmán, Sixto, Rivera Guerrero, Reynaldo y Gómez Girón, Nicolás (2021). La Licenciatura en Educación Indígena como alternativa y su impacto en la formación profesional. En L. García García (coord.). *Recuperación de experiencias y prácticas culturales educativas: una contribución de los estudiantes de la LEI*. México: UPN, 17-27.
- Pascual Francisco, Juan Benito (2015). Experiencia personal en el sistema educativo. En M. L. Pérez, V. Ruíz y S. Velasco (coords.). *Interculturalidad(es). Jóvenes indígenas, educación y migración*. México: UPN, 317-325.
- Pech Polanco, Bertha Maribel (2018). La Educación Superior como estrategia para la autonomía y el empoderamiento de las mujeres: una visión desde adentro. En D. Mato (coord.). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Políticas y experiencias de inclusión y colaboración intercultural*. Sáenz Peña, Buenos Aires: Universidad Nacional Tres de Febrero, 411-425.
- Peñate Álvaro, Anita (2012). Xkeljuñ Ch'ol. Estudiante ch'ol. El baúl de los recuerdos. En G. V. Czarny (Coord.). *Jóvenes indígenas en la UPN, Ajusco. Relatos escolares desde la educación superior*. México: UPN, 41-52.
- Pérez Enríquez, María Carmen (2012). Jo'on jab i maruch. Yo me llamo María. Mis sueños. En G. V. Czarny (Coord.). *Jóvenes indígenas en la UPN, Ajusco. Relatos escolares desde la educación superior*. México: UPN, 119-130.
- Pérez Gravioto, María Carmen (2012). ¿Qué me ha traído hasta la UPN? En G. V. Czarny (coord.). *Jóvenes indígenas en la UPN, Ajusco. Relatos escolares desde la educación superior*. México: UPN, 111-117.

- Pérez Ruiz, Maya Lorena (2011). Retos para la investigación con jóvenes indígenas. *Revista Alteridades*, vol. 21, núm. 42, 65-75. Recuperado de: <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/114/114>.
- Pérez Santiago, Fernando. (2018). *Expresiones culturales de estudiantes indígenas de la Universidad Autónoma Chapingo originarios del estado de Oaxaca: un estudio etnográfico*. Tesis de maestría. DIE-CINVESTAV.
- Pérez Santiago, Fernando. (2020). *Experiencias de jóvenes indígenas en una universidad agronómica en México*. Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica. CAICYT-CONICET. Argentina. Recuperado de: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/article/view/15689/45454575769777>.
- Portuguez Arreola, Rosario (2021). ¿Hay intercambio cultural entre los alumnos? En M. Gómez, C. Guajardo, y S. Sartorello (coords.). *Hacia la interculturalización de la Ibero: aportaciones desde nuestras estudiantes*. México: Universidad Iberoamericana, 27-32.
- Rea, Ángeles Patricia. (2013). *Educación superior, etnicidad y género: Zapotecas universitarios, profesionistas e intelectuales del Istmo de Tehuantepec en las ciudades de Oaxaca y México*. Tesis doctoral inédita. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Rebolledo Recendiz, Nicanor. (2014). La emergencia de una profesión indigenista y la profesionalización como descolonización. En N. Rebolledo (coord.). *La formación de profesionales de la educación indígena. Memorias, crónicas y voces de los formadores*. México: UPN, 25-63.
- Rebolledo Recendiz, Nicanor. (2014). *La formación de profesionales de la educación indígena. Memorias, crónicas y voces de los formadores*. México: UPN.
- Reyes Pérez, Omar de Jesús y López Santiago, Noemí. (2015). Problemas y desafíos en la educación superior: el caso de los estudiantes indígenas de la región Costa del estado de Oaxaca. *Revista UTN Temas de ciencia y Tecnología*, vol. 19, núm. 56, 39-48. Recuperado de: https://www.utm.mx/edi_anteriores/temas56/index.html.
- Rosado-May, Francisco Javier y Cuevas-Albarrán, Valeria Betzabé. (2019). Modelos educativos en la educación universitaria para indígenas en el contexto latinoamericano. CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, Instituto de In-

- vestigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, núm. 29, 31-57. Recuperado de: <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i29.2632>.
- Ruiz Lagier, Verónica y Lara, Gloria (2012). *Experiencias y resultados de programas de acción afirmativa con estudiantes indígenas de educación superior en México, Perú, Colombia y Brasil*. (coords.). México: ANUIES.
- Ruiz Martínez, Eligio (2012). Un zapoteco en la UPN: ¿quién soy, de dónde vengo y hacia dónde voy? En G. V. Czarny (coord.). *Jóvenes indígenas en la UPN, Ajusco. Relatos escolares desde la educación superior*. México: UPN, 53-66.
- Salazar Muro, María de Jesús (2014). Mal de la escuela: la influencia de la escritura en el habla universitaria. En N. Rebolledo (coord.). *La formación de profesionales de la educación indígena. Memorias, crónicas y voces de los formadores*. México: UPN, 235-243.
- Salinas Sánchez, Gisela Victoria (2011). *Formar docentes para la educación indígena: Un acercamiento antropológico a una experiencia universitaria*. Tesis de maestría. Escuela Nacional de Antropología e Historia, México.
- Sánchez Alvarado, Andrea Karina. (2019). *Estudiantes Universitarios Indígenas en Instituciones de Educación Superior en el Área Metropolitana de Guadalajara*. Tesis de maestría, UDG. Disponible en: <https://www.riudg.udg.mx/handle/20.500.12104/81642>.
- Sánchez Toribio, Rosa. (2018). *Propuesta para la atención de universitarias indígenas en riesgo de abandono escolar de la UAGro*. Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Guerrero. Disponible en: <http://ri.uagro.mx/handle/uagro/372>.
- Sandoval Hernández, Federico; Charco Cruz, Víctor; Lozano Alvarado, Justino y Medina Hernández, Hugo Martín (2020). La educación intercultural en la Universidad Autónoma de Guerrero. En E. Wongo, W. Suárez y W. Artigas (eds). *Investigar para educar. Visões sem fronteiras*. Luanda: Universidade Óscar Ribas/High Rate Consulting, 257-279.
- Santana Colin, Yasmani (2012). De los chivos y el pueblo a los muros de la universidad. En G. V. Czarny (coord.). *Jóvenes indígenas en la UPN, Ajusco. Relatos escolares desde la educación superior*. México: UPN, 183-195.
- Santana Colin, Yasmani y Czarny, Gabriela (2019). Profesionistas mazatecos y transformaciones sociopolíticas: La escolarización universitaria como cam-

- po de disputa. En *La investigación y la intervención en el posgrado (Coordinación de Posgrado)*. México: UPN, 36-52.
- Santana Colin, Yasmani. (2014). *Escolaridad, Poder, comunidad y migración: transformaciones sociales de comunidades mazatecas a partir de la profesionalización*. Tesis de maestría, UPN. Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/30979.pdf>.
- Santana Colin, Yasmani. (2017). Experiencias de jóvenes indígenas en la Licenciatura en Educación Indígena, México. Identidad y profesionalización. ANTHROPOLOGICA. Pontificia Universidad Católica del Perú, vol. 35, núm. 39. Recuperado de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/anthropologica/article/view/18787>.
- Santana Colin, Yasmani. (2019). *La formación de los intelectuales indígenas mexicanos en el contexto de los discursos y debates latinoamericanos: de la militancia etnopolítica a la militancia académica*. Tesis doctoral, UNAM. Recuperado de: <http://132.248.9.195/ptd2019/noviembre/0797975/Index.html>.
- Sartorello, Stefano Claudio; Gómez Álvarez, Marcela y Guajardo Rodríguez, Casandra. (2021). Relaciones interculturales en una universidad privada de México. Cuestiones pedagógicas. *Revista de Ciencias de la Educación* vol. 1, núm. 30, 106-117. Recuperado de: <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/17614>.
- Sartorello, Stefano Claudio; Guajardo Rodríguez, Casandra y Gómez Álvarez, Marcela (2021). Reflexiones finales. En M. Gómez, C. Guajardo, y S. Sartorello (coords.). *Hacia la interculturalización de la Ibero: aportaciones desde nuestras estudiantes*. México: Universidad Iberoamericana, 95-112.
- Segura Salazar, Citlali Melissa y Chávez Arellano, María Eugenia. (2016). Cumplir un sueño, percepciones y expectativas sobre los estudios profesionales entre estudiantes indígenas en la Universidad Autónoma Chapingo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. COMIE, vol. 21, núm. 71. 1021-1045. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/100>.
- Tawil, Dana (2021). Un llamado al diálogo de reflexión. En M. Gómez, C. Guajardo, y S. Sartorello (coords.). *Hacia la interculturalización de la Ibero: aportaciones desde nuestras estudiantes*. México: Universidad Iberoamericana, 81-94.

- Tenorio Flores, Maricela (Ínima ií) (2012). Ésta soy yo. En G. V. Czarny (Coord.). *Jóvenes indígenas en la UPN, Ajusco. Relatos escolares desde la educación superior*. México: UPN, 131-140.
- Tereso-Ramírez, Leonor y Vásquez-Bautista, Gerardo. (2020). Experiencias de profesionalización y configuraciones identitarias de jóvenes indígenas que Estudiaron en la Universidad Autónoma de Sinaloa: apuntes desde el enfoque de género. *Revista Ra Ximhai*, vol. 16, núm. 1, 99-124. Recuperado de: <https://raximhai.uaim.edu.mx/index.php/rx/article/view/43>.
- Tirzo Gómez, Jorge (2014). La Licenciatura en Educación Indígena: el rostro letrado de la migración indígena. En N. Rebolledo (coord.). *La formación de profesionales de la educación indígena. Memorias, crónicas y voces de los formadores*. México: UPN, 147-168.
- Tirzo Gómez, Jorge. (2021). La licenciatura en Educación Indígena: Reflexiones y aportaciones educativas de un programa de la Universidad Pedagógica Nacional. PUNTO CUNORTE. *Revista académica del Centro Universitario del Norte*, vol. 1, núm. 13, 156-183. Disponible en: <http://revistas.cunorte.udg.mx/punto/article/view/109>.
- Torres Parra, Daniel (2021). Modelos de educación inclusiva e intercultural en la Universidad Iberoamericana. En M. Gómez, C. Guajardo, y S. Sartorello (Coords.). *Hacia la interculturalización de la Ibero: aportaciones desde nuestras estudiantes*. México: Universidad Iberoamericana, 47-53.
- Tubino, Fidel (2007). Las ambivalencias de las acciones afirmativas. En J. Ansion y F. Tubino (eds.). *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica de Perú, 91-110.
- UNAM, CNDH, CONAVIM, INMUJERES, ANUIES, ONU MUJERES, RENIES (2019). Observatorio Nacional para la Igualdad de Género en las Instituciones de Educación Superior. Recuperado de: <https://onigies.unam.mx/>.
- Urteaga Castro Pozo, Maritza (2007). *La construcción juvenil de la realidad: jóvenes mexicanos contemporáneos*. Tesis de doctorado en Ciencias Antropológicas. Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa, México.

- Valle Pacheco, Omar (2019). *Estudios de posgrado y autonomía de las mujeres de los pueblos originarios en la UAGro*. Tesis de maestría, UAGro. Recuperado de: <http://ri.uagro.mx/handle/uagro/260>
- Vargas Delgadillo, María Eugenia (1984). *Educación e Ideología: Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1982)*. CIESAS, México.
- Vargas-Garduño, María de Lourdes y Dietz, Gunther. (2017). *La interculturalidad en espacios universitarios multiculturales. Voces estudiantiles de Michoacán, Puebla y Veracruz*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Velasco Cruz, Saúl (2012). Dos programas de acción afirmativa para estudiantes indígenas en la educación superior: El PUMC de la UNAM y el PAEIES de la ANUIES. En V. Ruíz y G. Lara (coords.). *Experiencias y resultados de programas de acción afirmativa con estudiantes indígenas de educación superior en México, Perú, Colombia y Brasil*. México: ANUIES, 55-78.
- Venegas Hernández, José Manuel (2012). Sobre la escuela. En G. V. Czarny (coord.). *Jóvenes indígenas en la UPN, Ajusco. Relatos escolares desde la educación superior*. México: UPN, 89-96.
- Ventura Soriano, Leticia (2012). *Aportes al debate sobre jóvenes indígenas y educación superior: el caso de los estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México*. Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo. México: UPN.
- Walsh, Catherine (2008). Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial. W. Villa y A. Grueso (comps.). *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Universidades Interculturales

LAURA SELENE MATEOS CORTÉS¹

GUNTHER DIETZ²

Introducción y metodología

Es, por segunda ocasión, que en un estado del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa incluimos un capítulo específicamente dedicado a un nuevo tipo de institución de educación superior (IES), las denominadas universidades interculturales. Como ya constatábamos hace diez años (Mateos Cortés y Dietz, 2013), se trata de un subsistema universitario emergente que, en diferentes contextos latinoamericanos, se concibe en general como una respuesta institucional a las reivindicaciones de movimientos indígenas locales, regionales y nacionales y, en particular, de la juventud indígena y afrodescendiente. Las universidades interculturales (UI en adelante) pretenden ofrecer oportunidades de educación superior dentro de las regiones indígenas y enfocar sus programas educativos, de manera específica, a los contextos rurales y comunitarios de los que proviene la mayoría del estudiantado.

¹ Universidad Veracruzana; lauramat@gmail.com.

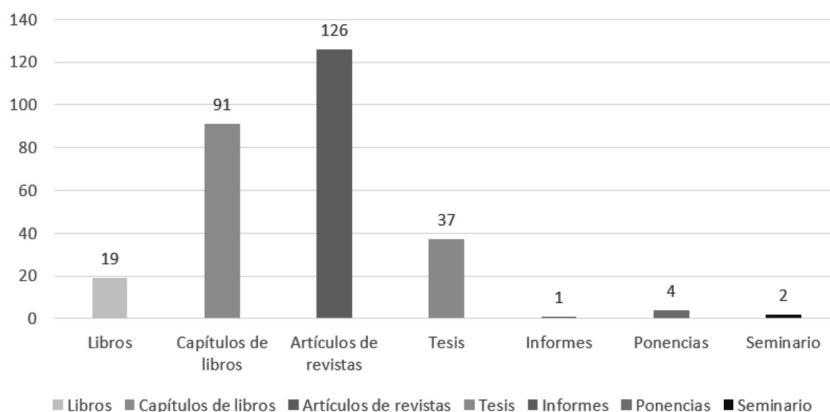
² Universidad Veracruzana; guntherdietz@gmail.com.

El objetivo de este capítulo consiste en analizar la literatura publicada en el periodo 2012 a 2022 en torno a las de manera específica.³ Hemos recopilado y sistematizado la bibliografía generada *desde y sobre* estas IES, partiendo de estados de conocimiento previamente elaborados⁴ y abarcando investigaciones empíricas, muchas de las cuales proceden de tesis de posgrado, pero de igual manera, investigaciones monográficas tanto como comparativas, así como evaluaciones y autoevaluaciones institucionales. De este amplio abanico de productos académicos, por razones de espacio, hemos seleccionado un corpus de un total de 280 textos que cumplió con los siguientes criterios de inclusión y exclusión: se ha recurrido a la investigación original, dando preferencia a los trabajos macro frente a las contribuciones micro, incluyendo preferencialmente trabajos de investigación en lugar de informes institucionales. Asimismo, hemos considerado investigaciones realizadas por autores ubicados fuera del país, pero que aportan sobre estudios de caso de las universidades mexicanas. En cuanto al objeto de dichas investigaciones, nuestra revisión abarca a IES autodefinidas como interculturales, indígenas o comunitarias.

³ Agradecemos el apoyo que Magda Elideth De Gante Ortiz y José María Soto Recio nos brindaron en la búsqueda y captura bibliográfica para este estado del conocimiento.

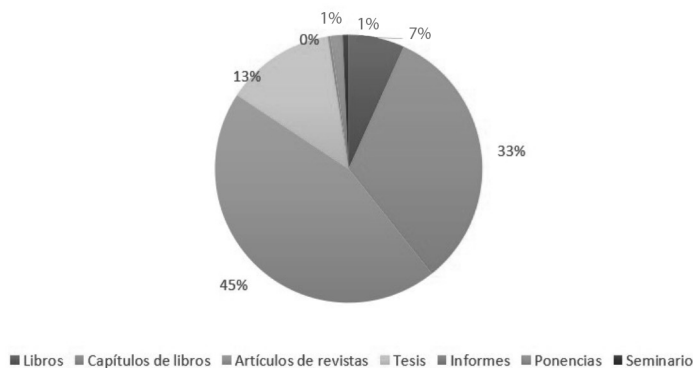
⁴ Cfr. Bermúdez Urbina (2017), Bermúdez Urbina y González Apodaca (2018), Didou Aupetit (2018), Dietz (2012), Dietz y Mateos Cortés (2019), González Apodaca (2017), González Apodaca, Rojas Cortés y Bermúdez Urbina (2016), Lloyd (coord., 2019), Mateos Cortés y Dietz (2014a, 2016), Rojas Cortés y González Apodaca (2015), Segura Jiménez (2016, 2018).

Figura 1. Géneros de las publicaciones seleccionadas y revisadas, en números absolutos



Nota. Elaboración propia.

Figura 2. Géneros de las publicaciones seleccionadas y revisadas, en porcentajes.



Nota. Elaboración propia.

Como ilustran las figuras 1 y 2, entre los 280 productos académicos del periodo 2012 a 2021 seleccionados y analizados para este trabajo predominan los artículos en revistas (126 referencias, 45%) y los capítulos de libros (91 referencias, 33%), pero también ocupan un lugar importante las tesis de posgrado (37 referencias, 13%), y en menor medida los libros (19 referencias, 7%).

En lo siguiente, tras una breve contextualización histórica, exponemos nuestros hallazgos partiendo de una emergente tipología de *UI* gubernamentales, no-gubernamentales o autónomas, para luego analizar a detalle la bibliografía sobre la oferta educativa, los planes de estudio y el currículo que caracterizan a las *UI*, sus procesos de enseñanza-aprendizaje tanto áulicos como extra-áulicos y sus actores-clave: docentes, estudiantes y egresados. Más adelante, interrogamos la bibliografía analizada con relación a dos características que identifican de forma particular a las *UI*: el uso de las lenguas originarias en los procesos académicos, por un lado, y la centralidad de la así denominada vinculación comunitaria, por otro lado.

El surgimiento de una educación superior explícitamente intercultural sólo es entendible en el contexto de las “mutaciones” que experimenta desde los años ochenta del siglo pasado la política de indigenismo en México (*cfr.* también el capítulo 2). Desde la institucionalización del régimen posrevolucionario, esta política indigenista había impuesto un conjunto de medidas pedagógicas cada vez más sensibles y minuciosas, con el fin de convencer a niñas, niños y jóvenes indígenas de que para “ser modernos” debían abandonar tanto sus lenguas y culturas, como los sistemas de creencias y conocimientos de sus padres y abuelos. Fracasados los primeros intentos de hispanización o castellanización directa, se optó por una educación bilingüe transitoria que implicaba el uso instrumental de la lengua materna indígena en los primeros años de la educación preescolar y primaria, para luego transitar hacia una enseñanza monolingüe en español a nivel secundaria. Este legado se expresa hasta la fecha en la presencia de programas denominados interculturales y bilingües, casi de manera exclusiva en la educación preescolar y primaria, como en las correspondientes modalidades de formación docente en escuelas normales, universidades pedagógicas y otras IES (*cfr.* también el capítulo 6).

Sin embargo, paradójicamente, fueron los propios “instrumentos” de la castellanización y asimilación coercitiva los que comenzaron a luchar contra el indigenismo y la asimilación. Cada vez más de manera más frecuente, los maestros indígenas bilingües que trabajaban dentro de las escuelas del indigenismo gubernamental utilizando su lengua materna como una herra-

mienta para convencer a su alumnado de que dejara de usar esa misma lengua materna, comenzaban a organizarse para reivindicar una educación propia o por lo menos apropiada para sus contextos rurales e indígenas (*cfr.* también los capítulos 5 y 6). Así surgen hacia finales de la década de 1970 organizaciones de maestros y maestras indígenas que reivindican otro tipo de escuela, una escuela no asimiladora, que promueve lo “bilingüe y bicultural” de la diversidad lingüística y cultural dentro de los programas escolares oficiales. Desde entonces, y a lo largo del proceso etnogenético de las décadas de 1980 y 1990, se reivindicó una educación primero bilingüe y bicultural y más adelante, bilingüe e intercultural. En este contexto la educación, junto con la lucha por la reivindicación de los territorios indígenas, el derecho consuetudinario interno y el reconocimiento legal de la ciudadanía cultural, se ha convertido en un escenario clave para la movilización indígena (Dietz y Mateos Cortés, 2013).

Junto con la reivindicación de una educación auténtica y no transitoriamente intercultural y bilingüe para todos los niveles educativos de las escuelas que atienden a los pueblos originarios en sus regiones de origen, surgen desde finales del pasado siglo iniciativas que procuran complementar la educación básica con una oferta de educación media superior y superior pertinente y adaptada a nivel local (*cfr.* también los capítulos 11 y 14). Predominan proyectos piloto impulsados por organizaciones indígenas u organismos no gubernamentales, a veces con apoyos financieros provenientes de la cooperación internacional, para generar bachilleratos y licenciaturas comunitarias, interculturales o indígenas en la Sierra Norte de Puebla, en la región wixarika de Jalisco, en la región ayuuk de Oaxaca, en la Meseta Purhépecha, entre otras (González Apodaca y Rojas Cortés, 2013).

Las **ui** gubernamentales

En comparación con otras iniciativas latinoamericanas de educación superior intercultural (Mato, 2018), México es un caso particular en dos sentidos. En primer lugar, es el país con el mayor número de **ui** y matrícula de estu-

diantes indígenas, y, en segundo lugar, un grupo importante de estas UI mexicanas son instituciones públicas y gubernamentales. No fueron creadas por movimientos u organizaciones indígenas, sino como una iniciativa gubernamental en reacción al levantamiento zapatista de 1994 y a otras reivindicaciones indígenas, en respuesta a las cuales se busca “canalizar” a la juventud rural e indígena hacia la educación superior pública, en contraposición a organizaciones o iniciativas indígenas autónomas. Por ello, para analizar críticamente estas UI públicas, resumimos a continuación los principales hallazgos de las investigaciones que se han llevado a cabo sobre estas IES.⁵

A comienzos del milenio, cuando el gobierno mexicano canceló unilateralmente los Acuerdos de San Andrés Sacam Ch'en de 1996 entre el Estado mexicano y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), los movimientos indígenas y sus grupos de apoyo de la sociedad civil ejercieron presión política sobre el gobierno recién llegado para abrir nuevos canales de participación y nuevas formas de reconocimiento de los pueblos indígenas.

Después de las elecciones presidenciales de 2000, el nuevo gobierno federal conservador, aunque negó las reivindicaciones de reconocimiento de la autonomía indígena, promovió y amplió la atención gubernamental a las culturas, las lenguas y la educación indígenas. En el ámbito educativo escolar, nuevas instituciones como el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) y la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) generaron espacios para la innovación de políticas educativas, entre las cuales las UI comenzaron a destacar a gran velocidad (*cfr.* también el capítulo 3).

Así, por iniciativa gubernamental tanto federal como estatal se vienen creando UI en las principales regiones indígenas del país: durante la administración de Vicente Fox Quesada en 2004 se establecen UI en la región Ma-

⁵ Las UI gubernamentales han sido analizadas en su conjunto como política pública de educación superior por Ávila Romero y Ávila Romero (2016), Berlanga Gallardo (2014), Díaz Couder (2019), Dietz (2012b, 2017), Dietz y Mateos Cortés (2021), Mateos Cortés y Dietz (2013, 2015, 2017), Didou Aupetit (2018), Erdősová (2013, 2015), García Martínez (2017), Gómez Navarro (2021), Gómez Navarro y Vargas Evaristo (2021), Lloyd (2019), Lehmann (2012, 2013, 2015), Mendoza Zuany (2012, 2013), Mota Díaz y Sandoval Forero (2020), Navarrete Cazales y Alcántara Santuario (2015), Navarro Martínez y Galán López (2020), Olivera Rodríguez (2019a), Ramos Calderón (2018), Salmerón Castro (2013, 2018, 2019), Sánchez Álvarez (2021), Schmelkes (2013), Silas Casillas (2013), Soto Sánchez (2021), Tapia Guerrero (2016), Tipa (2019), Vargas Moreno (2016, 2019, 2020), Vivar Quiroz (2014).

zahua del Valle de México (Universidad Intercultural del Estado de México, UIEM);⁶ en 2005 en la región chol de Tabasco (Universidad Intercultural del Estado de Tabasco, UIET);⁷ y en la ciudad multiétnica de San Cristóbal de las Casas, en Chiapas (Universidad Intercultural de Chiapas, UNICH);⁸ en 2006 en la región nahua y totonaca de la Sierra Norte de Puebla (Universidad Intercultural del Estado de Puebla, UIET);⁹ en la administración de Felipe Calderón Hinojosa en 2007, se crean UI en la región maya de la península de Yucatán (Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, UIMQROO);¹⁰ en la montaña nahua de Guerrero (Universidad Intercultural del Estado de Guerrero, UIEG);¹¹ en la región purhépecha de Michoacán (Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, UIIM);¹² en 2011 en diferentes comunidades y regiones de San Luis Potosí (Universidad Intercultural de San Luis Potosí);¹³ y en 2012 en la región hñähñu (Otomí) de Hidalgo (Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo).¹⁴ El proceso de apertura de UI se congela bajo la administración de Enrique Peña Nieto para ser retomado en el actual gobierno de Andrés Manuel López Obrador, cuya administración se encuentra impulsando la apertura de nuevas UI en el Valle de San Quintín en Baja California (Universidad Intercultural de Baja California, creada en 2021)¹⁵ y en la región nahua de Tlaxcala (Universidad Intercultural de Tlaxcala, en proceso de creación).¹⁶

⁶ Cfr. Barquin Cendejas (2015), De la Cruz Hernández (2020), García y Bastida Muñoz (2012), García Martínez (2018), González Ortiz (2017), Gutiérrez Espinosa (2016), Mena Ledesma (2016) y Molina Fuentes (2012).

⁷ Cfr. Cabrera Hernández (2017), Galán López (2016), Galán López y Navarro Martínez (2016), García Guadalupe et al. (2019), Ortiz Palomeque y Arcos López (2020) así como Rojas Lozano, Navarro Martínez y Escobar Potenciano (2018a, 2018b).

⁸ Cfr. Fábregas Puig (2017), Horácková y Erdősová (2020), Mena Ledesma (2016), Navarro Martínez (2020), Navarro Martínez y Bermúdez Urbina (2019) y Sartorello (2013).

⁹ Cfr. Hernández Loeza (2017) Hernández Loeza y Gibson (2015), Huerta Morales (2016, 2017, 2021), Lucas Campo (2020), Lucas Campo y Cruz García (2018), Luna Patricio (2017), Roa González (2019) y Yanes Pérez (2016).

¹⁰ Cfr. Hernández Silva (2016, 2018), Ramírez López (2017) y Rosado May (2017).

¹¹ Cfr. González González (2017) y Gutiérrez Espinosa (2016).

¹² Cfr. Dimas Huacuz (2015), López Laredo (2016), Montalvo Martínez (2017) y Torres García (2021).

¹³ Cfr. Orduña Correa et al. (2017) y Reyes Martínez (2021).

¹⁴ Cfr. Castillo Rosas (2016), Kugel (2017), Peña Islas y Akkari (2020) y Peña Islas (2021).

¹⁵ Cfr. Bautista Tenorio et al. (2021).

¹⁶ Cfr. https://www.septlaxcala.gob.mx/convocatorias/convocatoria_universidad_intercultural_tlaxcala.pdf.

Desde 2003, estas nuevas IES, que hoy conforman su propia red universitaria (Asociación Nacional de Universidades Interculturales, ANUI, *cfr.* <http://www.anui.org.mx/>),¹⁷ nacen con un doble objetivo, a menudo difícil de atender de forma simultánea:

En contraste con instituciones educativas convencionales, las universidades interculturales surgen con un doble encargo: por un lado, tienen como encomienda ampliar la cobertura de la educación superior pública hacia las regiones rurales y campesinas; a la vez y por otro lado, se justifican por ofrecer carreras no convencionales y no-urbanocéntricas, sino que tengan una pertinencia cultural y lingüística en las regionales a las que atienden (Dietz y Mateos Cortés, 2019: 168).

Las UI surgen de acuerdos bilaterales entre el gobierno federal –a través de la CGEIB de la SEP– y sus respectivos gobiernos estatales (Schmelkes, 2013). Este subsistema universitario está regulado por la SEP federal; hasta 2020 los organismos gubernamentales federales encargados de la operación –junto con los respectivos gobiernos estatales– de las UI públicas han sido la CGEIB, por una parte, y la Subsecretaría de Educación, por otra parte. Desde 2020, las UI dependen directamente de la Subsecretaría de Educación Superior federal, en la cual se fusiona la Dirección de Educación Superior de la CGEIB con la Dirección General de Educación Superior Universitaria en una sola Dirección General de Educación Superior Universitaria e Intercultural (DGESUI). El subsistema público de UI ha sido criticado desde sus inicios, tanto por organizaciones indígenas como por actores académicos, por negarle autonomía a las UI, manteniéndolas dependientes en cuanto a jerarquías tanto de la CGEIB/DGESUI como de los gobiernos estatales.

Como estas nuevas universidades son gobernadas por un “consejo directivo” compuesto por representantes de los gobiernos federal y estatal, carecen de participación alguna de representantes académicos o estudiantiles, y

¹⁷ Aunque la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) y la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) también pertenecen a esta asociación, serán abordadas en el próximo apartado, al tratarse de un tipo de UI diferente del creado por la CGEIB.

quedan a menudo demasiado expuestas a los intereses políticos regionales. En consecuencia, desde su creación, varias de estas nuevas *UI* han sufrido una serie de problemas estructurales, como el cambio constante de rectores, la fluctuación del personal académico y la inestabilidad y precariedad en los apoyos financieros tanto federales como estatales que reciben (Hernández Loeza, 2016; González González, Rosado-May y Dietz, 2017).

Hernández Loeza (2016) demuestra cómo este tipo de institución se encuentra “atrapada” por las normativas que le dieron origen, así como por la forma en que los gobiernos incumplen las convenciones nacionales e internacionales que reconocen los derechos de los pueblos originarios, en particular, el derecho de consulta libre, previa e informada: “[...] normativas como los decretos de creación de las *UI*’s se presentan como una limitante más para la vivencia de la interculturalidad: en lugar de brindar un marco para el ejercicio de derechos de libre determinación y autonomía de los pueblos indígenas y construcción de una sociedad pluralista, se presentan como estrategias de dominación política e instrumento del neoindigenismo etnó-fago que caracteriza los tiempo neoliberales que vivimos” (Hernández Loeza, 2016: 114).

Por su parte, Didou Aupetit (2018) analiza las *UI* como un “subcampo emergente” que se caracteriza por ofrecer modelos educativos alternativos que potencian el capital cultural de jóvenes indígenas. Constata que –a pesar de que este subcampo ha logrado extenderse en el territorio nacional y de atender a la población indígena– persiste una baja en el apoyo financiero gubernamental, además de una falta de seguimiento y consolidación de iniciativas que las fortalezcan. La autora señala la opacidad que existe en la información estadística sobre quiénes son las y los jóvenes que acceden a estas instituciones y la falta de transparencia sobre el impacto del sistema de becas para apoyar su formación. Puntualiza que una de las principales tensiones que viven estas instituciones surge del hecho de que en sus criterios de evaluación se aplica lo estipulado tanto por el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) como por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep), lo cual significa que son tratadas como las universidades convencionales para poder acceder a fondos presupuestales concursables.

En su análisis, Salmerón Castro (2019) recupera los diferentes proyectos educativos que, desde los años setenta del siglo pasado, han intentado construir una educación que respete los saberes y lenguas de las regiones indígenas destacando la “formación de maestros para el medio indígena” implementados desde la SEP, la UPN y las escuelas normales. Reconstruye el proceso que recorrió la CGEIB para generar las UI resaltando el “financiamiento solidario” al que se ven sometidas por los gobiernos estatales y federales. El autor realiza un recuento de las doce UI vinculadas a la CGEIB señalando sus decretos de creación, e indica cuatro instituciones que no pudieron lograr el vínculo con la CGEIB por tensiones al interior del grupo promotor de la universidad, por problemas de financiamiento de los estados para dar continuidad al proyecto o por no estar dispuestas a apegarse a los lineamientos de dicha coordinación.

Por último, González González, Rosado-May y Dietz (2017) sistematizan la historia de la creación de las UI a través de los testimonios de las rectoras y los rectores fundadores de ocho UI. En sus recuentos enfatizan los mencionados desafíos financieros, administrativos y de cobertura que viven estas universidades para poder consolidarse. De igual forma, detallan las presiones que enfrentan “desde arriba” para ampliar la matrícula y obtener apoyo financiero. Varios exrectores identifican el reto de demostrar la “calidad” y “pertinencia” de sus programas educativos a través de lógicas de gestión y evaluación que no proceden de las propias UI, una problemática que también estudian Olivera Rodríguez (2019b) y Muñoz Cruz (2020; *cfr.* también el capítulo 4).

Modelos alternativos de universidades indígenas o interculturales

Casi simultáneamente con este subsistema gubernamental de diez universidades interculturales, surgieron en México dos modelos alternativos de educación superior para pueblos indígenas que la investigación educativa distingue del modelo CGEIB gubernamental (Dimas Huacuz, 2015; Salmerón

Castro, 2018, 2019; Dietz y Mateos Cortés, 2021). Por un lado, han ido surgiendo nuevas instituciones de educación superior intercultural promovidas por organizaciones no gubernamentales. Por ejemplo, el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) es una universidad indígena, creada en 2005 en la comunidad de Jaltepec de Candayoc, por la propia comunidad ayuuk/mixe de Oaxaca junto con la organización indígena Servicios del Pueblo Mixe y el Sistema Universitario Jesuita, compuesto en México por la Universidad Iberoamericana, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente y la Universidad Loyola del Pacífico. El ISIA ofrece cursos universitarios dirigidos a jóvenes ayuuk, aunque en tiempos recientes, ha admitido también a estudiantes de otras regiones de Oaxaca y México. Reyes Montes (2012), Lebrato (2016, 2018), Bermúdez Urbina (2020) y Santiago León (2020) han analizado la estrecha relación que el ISIA logra mantener con la comunidad y la región ayuuk a través de tequios y vinculaciones permanentes; por otra parte, su planta docente local es complementada por profesores invitados que, mediante un “tequio académico” realizan estancias de docencia en Jaltepec de Candayoc.

Una iniciativa similar surge en San Idelfonso Tultepec, una comunidad otomí/ñõñho del estado de Querétaro, donde en 2009, la confluencia de un movimiento cooperativo, los líderes de la comunidad local y el ya mencionado Sistema Universitario Jesuita lograron fundar el Instituto Intercultural Ñõñho (IIN). Como resalta la investigación de Mira Tapia (2017), se trata del único caso de una UI que ofrece programas educativos enfocados al cooperativismo y a la economía social y solidaria, recurriendo igualmente a mecanismos de tequio académico con docentes de otras IES y de líderes cooperativistas locales.

Otra iniciativa no gubernamental –en este caso apoyada por movimientos sociales, proyectos educativos alternativos y agencias internacionales de desarrollo en la Sierra Norte de Puebla– es la Universidad Campesina e Indígena en Red (UCIRED), creada en 1998, en San Andrés Tepexoxuca y Zautla, Puebla, a partir de una exitosa experiencia de educación media superior y de educación superior anterior, el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER; Hernández Loeza y Manjarrez Martínez, 2016). Las investigaciones etnográficas realizadas por González Forster (2015) y por Manjarrez

Martínez (2020) ilustran cómo la red de actores regionales ha logrado establecer su propio sistema alternativo de educación, que –junto con la Escuela Telesecundaria Tetsijtsilin (Morales Espinosa, 2013)– ya abarca la educación básica, la educación media superior y los niveles universitarios tanto de licenciatura como de posgrado.

Desde entonces, se han creado otros proyectos universitarios interculturales de forma similar, a menudo como alianzas integradas por actores internos y autoridades municipales, pero también por ONG externas. Así surgen la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR), en el estado de Guerrero (Alonso Guzmán, Hernández Alarcón y Solís Carmona, 2014; Vargas Moreno, 2018) y la Universidad Comunal Intercultural Cempoaltépetl (UNICEM), en el municipio oaxaqueño de Tlahuitoltepec Mixe (Jablonska Zabrowska, 2015; Martínez Torres, 2016). Estas iniciativas alternativas, tanto las que forman parte del sistema jesuita como las independientes, no reciben fondos gubernamentales, sino que reciben apoyos y aportaciones –a menudo escasas, precarias y discontinuas– de actores locales y regionales o de la cooperación internacional, lo cual a menudo genera fluctuaciones en las plantas docentes y en los programas educativos. Sin embargo, en las investigaciones citadas destaca la estrecha relación de los programas con las necesidades regionales y con los principales actores sociales en este tipo de UI.

Además de las UI gubernamentales y las alternativas de nueva creación, observamos finalmente la emergencia de un tercer tipo: se trata de UI públicas que por diferentes vías logran la autonomía universitaria frente a las instancias gubernamentales. En algunos casos, son UI preexistentes que luego se incorporan al ya detallado programa federal, pero manteniendo o recuperando su autonomía. Es el caso de la iniciativa de educación superior indígena más antigua del país, la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), ubicada en la región yaqui-mayo, en Sinaloa, manteniendo unidades en Mochicahui, en Los Mochis y en Choix. Sus antecedentes se remontan al año 1982, pero de manera oficial abre como universidad autónoma en 2001, y en 2005 se incorpora a la red auspiciada por la CGEIB, sin renunciar a su autonomía académica (Guerra García, 2016; Sánchez García, Soto Vega y Armenta Nieblas, 2021).

Otra IES que se suma al programa gubernamental, pero manteniendo su autonomía es la Universidad Veracruzana, que ya contaba con campus urbanos regionales descentralizados, pero que en 2005 crea al interior su propio programa para las regiones rurales indígenas del estado: la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), que opera en cuatro campus ubicados dentro de una comunidad indígena en cada una de las regiones veracruzanas de la Huasteca, el Totonacapan, la Sierra de Zongolica y las Selvas, y en la capital del estado, en Xalapa.¹⁸ Debido a este diseño, la UVI no depende del gobierno federal ni del estatal, sino que goza de la misma autonomía que cualquier otra institución de educación superior pública mexicana para diseñar y crear programas educativos de grado y posgrado, para definir perfiles de docentes, estudiantes y egresados (*cfr.* abajo).

De manera reciente, otras universidades públicas, establecidas tanto en la Ciudad de México como en los estados con regiones indígenas, están empezando a aplicar este modelo alternativo para crear programas interculturales dentro de sus propias instituciones. Una IES autónoma y de nueva creación es la recién establecida Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO), que –al igual que las UI– abre sedes en municipios indígenas del estado y ofrece programas tanto de licenciatura como de posgrado en estrecha relación con las respectivas autoridades locales (Maldonado Ramírez, 2021).

En síntesis, la investigación reciente sobre UI mexicanas distingue entre tres tipos de instituciones académicas de orientación intercultural: 1) aquellas que surgen de una política gubernamental, coordinadas por instancias federales como la CGEIB y la DGEUI, pero con fuerte participación de gobiernos estatales; 2) aquellas que nacen a partir de iniciativas locales o regionales no-gubernamentales, a veces con participación de órdenes religiosas; y 3) aquellas que parten de universidades autónomas establecidas que generan sus propios programas interculturales regionalizados. Como veremos a continuación, las investigaciones llevadas a cabo en esta década pasada revelan

¹⁸ La UVI ha sido estudiada, entre otros, por Ávila Pardo (2016), Dietz (2012a), Dietz y Mateos Cortés (2014, 2019, 2020), Dietz, Mateos Cortés y Budar (2020), Gómez Navarro (2015a), Guerrero Bocanegra (2016), Mateos Cortés y Dietz (2015, 2017), Mendoza Zuany (2013), Meseguer Galván (2013a, 2013b, 2016), Morales Silva (2016), Ochoa Martínez (2016), Olivera Rodríguez (2013, 2019b), Perales Franco y McCowan (2020), Sánchez Tyson y Watson Vega (2019) y Zebadúa Carbonell (2014).

fortalezas y debilidades para cada uno de estos tipos de UI. Mientras que, por un lado, las instituciones gubernamentales carecen de autonomía en sus decisiones sobre programas, cursos y planes de estudio –ya que dependen de la aprobación de la instancia federal–, pero cuentan con financiación pública continua y estable. Por otro lado, las UI no-gubernamentales y las autónomas gozan de un margen de maniobra académico más amplio, pero tienen que negociar las decisiones dentro de sus instituciones u organizaciones. Tras casi dos décadas de investigaciones sobre las UI, así como de experiencias e intercambios entre académicos y estudiantes de estos diferentes tipos de UI, se pueden identificar diferencias y confluencias.

Carreras y procesos de enseñanza-aprendizaje

Las investigaciones realizadas específicamente sobre la docencia llevada a cabo en las UI resaltan que todas, independiente del tipo de institución que representen, ofrecen programas de estudio innovadores a nivel de licenciatura y cada vez más también a nivel de posgrado.¹⁹ La mayoría de las universidades empezaron con licenciaturas inter o transdisciplinarias como Lengua y Cultura, Comunicación Intercultural, Gestión Intercultural para el Desarrollo y Desarrollo Sostenible, pero cada vez más incluyen licenciaturas más convencionales como Administración de Empresas, Gobierno Local, Informática, Turismo Rural, etcétera. Últimamente, han aumentado las licenciaturas híbridas, que combinan un enfoque intercultural con un ámbito profesional específico, como es el caso de Salud Intercultural y Derecho Intercultural. Estos

¹⁹ Cfr. para el caso de la UIEM García y Bastida Muñoz (2012), García Martínez (2018), Gutiérrez Espinosa (2016), Mena Ledesma (2016) y Molina Fuentes (2012), para la UIEP Lucas Campo (2020) y Yanes Pérez (2016), en la UIIM Montalvo Martínez (2017) y Torres García (2021), sobre la UIET Galán López (2016), García Guadalupe et al. (2019) así como Ortiz Palomeque y Arcos López (2020), en la UVI Bello López (2013), Budar (2020), Constantino Toto y Bello (2018), Cortina y Earl (2021), Cussó y González (2017), Dietz (2018), Dietz y Mateos Cortés (2020) además de Meseguer Galván (2016) y Moreno Uribe (2018), sobre la UIAM Guerra García (2016) y Sánchez García, Soto Vega y Armenta Nieblas (2021), en el ISIA Bermúdez Urbina (2020) y Lebrato (2016, 2018), sobre el CESDER Navarro Martínez y Saldivar Moreno (2018) y Navarro Martínez (2020) comparando la UNICH y el CESDER, Hubičková (2016) comparando UNICH y UIEP, en la Universidad Comunal de Tlahuilotepc Martínez Torres (2016) y en UNISUR Alonso Guzmán, Hernández Alarcón y Solís Carmona (2014).

programas de licenciatura se imparten mediante una combinación de clases universitarias convencionales, áulicas y de orientación más teórica, por un lado, y un aprendizaje experimental y práctico, por otro lado, que se lleva a cabo fuera del campus en las comunidades de origen de los estudiantes o en organizaciones o proyectos locales (*cfr.* también el capítulo 7).

En la gran mayoría de casos, las y los estudiantes acceden a estas carreras no a través de un examen de ingreso estandarizado –que en algunas ^{VI} se aplica con fines diagnósticos más que para la selección de aspirantes–, sino a través de una entrevista y un breve esbozo de su futuro proyecto de servicio comunitario, que luego, a lo largo de ocho semestres, se nutre tanto de clases teóricas como de trabajo práctico. El porcentaje de elementos teóricos y prácticos difiere no sólo entre los tipos de universidades –las gubernamentales son más teóricas, las de las ONG mucho más prácticas en su énfasis docente–, sino que también hay diferencias entre los programas de estudio: lengua y cultura, y comunicación intercultural están más orientados a las actividades en el campus; los de sustentabilidad, medioambiente o turismo están más orientados a las actividades comunitarias.

Tanto al interior de las regiones indígenas en las que existen universidades interculturales, como entre los estudiantes y académicos existe un importante debate sobre la pertinencia cultural y lingüística de los programas ofrecidos y los procesos de toma de decisiones relacionados con la necesidad de ofrecer nuevos programas enfocados a las necesidades de los jóvenes indígenas. Por ejemplo, aunque no hay en México una universidad que hasta ahora haya aplicado los estándares establecidos a nivel internacional de “Consentimiento Libre, Previo e Informado”, tanto las iniciativas del modelo de las ONG, como las de la universidad autónoma procuran consultar la pertinencia de sus carreras a través de procesos formales de consulta local y regional, y mediante el establecimiento de consejos consultivos en cada región. Las universidades gubernamentales tienden a percibir la legitimidad de sus programas de estudio a partir de juicios de expertos de tipo académico y a partir del reconocimiento oficial otorgado por la SEP, por lo cual no suelen validar la legitimidad de sus programas con las autoridades comunitarias. En los últimos años se han ido generando investigaciones monográficas

sobre las carreras impartidas en las UI; así, para las universidades gubernamentales García y Bastida Muñoz (2012) analizan la licenciatura en Desarrollo Sustentable que se ofrece en la UIEM, mientras que Lucas Campo (2020) se centra en la licenciatura en Lengua y Cultura de la UIEP y Yanes Pérez (2016) estudia la licenciatura en Derecho con Enfoque Intercultural de esta misma UI. Por su parte, Rosado May et al. (2016, 2018) analizan las carreras que genera la UIMQROO, en particular, sobre agroecología maya y sobre administración de empresa con enfoques intercultural y de sustentabilidad ambiental. Para esta misma UI, Ramírez López (2017) estudia la enseñanza del inglés en un contexto trilingüe maya-castellano-inglés, como lo es la región llamada “Riviera Maya”.

Para las universidades autónomas Budar (2020) analiza la licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo de la UVI, a la vez que Constantino Toto y Bello (2018) tanto como Pérez Vázquez (2018) estudian el diseño y la creación de la licenciatura en Derecho con Enfoque en Pluralismo Jurídico de la misma UI.

Un problema que enfrentan todas las UI, pero que sólo ha sido estudiado empíricamente para la UVI, consiste en la falta de indicadores que visibilicen las especificidades de la docencia impartida cuando la institución se tiene que enfrentar a los procesos oficiales de evaluación o acreditación, un proceso que en México sigue siendo estandarizado. En su investigación, Olivera Rodríguez (2019b), realiza una etnografía de las evaluaciones realizadas por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) en las sedes Selvas y Grandes Montañas de la UVI, ilustrando los aspectos de la docencia, de la investigación y de la vinculación comunitaria que son específicas e incluso definitorias de las UI, pero que no se abarcan en los cuestionarios de evaluación de los CIEES.

En términos más generales, las investigaciones realizadas sobre los programas educativos y la docencia en las UI reflejan un desafío recurrente al que se enfrentan estas instituciones al definir su oferta educativa: la de atender de manera simultánea el criterio oficial cuantitativo de ampliación de la cobertura e incremento de la matrícula, por un lado; y la de generar de forma cualitativa una oferta educativa pertinente a nivel local y regional, por

otro lado. Mientras que aquellas *UI* que se deciden por ofrecer carreras de tipo más generalista o convencional, como en el caso de varias de las licenciaturas de la *UAIM*, se logra una matrícula importante, en aquellas *UI* que se centran en licenciaturas más específicas, localizadas o regionalizadas, como en el caso de la *UVI* y de varias carreras de la *UIMQROO*, no se observa una matrícula similar a la de la *UAIM*, por ejemplo, que ofrece becas de mantenimiento y alojamiento en albergues a sus estudiantes.²⁰

Independiente al tipo de carrera predominante en cada *UI*, la investigación educativa ha comenzado a identificar llamativos procesos de innovación docente que se están dando en las *UI*. En varias de ellas observamos una relación más estrecha entre docencia e investigación, producto a menudo por la novedad del fenómeno universitario en contextos rurales e indígenas y por la correspondiente necesidad de indagar, diagnosticar y sistematizar de forma inductiva los contextos de la emergente educación superior intercultural (Dietz y Mateos Cortés, 2017). En algunos casos, estas innovaciones se refieren a procesos áulicos y al acompañamiento de estudiantes por sus tutores –como el análisis de la interculturalización de la tutoría que aportan que aportan Rosado May (2012) para la *UIMQROO* y Fuentes Roque (2018) para la *UVI*–. También se identifican innovaciones curriculares relacionadas con mallas en exceso flexibles y con contenidos inter o transdisciplinarios que no conciben los itinerarios formativos estudiantiles desde el punto de vista de una “oferta” fija y disciplinaria, sino desde una “demanda” específica y particular, centrada en los proyectos de intervención con los cuales ingresa el estudiantado en la *UI* (Dietz y Mateos Cortés, 2020).

Diálogos de saberes en las *UI*

La gran mayoría de las innovaciones educativas identificadas por las investigaciones sobre *UI*, no obstante, se refieren a los aspectos extra-áulicos, tan

²⁰ Lloyd (coord., 2019) ofrece los datos estadísticos más actualizados disponibles sobre la evolución de la matrícula en cada *UI*.

característicos de la práctica totalidad de las carreras ofertadas. La pretensión de generar y mantener “diálogos de saberes” (*cfr.* también los capítulos 1 y 15) al interior de la docencia intercultural es una característica de las *ui* estudiadas. Ello requiere de competencias didácticas novedosas, como constatan Guaymas y Hernández Loeza (2018), algo que no se logra siempre y que, para generar bidireccionalidad dialógica, también requiere de competencias lingüísticas, como enfatiza Kleinert (2014).

Ejemplos exitosos de diálogos de saberes como estrategias didácticas en la formación estudiantil provienen a menudo de carreras agronómicas, ecológicas o productivas. En este sentido, para la *UNICH* Ávila Romero (2018), Ávila Romero et al. (2016) así como Victorino Ramírez, Ruiz González y González Hernández (2017) y Peña Piña (2017) ilustran cómo se logran dichos diálogos entre conocimientos académicos y comunitarios en las carreras de desarrollo sustentable y en sus contenidos agroecológicos. Reportan resultados parecidos para la *UVI* Moreno Arriba (2015), así como Perales Franco y McCowan (2020), quienes relacionan estos logros con los Objetivos de Desarrollo Sustentable (ODS).

Aparte de las carreras relacionadas con la sustentabilidad, diálogos de saberes que incorporen de forma activa y creativa los conocimientos indígenas y que logren enlazar saberes comunitarios y académicos en lo productivo, en lo medicinal, en lo jurídico y en lo lingüístico también son identificados para el caso de la *UVI* por Cortina y Earl (2021), Dietz y Mateos Cortés (2020) así como Villegas y Dietz (2016). Por su parte, el diseño y la implantación de una moneda comunitaria alternativa por parte de estudiantes y docentes de la *UVI* Totonacapan, junto con miembros de la comunidad de Espinal, el llamado “Túmin” constituyen un ejemplo de cómo lograr un diálogo entre saberes económicos y financieros, tanto académicos como comunitarios (Castro Soto y Ochoa Martínez, 2014; Espino Vázquez, 2015).

Para esta misma *ui* también se han sistematizado experiencias dialógicas que combinan la docencia con la vinculación comunitaria. Eguiarte Espejo (2017) analiza una experiencia exitosa de teatro comunitario que combina la creación escénica con la corporalidad, mientras que Cruz González (2017) aporta un estudio de caso sobre el diálogo de saberes a través de una

materia de “Arte Totonaco” que es impartida fuera del aula junto con sabias y sabios del Centro de las Artes Indígenas de El Tajín. Otro ámbito en el que se integran actividades docentes con la vinculación comunitaria es el aprendizaje de procesos organizativos en movimientos sociales activos en la región, tal como lo ejemplifican Arcos Barreiro (2017) para la UVI Totonacapan Jaloma Cruz (2020) para la UVI Selvas junto con organizaciones feministas, así como Moreno Uribe (2018) y Moreno Uribe y Dietz (2019) en la UVI Grandes Montañas en el desarrollo de “pedagogías constructoras de paces” junto con actores comunitarios. En el caso de la UVI Huasteca se han analizado procesos novedosos de diálogos de saberes jurídicos que procuran integrar la docencia de licenciatura en gestión intercultural de derechos con la educación no formal y la formación continua dirigidas a jueces de paz y otras autoridades locales consuetudinarias (Bello López, 2014; Hidalgo Alvarado, 2014; Gutiérrez Martínez et al., 2015; Torres Sandoval, Montejo Sánchez y Cruz González, 2018).

Estos procesos que profundizan la interrelación entre las funciones sustantivas de docencia, investigación y vinculación comunitaria también se han analizado para algunas de las UI gubernamentales, como la UIMQROO (Sauri Palma, Medina Martín y Alvarado Dzul, 2020) y la UIEP (Lucas Campo y Cruz García, 2018; Hernández Loeza, 2019; Huerta Morales, 2021). En la comparación de una UI gubernamental, la UNICH, y otra no-gubernamental, el CESDER de Moxviquil en Chiapas, Navarro Martínez (2020) documenta experiencias de diálogos de saberes en ambos casos, pero identifica que estos intercambios de saberes son mucho más fluidos, horizontales y cotidianos en el caso del CESDER, mientras que la UNICH promueve estos diálogos de forma más institucionalizada, vertical y puntual. Por último, para el ISIA, la universidad intercultural jesuita, Lebrato (2016, 2018), Bermúdez Urbina (2020) y Santiago León (2020) constatan un aprovechamiento constante y sistemático de los conocimientos ayuuk locales y regionales, tanto en los procesos áulicos como sobre todo en las prácticas comunitarias, que –como enfatizan Pérez Jiménez y Manuel Rosas (2014)– no se realizan de forma aislada o improvisada, sino que forman parte de un proyecto de desarrollo comunitario negociado entre el ISIA y las autoridades comunitarias de Jaltepec de Candayoc.

Usos de las lenguas originarias en las UI

Las aún emergentes didácticas que se basan en diálogos de saberes nos remiten al papel que juegan las lenguas originarias en las UI mexicanas. En marcado contraste con las universidades convencionales, estas IES conciben las lenguas indígenas y las competencias plurilingües en sus funciones comunicativas clave (hablar, comprender, leer y escribir) como parte integral de la formación académica de sus estudiantes (*cfr.* también los capítulos 5 y 12). Así lo enfatizan Lebrato (2018) para el ISIA, Arias Gómez (2020) para la UNICH y Bernal Lorenzo (2015), Figueroa Saavedra et al. (2014) y Mondragón Melo, Miranda Landa y Toribio Torres (2015) para la UVI: “[...] las universidades interculturales se erigen en algo que nunca fueron las universidades mexicanas: un modelo no segregativo e incluyente de la diversidad etnolingüística, acorde a una realidad histórica y social alejada de los modelos políticos nacionales imperantes” (Figueroa Saavedra et al., 2014: 70).

La mayoría de las y los estudiantes que ingresan a una UI tienden, en un primer momento, a negar o invisibilizar su lengua materna y a ocultar su identidad étnica, una reacción muy comprensible después de haber sufrido la discriminación a lo largo de los niveles educativos previos, en específico en escuelas secundarias y media superiores por completo monolingües en castellano. Sin embargo, una vez que se familiarizan con las especificidades de su nueva universidad, convierten de manera rápida el antiguo estigma en ventaja y recurso. El uso de la lengua materna indígena, tanto en el campus como, sobre todo, en sus actividades de vinculación comunitaria (*cfr.* abajo), se convierte en una ventaja académica y profesional, en contraste con sus compañeros mestizos monolingües (Dietz y Mateos Cortés, 2019).

A pesar de que las UI parecen superar poco a poco una discriminación lingüística muy arraigada a lo largo de la historia, el aprovechamiento de la diversidad lingüística y el uso académico de las lenguas originarias aún son incipientes, según reflejan las escasas investigaciones empíricas llevadas a cabo de forma específica sobre esta temática. A partir de nuestro propio acompañamiento de la UVI (Dietz y Mateos Cortés, 2020, Dietz, Mateos Cortés y Budar, 2020) y de los intercambios con académicos de las UI, observamos

que la mayoría de las instituciones siguen utilizando las lenguas originarias con cuatro objetivos limitados (Figueroa Saavedra et al., 2014; Dietz y Mateos Cortés, 2021).

En primer lugar, sirven para identificar y clasificar a los estudiantes en términos etnolingüísticos, lo que refleja una continuidad colonial y poscolonial de “jerarquizar” la diversidad a través del uso demográfico y estadístico de la lengua originaria. En segundo lugar, las UI tienden a ofrecer una de las lenguas originarias predominantes de la región como asignatura académica, convirtiendo así a la lengua en objeto de estudio, en lugar de medio de comunicación académica. En tercer lugar, la mayoría de las UI desarrollan algún tipo de “activación lingüística” (Figueroa Saavedra y Hernández Martínez, 2014) al utilizar la lengua originaria en determinados momentos clave como la defensa de una tesis, la organización de un evento de servicio a la comunidad o la inauguración de un determinado acto académico. Estas actividades incluyen la visibilización de la composición plurilingüe de un determinado campus, mediante una señalética que incluye las lenguas originarias del estudiantado. En cuarto lugar, la lengua indígena se emplea como medio de comunicación complementario en contextos de actividades comunitarias fuera del campus.

El quinto tipo de uso de la lengua originaria, el que más contribuiría a una descolonización de las persistentes jerarquías lingüísticas entre el castellano y el inglés, por un lado, y las lenguas originarias por otro lado, consistiría en el uso “normalizado” de una o varias lenguas originarias como canales y medios de comunicación académica en todas las actividades universitarias. Las intervenciones e investigaciones realizadas por el equipo de “normalización lingüística” de la UVI (Figueroa-Saavedra, Bernal Lorenzo y Hernández Martínez, 2013; Figueroa Saavedra et al., 2014; Figueroa Saavedra y Hernández Martínez, 2014; Bernal Lorenzo, 2015) ilustran el desafío de “normalizar” el uso de las lenguas originarias en todas las actividades académicas, lo cual implica coordinar, a nivel colectivo, procesos de escriturización y estandarización, de actualización y comunicación inter-dialectal entre hablantes de diversas variantes de la lengua originaria que se procura normalizar.

El mayor avance al respecto se está logrando en la sede regional de Grandes Montañas de la UVI, ubicada en la comunidad de Tequila, dentro de la región náhuatl de la Sierra de Zongolica. En esta sede, no sólo el estudiantado, sino todo el personal académico y administrativo ha emprendido el proceso de transitar gradual y conscientemente hacia el uso exclusivo del náhuatl como lengua “normal” y cotidiana en el campus (Sandoval Arenas, 2017). Como primer resultado de esta pionera normalización de la lengua originaria, la UVI de Tequila creó un programa educativo que recurre a una estrategia monolingüe en náhuatl para todos los procesos de enseñanza-aprendizaje: la Maestriah ipan Totlahtol iwan Tonemilis, un programa que ya cuenta con dos generaciones de estudiantes que se profesionalizan en lengua y cultura náhuatl en su propia lengua (Bernal Lorenzo y Figueroa Saavedra, 2019); Bernal Lorenzo y Miranda Landa, 2019).

La vinculación comunitaria como seña de identidad de las UI

Mientras que la investigación educativa sobre el uso de las lenguas originarias en las UI sigue siendo escasa e incipiente, no ocurre lo mismo en relación con la “vinculación comunitaria”, función que para todas las UI, desde su creación, se ha entendido como una seña de identidad de suma importancia, que otorga legitimidad al quehacer académico de la institución en cuestión. El propio proceso de creación de una UI dentro de una comunidad indígena desencadena compromisos y negociaciones a largo plazo entre la nueva universidad y su localidad anfitriona, la cual casi siempre dona el terreno para construir el campus. La vinculación comunitaria, la estrecha relación, no sólo con la comunidad anfitriona, sino con toda la región indígena a la que asiste, es entendida como una “función sustantiva” de cualquier institución de educación superior intercultural (Mato, 2018).

Por ello, el personal académico y el estudiantado dedican una importante cantidad de tiempo a la negociación, al diseño, a la ejecución y la evaluación de proyectos de desarrollo comunitario, tanto en el ámbito educativo,

lingüístico y cultural, por un lado, como en el técnico, económico, ambiental y de salud, por otro. Se trata de proyectos con un amplio abanico de “contrapartes”, que abarcan desde organizaciones no-gubernamentales, agencias, tanto como presidencias municipales y organizaciones indígenas, hasta iniciativas intra-comunitarias, barriales o familiares. Como ilustran las sistematizaciones de experiencias de vinculación entre universidad y comunidad que aportan Baronnet (2019), Bermúdez Urbina (2019), Rojas Cortés (2019) y Vivar Quiroz (2014), hay grandes diferencias observables entre los diferentes actores que protagonizan y dirigen procesos de vinculación; mientras que las y los estudiantes suelen jugar un papel fundamental en estos procesos, también participan activamente docentes y funcionarios universitarios junto con autoridades comunales, ejidales y religiosas, según el contexto y el tipo de comunidad u organización entendida como beneficiaria.

El grado de continuidad y de compromiso a largo plazo parece variar en función de la tipología arriba desarrollada de universidades gubernamentales, comunitarias y no-gubernamentales, así como autónomas. Las universidades impulsadas por las propias comunidades indígenas anfitrionas, a menudo junto con la participación de una organización no-gubernamental, un movimiento indígena regional, una autoridad municipal o una orden religiosa, mantienen desde el principio relaciones muy cercanas y permanentes con los principales actores locales. Como demuestran las investigaciones realizadas por Bermúdez Urbina (2020), Pérez Jiménez y Manuel Rosas (2014) y Santiago León (2020) sobre el ISIA, pero también los trabajos de Martínez Torres (2016) en la Universidad Comunal de Tlahuitoltepec, de Maldonado Ramírez (2019) sobre la Unidad de Estudios Superiores Alotepec (UESA), en Oaxaca de Méndez Bahena y Díaz Bueno (2019), en la UNISUR en Guerrero y de Navarro Martínez y Saldívar Moreno (2019) en el CESDER de Moxviquil en Chiapas, cuando una institución universitaria cuenta con autoridades comunitarias y líderes regionales entre sus docentes o funcionarios, desde el inicio se evita la desvinculación que luego requiere de actividades vinculadoras. En este sentido, las universidades comunitarias independientes de las instancias gubernamentales “nacen” vinculadas; sus actividades cotidianas de docencia e inves-

tigación están siempre vinculadas al entorno comunitario, al territorio local o regional tanto a sus necesidades, como a sus prioridades de incidencia.

En cambio, las universidades gubernamentales tienden a colaborar menos con las autoridades comunitarias locales y más con las agencias federales o estatales que tienen presencia e incidencia en la región en la que se ubica la respectiva UI. Las investigaciones realizadas acerca de las actividades de vinculación de las UI gubernamentales –De la Cruz Hernández (2020) sobre la vinculación en la licenciatura de Comunicación Intercultural de la UIEM, Hernández Loeza (2019), Lucas Campo y Cruz García (2018) así como Ramírez Valverde (2017) en la UIEP y sus actividades de “promoción del desarrollo” en las comunidades de la Sierra Norte de Puebla, Peña Islas y Akkari (2020) en la UICEH, Santiago Mejía et al. (2018) sobre redes solidarias de producción y consumo en agroecología impulsadas desde la UIIM, Sauri Palma, Medina Martín y Alvarado Dzul (2020) en la UIMQROO, así como Sartorello, Ávila y Ávila (coords., 2012) sobre vinculaciones de estudiantes en relación al buen vivir en la UNICH y Arias Gómez (2020) acerca de vinculaciones comunitarias en la Licenciatura de Lengua y Cultura de la misma UI– reflejan mediante casos exitosos y otros menos exitosos que la calidad de la relación con la comunidad depende más del fluctuante compromiso personal de los docentes y estudiantes que de los canales y las estrategias institucionales, mismas que a menudo carecen de permanencia, continuidad y estabilidad, sobre todo por continuas fluctuaciones del personal funcionariado y rectoral de estas UI gubernamentales.

En particular, resulta relevante acerca de estas diferencias entre UI gubernamentales y no-gubernamentales la investigación comparativa que Navarro Martínez (2020) realiza sobre diferencias y similitudes entre el campus de Oxchuc de la UNICH, por un lado, y la sede Moxviquil del CESDER de Chiapas, por otro lado (hoy denominado Centro de Formación para la Sustentabilidad Moxviquil, A. C.). Tras comparar las nociones de interculturalidad, las correspondientes prácticas educativas con las actividades de vinculación comunitaria que realizan estudiantes y docentes, Navarro Martínez (2020: 194) concluye: “Como se ha mostrado, en el caso del CESDER-Moxviquil resalta el respaldo que los estudiantes reciben de las organizaciones sociales, lo

que facilita procesos de reflexión y análisis al interior de sus comunidades. En consecuencia, la generación de capacidades para la vinculación comunitaria se construye en estrecha relación con sus comunidades, organizaciones y familias, lo que contribuye a generar vínculos de largo alcance. En contraste, los estudiantes de la UNICH-Oxchuc, en su mayoría, no encuentran en sus comunidades una posibilidad para regresar e iniciar en ellas procesos de transformación; esto puede deberse a que, a nivel institucional, no se fomenta el arraigo, es decir, no se generan capacidades para la vinculación o son de corto alcance. En el caso de esta universidad, se encontró que la falta de articulación con organizaciones y actores sociales de la región coloca a los estudiantes como actores secundarios, con poca influencia en su comunidad o región. Aunque eso no significa que no se generen posicionamientos críticos, la diferencia es que no reciben retroalimentación de los actores sociales, las organizaciones sociales, los grupos de trabajo comunitarios o sus familias.

Por último, en el tercer tipo de UI, las IES interculturales de titularidad autónoma, la investigación educativa logra documentar iniciativas tanto de vinculación comunitaria con actores locales y organizaciones sociales, como de vinculación institucional con dependencias gubernamentales. Como destacan estudios sobre la UAIM de Guerra García y Meza Hernández (2019), así como de la UVI de Alatorre Frenk (2019), estas UI suelen “curricularizar” la vinculación comunitaria convirtiéndola en un ámbito extra-áulico de aprendizajes para el estudiantado, mientras que también procuran generar estrategias de vinculación más institucionales y permanentes. En el caso de la UVI, son sobre todo sus Consejos Consultivos Regionales, en los que tienen representación autoridades comunales y municipales, iniciativas locales y organizaciones civiles además de egresados de la propia UVI, quienes logran generar planes de vinculación plurianuales que generan compromisos bilaterales entre una sede regional de la UVI y un actor local específico.

Sin embargo, como muestran las investigaciones de Alatorre Frenk (2019), de Perales Franco y McCowan (2020) y de Dietz y Mateos Cortés (2020), también en esta UI autónoma hay fluctuaciones en sus compromisos regionales, que actores comunitarios le reclaman a la institución. La planeación plu-

riannual de actividades no relacionadas de forma directa con la docencia áulica sigue siendo un desafío organizacional y académico para las IES autónomas, que tradicionalmente centran la planeación en actividades docentes. La contratación de personal profesional especializado en vinculación, en divulgación y en educación continua es a menudo obstaculizada por la burocracia universitaria.

Aun así, en específico para la UVI se han logrado documentar y analizar importantes avances, sobre todo en la vinculación comunitaria realizada por docentes y estudiantes que mantienen relaciones estrechas con actores comunitarios, beneficiándose con ello de las ventajas de continuas actividades vinculadas, ya identificadas como características de las UI comunitarias e independientes. El mapeo participativo de actores vinculados a la UI (Sánchez Rosales, 2018), la integración de organizaciones y movimientos sociales regionales en procesos tanto docentes como de vinculación (Arcos Barreiro, 2017; Jaloma Cruz, 2020), la generación de canales y medios alternativos de comunicación a través de TICS y redes sociales digitales (Jaloma Cruz, 2015; Mondragón Melo, Miranda Landa y Toribio Torres, 2015), así como los ya mencionados diálogos de saberes mediante la creación escénica (Eguiarte Espejo, 2017) y la moneda comunitaria (Junta de Buen Gobierno, 2014; López Lobato, 2018), han sido estudiados como estrategias eficientes y duraderas de vinculación “desde abajo” que pueden lograr contrarrestar las fluctuaciones en la política institucional de vinculación, a veces impuestas “desde arriba”.

A pesar de estas diferencias, en todos los tipos de UI, las actividades de vinculación con el medio local y regional constituyen un pilar importante de todos sus programas académicos, lo que distingue de manera marcada la formación de sus estudiantes en comparación con aquella proporcionada en carreras universitarias convencionales y urbanas (*cfr.* también el capítulo 12). Quedó por estudiar, comparar y evaluar el impacto que estas actividades de vinculación comunitaria tendrán a largo plazo en las localidades anfitrionas de las UI y de su entorno regional. Por el momento, hemos ubicado sólo un primer estudio que analiza el impacto regional que la UVI Huasteca está teniendo en el municipio de Ixhuatlán de Madero, Veracruz, su sede regio-

nal, a partir del análisis de criterios de promoción de un desarrollo endógeno desde lo que sus autores denominan “variables educativas interculturales” de cobertura tanto como de pertinencia: “El resultado muestra que la Universidad Intercultural se encuentra en proceso de cumplimiento de los ámbitos que se mencionan dentro del desarrollo endógeno, dando un impulso a la economía, a los ámbitos socio-culturales y ambientales” (Gazca Herrera et al., 2020: 17).

Actores-clave de las UI: docentes, estudiantes y egresados

En la última década, la investigación educativa sobre las UI se viene interesando de manera particular por los actores-clave que se van configurando en este nuevo subsistema universitario: docentes, estudiantes y egresados. Abundan estudios empíricos sobre estudiantes y –en menor medida– sobre egresados, mientras que los docentes apenas están siendo estudiados. La escasez de investigaciones sobre docentes de UI contrasta con las necesidades formativas que ellos mismos expresan: en diversos foros, seminarios y encuentros que reúnen a académicos de estas IES interculturales,²¹ se explicitan necesidades formativas sobre el enfoque intercultural en general, sobre didácticas específicas, sobre el uso de las lenguas originarias y sobre la vinculación comunitaria que viene expresando el profesorado de las UI. Ello refleja los desafíos a los que se enfrentan como “docentes interculturales”, quienes ingresan a este nuevo tipo de IES provenientes de carreras convencionales y universidades no interculturales. Castro de la Rosa (2020), Guaymas y Hernández Loeza (2018), así como Muñoz Cruz (2020) se aproximan en términos generales a las nuevas funciones docentes en las UI, mientras que Czarny, Navia y Salinas (2020) analizan las necesarias capacidades que la docencia con estudiantes indígenas exige. En las UI, el nuevo perfil docente requerido

²¹ Cfr. por ejemplo los seminarios convocados por el Cuerpo Académico Estudios Interculturales (2016a; 2016b).

–que abarca métodos de trabajo tanto áulicos como extra-áulicos, que pide que sean hablantes o aprendices de una lengua originaria, que exige capacidades de diálogo entre saberes académicos y comunitarios, pero también entre saberes disciplinarios y saberes inter o transdisciplinarios que posibiliten una integración de las funciones sustantivas de docencia, investigación y vinculación comunitaria– sólo se puede ir adquiriendo a través de formaciones continuas que implican tanto des-aprendizajes como re-aprendizajes (Dietz y Mateos Cortés, 2020).

Estos nuevos papeles emergentes y los retos a los que se enfrentan para cumplirlos los actuales docentes de las UI son identificados por Guerra García y Sandoval Forero (2020) para el caso de los así denominados “facilitadores” de la UAIM. Contamos con estudios de caso de Orozco López y Reyes López (2020) sobre los perfiles docentes en la UNICH, de Hernández Loeza (2017) y de Lucas Campo (2020) en la UIEP, de Rojas Lozano, Navarro Martínez y Escobar Potenciano (2018a, 2018b) para la UIET, y en el caso de la UIM-QROO de Ramírez López (2017) acerca del perfil de docentes de lengua inglesa, en específico.

Tanto estos análisis como los pocos que existen sobre docentes en proyectos universitarios alternativos o comunitarios, como los proporcionados por Maldonado Ramírez (2017) sobre la innovación docente a través de la investigación para el caso de la UESA, ilustran que en su gran mayoría los docentes, a pesar de sus formas de contratación “flexibles”, inestables y precarias, se dedican a actividades diversificadas que incluyen la investigación individual –varios docentes realizan de forma simultánea sus tesis de posgrado– tanto como colectiva, con participación de sus estudiantes –tal como analiza Nájera Castellanos (2015) con un enfoque monográfico sobre la licenciatura de Lengua y Cultura de la UNICH– y con proyectos de vinculación a veces de manera continua y a veces de forma más esporádica. Los resultados de las investigaciones de docentes UI están siendo reportados no sólo en sus respectivas tesis de posgrado, sino en artículos y antologías de investigación (*cfr.* Moreno Uribe, 2015; Ortiz Palomeque, 2015).

Contamos con muy escasos trabajos que analicen la diversidad de identidades, trayectorias y posturas político-pedagógicas de docentes de las UI. Para

la UVI, Jiménez Moyo (2014) recrea la noción de sujeto que predomina entre los docentes, una noción que construye un “otro” a menudo singularizado, esencializado y subsumido a esquemas de percepción aún muy occidental de la alteridad indígena. En contraste, Mateos Cortés y Dietz (2014b, 2015) analizan los perfiles docentes predominantes en la UVI, en general, y en particular los procesos de resignificación y apropiación que los docentes de la UVI Selvas realizan del discurso intercultural en función de sus identidades y sus experiencias previas, generando discursos más indigenistas o más transversalizadores, nociones más esencialistas o más constructivistas, y aproximaciones más o menos comunitarias en cuanto a lo que entienden por un enfoque intercultural en la docencia. Esta gran diversidad de perfiles y de posiciones político-pedagógicas entre el profesorado se traduce en debates internos; así, para el caso de la sede Grandes Montañas de la UVI, Sandoval Arenas y Jiménez Moyo (2015) mapean las discusiones que existen entre docentes sobre nociones liberales versus decoloniales de la diversidad e interculturalidad.

Otro actor clave lo constituyen los estudiantes de las UI. A pesar de que algunas UI se identifican como indígenas o étnicas (por ejemplo, la UIMQROO), las UI no se dirigen sólo a los pueblos indígenas, sino a las regiones indígenas y a las poblaciones escolares históricamente excluidas, en términos más generales. Por lo tanto, no es la etnicidad indígena, sino la interculturalidad y la diversidad la base de sus actividades educativas. A diferencia de los programas explícitos de acción afirmativa, como la iniciativa Pathways, promovida por la Fundación Ford, las UI no establecen la “indigeneidad” de sus estudiantes como criterio de acceso.

Resumimos a continuación una línea de investigación que ha sido muy prolífica en la última década: los estudiantes son el sujeto más estudiado en todas las UI del país. Contamos con caracterizaciones generales del estudiantado, aportadas por Bermúdez Urbina y González Apodaca (2018), Didou (2018), Lloyd (2019) y Sartorello (2019); además, Bermúdez Urbino (2017, 2019) analiza las trayectorias académicas y experiencias estudiantiles en las UI y, en específico, sus vinculaciones escuela-comunidad (2019).

A estos trabajos comparativos más generales se suman análisis monográficos, entre los que destaca una rica gama de investigaciones empíricas so-

bre el estudiantado de la UNICH, llevadas a cabo por Fábregas Puig y Santiago Lastra (2012), Meza Meza (2012), Sartorello y Cruz Salazar (coords., 2013), Bermúdez Urbina (2015), Bastiani Gómez y López García (2015), Rodríguez Calderón de la Barca (2015, 2016), Tipa (2015, 2017, 2019) y Sartorello (2016), mientras que Arias Gómez (2019) se centra en estudiantes zoque, y Gómez López (2014) en estudiantes tzeltales del campus regional Oxchuc de la UNICH.

Asimismo, existe una serie de investigaciones monográficas sobre el estudiantado de la UVI en sus diferentes sedes regionales, sus perfiles, trayectorias e identidades; se trata de trabajos aportados por Téllez Galván (2012), Dietz (2012), Meseguer Galván (2013a, 2015, 2016), Hernández Luis (2013), Jaloma Cruz y López González (2013), Zebadúa Carbonell (2014), Gómez Navarro (2015a, 2015b), Re (2015), García Campos (2016), Jiménez Moyo (2017) y Olivera Rodríguez (2017a, 2017b). Por otro lado, contamos con investigaciones sobre estudiantes de la UIEM (Molina Fuentes, 2012), de la UIEP (Hernández Loeza, 2017), de la UIEP y UAIM (Ramírez Velarde, Bustillos Ibarra y Juárez Sánchez, 2018), en la UIMQROO (Solano Becerril, 2017), de la UIIM (Jasso y Rosas, 2014), del ISIA (Lebrato, 2018; Santiago León, 2020; Cuéllar González, 2021), del IIN (Mira Tapia, 2017) y en la UNISUR (Cruz Cruz, 2019).

A continuación, procuraremos sintetizar los principales hallazgos de este abanico de investigaciones, a lo largo de las cuales se vislumbra un panorama muy heterogéneo. En la actualidad, alrededor de 15 000 estudiantes están inscritos en UI en México (Lloyd, 2019). Aunque muchos de ellos no se autoadscriben como indígenas o como hablantes de una lengua indígena al ingresar a sus carreras, recuperan sus raíces indígenas y reaprenden o recuperan sus lenguas durante su trayectoria universitaria. Prácticamente todo el estudiantado matriculado en las UI es de primera generación de universitarios, ya que sus padres rara vez han podido concluir siquiera la educación secundaria, y la mayoría proviene de las comunidades rurales más excluidas o marginadas de sus respectivas regiones, mientras que los jóvenes residentes en sus cabeceras municipales tienden a emigrar para estudiar una carrera en universidades urbanas. Los propios estudiantes han expresado, en diferentes encuentros de alumnos y exalumnos que, sin la cercanía de una UI, la mayoría carecería de acceso a la educación superior (Rojas Cortés y Gon-

zález Apodaca, 2015; Bermúdez Urbina, 2017; Dietz, Mateos Cortés y Budar, 2020). Aunque muchos estudiantes no eligen la UI por el tipo de carreras que ofrece, sino como “única opción” o como “segunda opción” (Tipa, 2018), a lo largo de los semestres se observa una tendencia a identificarse con su licenciatura y con su universidad y –en menor medida– también a apropiarse del enfoque intercultural vigente en su IES (Dietz, Mateos Cortés y Budar, 2020).

Las investigaciones arriba mencionadas enfatizan las transformaciones identitarias que viven los estudiantes de las UI. En contextos rurales donde apenas la educación media superior se está asentando, la creación de una universidad genera nuevos espacios de convivencia entre jóvenes de diferentes comunidades, etnicidades, lenguas, religiones y cosmovisiones, géneros e identidades sexuales. En algunos casos, el campus refleja los conflictos identitarios que los estudiantes “importan” desde sus contextos de origen (Sartorello, 2016), pero en otros casos, el mismo campus tiende a convertirse en un laboratorio de nuevas formas de relacionarse, de convivir y de explorar identificaciones que van más allá de las “fronteras étnicas” (Jaloma Cruz y López González, 2013).

Sobre todo en los primeros semestres se vislumbran, profundos cambios identitarios y actitudinales: muchos jóvenes no sólo “recuerdan” y recuperan su lengua materna, sino que revalorizan los legados culturales de sus familias y, en particular, de sus abuelas y abuelos. Independientemente de la carrera elegida o del tipo de UI que se atiende, este tipo de educación superior que oscila entre lo académico y lo comunitario, parece contribuir a importantes intentos de regenerar la transmisión intrafamiliar e intergeneracional de saberes, una transmisión con frecuencia interrumpida por la escolarización castellanizadora y monocultural de nivel secundario y medio superior.

Varias investigaciones se interesan por las competencias o capacidades que los estudiantes de las UI despliegan en determinados ámbitos, como el de las literacidades. Mientras que Pineda Castilleja (2012) diseña y desarrolla un instrumento para evaluar competencias de estudiantes de UI, Huerta Morales y García Presa (2013) estudian la cultura escrita entre estudiantes de la UIEP, Bastiani Gómez y López García (2016) analizan la producción de textos

escritos por estudiantes de la licenciatura en Lengua y Cultura de la UNICH, y Arias Gómez (2019) sistematiza una experiencia de lectura comunitaria con estudiantes zoques de esta misma UI.

En una línea de investigación complementaria sobre el uso de las tecnologías digitales en contextos regionales de escasa o nula conectividad de los estudiantes de las UI, Gómez Navarro (2019, 2020) analiza la apropiación de las TICs por estudiantes mayas de la UIMQROO, mientras que Gómez Games (2014, 2020) así como Gómez Games y Velázquez Albo (2020) estudian las “brechas digitales” a las que se enfrenta el estudiantado de la UVI en su sede Huasteca y de la UIEP. Aunque estas brechas puedan constituir limitantes importantes, investigaciones como la de Jaloma Cruz (2015) ilustran cómo las investigaciones estudiantiles con TICs promovidas por laboratorios multimedia proporcionados por las propias UI, contribuyen a la animación y difusión del patrimonio, en este caso del patrimonio intangible de la región Selvas del sur de Veracruz.

Relacionado de manera estrecha con estos trabajos sobre la literacidad del estudiantado y sobre las TICs, surgen investigaciones enfocadas en las capacidades de investigación y redacción de documentos recepcionales de los estudiantes, una línea de trabajo que desarrollan sobre todo sobre la UNICH Nájera Castellanos (2015) y Bastiani y López García (2015, 2020), y en la UVI Castillo Pérez (2019) y Rodríguez Soto (2019). Estas investigaciones muestran que –a pesar de los grandes desafíos que enfrentan las y los tesis-tas de las UI, producto a menudo de deficiencias formativas provenientes de la educación media o incluso de niveles anteriores– los trabajos recepcionales reflejan una gran riqueza de experiencias de diagnósticos, de intervenciones y de sistematizaciones acerca de las principales problemáticas que enfrentan sus comunidades y regiones. Innovaciones curriculares arriba mencionadas, como el proyecto integrador, el itinerario metodológico, el uso de la lengua originaria en la tesis, la investigación vinculada o la titulación por audiovisual u obra de teatro, están generando nuevos formatos de titulación, los cuales a menudo son de mayor pertinencia cultural e impacto local que el género convencional de “tesis de licenciatura”.

En los últimos tiempos, están surgiendo investigaciones –aún muy recientes y necesariamente inacabadas– acerca del impacto que la pandemia

de covid-19 y la subsiguiente suspensión de actividades presenciales que ha tenido o tiene en los estudiantes de las UI, que por los mencionados factores de falta de conectividad o acceso a TICS se ven desafiados, de manera particular, por una docencia repentina e improvisadamente virtual. García Guadalupe et al. (2020) esbozan el posible impacto de la pandemia en la dimensión socioeducativa para estudiantes de la UIET, y que Miranda Bojórquez (2021) se aproxima a estudiantes de la UAIM, y Navarro Martínez, Enríquez Méndez y Estrada Aguilar (2021) a estudiantes del CESDER de Moxviquil.

Por último, hay un creciente número de investigaciones centradas en los egresados de las UI (Lloyd, 2019). La gran mayoría se enfocan a egresados de la UIEP (Hernández Loeza y Gibson, 2015; Hernández Loeza, 2017; Echeverría González, Ortiz-Marín y Wence Partida, 2019 así como Roa González, 2019), de la UNICH (Cruz Salazar y Ortiz Moreno; 2013; Bermúdez Urbina, 2015; Rodríguez Calderón de la Barca, 2015; Martínez Jiménez et al., 2019; y Sartorello, 2019) y de la UVI (Hernández Luis, 2013; Méndez Rebolledo, 2012; Mateos Cortés, 2015, 2017, 2020; Mateos Cortés, Dietz y Mendoza Zuany, 2016; Budar, 2020; Dietz y Mateos Cortés, 2020; y Dietz, Mateos Cortés y Budar, 2020).

Los datos empíricos aportados por estos estudios –y corroborados por otros sobre la UIEM (Erdösová y Juárez Toledo, 2020) y sobre la UIMQROO (Medina Martín, Navarro Favela y Uc Angulo, 2020)– demuestran que, al egresar de la UI, la gran mayoría se enfrenta a condiciones laborales y de empleabilidad precarias, discontinuas y de gran “flexibilidad”; sin embargo, no existen estudios comparativos que permitan distinguir problemáticas específicas de las UI en contraste con egresados de carreras y universidades convencionales. En términos generales, podemos diferenciar cuatro tipos de egresados: 1) quienes encuentran un empleo remunerado en ámbitos cercanos a su perfil de egreso –trabajando en dependencias gubernamentales, administraciones municipales, instituciones educativas o en organizaciones no-gubernamentales–; 2) quienes sólo encuentran un empleo precario y discontinuo en ámbitos alejados de su carrera universitaria, a veces en su región de origen, pero a veces a través de la emigración hacia zonas metropolitanas alejadas; 3) quienes “retornan” a su comunidad y al campo, ahora como “campesinos letrados” que combinan sus actividades agrícolas, forestales o artesanales

con la asunción de nuevos papeles de intermediarios en su comunidad, diseñando e implementando proyectos productivos locales y comenzando así a desplazar, o por lo menos, a pluralizar poco a poco las tradicionales estructuras de intermediación de actores externos; y 4) quienes continúan una carrera académica después de concluir sus estudios de licenciatura en una UI (*cfr.* abajo).

Estos procesos de comunitarización y de cambios de roles al interior de la comunidad son de suma importancia, más allá de sus efectos laborales o monetarios. Una investigación biográfico-narrativa que Olivera Rodríguez (2013, 2017a, 2017b) ha realizado con tres generaciones de mujeres en el sur de Veracruz, ilustra el “efecto educativo” que tiene la oportunidad de cursar una carrera universitaria; al comparar la trayectoria de vida de una joven egresada de la UI Selvas con las respectivas trayectorias de su madre –con escolarización incompleta– y de su abuela materna –sin escolarización–, la autora logra identificar el impacto que tiene la UI en la conciencia de la joven nahua de Huazuntlán acerca de los roles de género, de sus derechos y su exigibilidad, de sus decisiones afectivas, de pareja y familiares, y acerca de una vida conyugal y familiar sin violencia, algo que su madre y su abuela nunca pudieron lograr.

Del mismo modo, los problemas relacionados con la empleabilidad, las investigaciones de Rodríguez Moreno (2014) y Santiago León (2020) acerca del “logro laboral” de egresados del ISIA, y de Manjarrez Martínez (2020) sobre egresados de una maestría de CESDER-UCIRED, demuestran que los problemas de empleabilidad al egresar, los comparten estudiantes de los tres tipos de UI arriba delimitados. Una diferencia que percibimos es que las UI comunitarias e independientes orientan a sus estudiantes de manera explícita al tercer tipo de egreso: el retorno a la comunidad y a una comunitarización de sus actividades campesinas; mientras que las UI gubernamentales procuran profesionalizar a sus estudiantes para una empleabilidad asalariada.

Independientemente del tipo de egresado y del tipo de UI del que egresan, observamos entre los ya aproximadamente 5000 jóvenes que egresaron de alguna UI (Lloyd, 2019), una tendencia de reconocer como parte de su formación específica la adquisición de conocimientos prácticos y estratégicos de ori-

gen tanto académico como comunitario. Los novedosos formatos de las mallas curriculares y de las modalidades de titulación hacen posible que –ante las características tan precarias de los mercados laborales dentro de las regiones indígenas– aun como estudiantes los profesionales formados por las UI, ya desarrollan redes de colaboración diversas y flexibles, a través de las cuales a veces encuentran empleo asalariado, mientras que en otras ocasiones deciden crear sus propias microempresas, cooperativas, asociaciones u ONG. Cuando sus licenciaturas tienen una orientación aplicada y enfocada hacia problemáticas comunitarias, a los egresados se les facilita una incorporación gradual a estas diversas actividades, a diferencia de las instituciones convencionales en las que la orientación profesional y la búsqueda de opciones futuras de empleo suele posponerse hasta que el estudiante egresa de la universidad.

En particular, son los ámbitos de la salud, la justicia y la traducción e interpretación en lenguas originarias los que ofrecen oportunidades de profesionalización a los egresados de las UI. La investigación de Kleinert (2014, 2016) ilustra cómo egresados de carreras de lengua y cultura o afines llegan a ocupar posiciones clave como traductores e intérpretes de sus lenguas maternas en la procuración de justicia, pero crecientemente también en la promoción de la salud. Siguen enfrentándose a una gran precariedad y a discriminaciones laborales como personal, a menudo, “subalternizado” por profesiones jurídicas o médicas, pero desde un punto de vista legal y gubernamental se están volviendo poco a poco imprescindibles en instituciones como ministerios públicos, juzgados y centros de salud.

Las historias de vida y los relatos autobiográficos contruidos y sistematizados con varias generaciones de egresados de la UVI a lo largo de nuestro proyecto InterSaberes (Martí i Puig y Dietz, coords., 2014; Dietz, Mateos Cortés y Budar, coords., 2020)²² muestran tránsitos continuos en las trayectorias de los distintos tipos de egresados; sobre todo, vemos un oscilar entre trayectorias de “profesionalización” local y regional –muchos egresados siguen formándose, certificándose y profesionalizándose tras concluir sus estudios

²² Cfr. las reflexiones autobiográficas de egresadas/os de la UVI como Hidalgo Alvarado (2014), Bautista Cruz (2020), Cervantes Cruz (2020), García Castaño (2020), Hernández Hernández (2020), Hernández Méndez (2020), Hernández Vázquez (2020), Montalvo Nolasco (2020) y Patraca Rueda (2020).

de licenciatura, acudiendo a su universidad de origen o a otras instituciones formadoras o certificadoras– y trayectorias de “comunitarización” o re-comunitarización –aquellas/os egresadas/os que conscientemente optan por reintegrarse en sus comunidades asumiendo nuevos roles de género, nuevas funciones de intermediación y nuevos cargos políticos locales–.

A estas tendencias de profesionalización local y de comunitarización se añade una tercera tendencia, perceptible entre egresados de varias UI: la academización, es decir, la tendencia a continuar sus estudios posteriores a la licenciatura para prepararse para una carrera académica como docente o investigador. Aparte de la posibilidad de emigrar a la ciudad para seguir formándose, en la actualidad varias UI están desarrollando sus propios programas de posgrado, a menudo pensados de forma explícita para sus egresados o para sus docentes en proceso de formación (Mendoza Zuany, Dietz y Mateos Cortés, 2019; Mendoza Zuany, 2020).

Es llamativo que –más allá de si han cursado un posgrado en una universidad urbana convencional o si lo han hecho en un posgrado de una UI– los egresados que optan por esta vía de la academización, en su gran mayoría buscan emplearse nuevamente en una UI, de ser posible aquella ubicada cerca de su comunidad o región de origen. El propio subsistema de UI mexicanas genera así un reducido, pero significativo mercado laboral-académico que es atractivo para quienes egresan de una UI, y luego de un posgrado. Al incorporarse ahora como académico a la misma UI en la que estudió su licenciatura, este nuevo tipo de actor –egresado docente intercultural– no sólo diversifica la planta docente local, aportando un perfil interdisciplinar propio de las carreras interculturales, sino que contribuye a un mayor arraigo local de la UI, como docente originario de la comunidad o región, hablante y escribiente de la lengua originaria de la región y conocedor de las problemáticas, necesidades y prioridades locales.

Constatamos con ello que las UI no pueden cumplir a plenitud uno de sus objetivos fundacionales: el frenar la “fuga de cerebros” del campo a la ciudad, pero sí contribuyen a “cualificar” los procesos migratorios, ya que sus egresados migran para acceder a estudios de posgrado, y a “revertir” estos procesos ofreciendo empleo académico a sus propios egresados.

Conclusiones

Con algunos logros y bastantes obstáculos, hemos visto a través de esta revisión bibliográfica que las iniciativas universitarias interculturales están formando a la futura generación de actores y actrices en ciernes que comienzan a protagonizar los procesos identitarios, culturales, socioeconómicos y laborales de sus comunidades y regiones de origen. Se trata de una generación de profesionales que, cada vez menos, tendrá que depender de “expertos” externos para impulsar transformaciones locales, pues contará con jóvenes graduados indígenas, mestizos o afrodescendientes que saben expresarse de forma oral y escrita en varios idiomas, que median entre las variantes y las fuentes de conocimiento tanto académicas como comunitarias, que pueden aplicar métodos y procedimientos interculturales de diálogo, traducción, mediación y gestión para formular y llevar a cabo iniciativas avaladas por sus autoridades locales, en estrecha interacción con organizaciones académicas y no académicas.

Hemos podido identificar y reseñar resultados de investigación provenientes de estudios empíricos monográficos realizados tanto por los protagonistas de las UI, como por investigadores externos a éstas, cuyas aportaciones muestran que las UI surgen y se consolidan como un nuevo subsistema universitario, cuyas “señas de identidad” –la vinculación comunitaria, la normalización de las lenguas originarias, la titulación por proyectos integradores de investigaciones vinculadas, la profesionalización y comunitarización de sus egresados– son de gran relevancia también para otras IES.

Junto con estos resultados, identificamos además varias lagunas de investigación (*cfr.* también Martínez Canales et al., 2022): la investigación educativa requiere de estudios de caso monográficos sobre el impacto que las UI tienen en las comunidades y regiones en las que operan, así como sobre las vinculaciones comunitarias establecidas por las UI con sus respectivos entornos; análisis de las didácticas interculturales y los usos académicos que se les da a las lenguas originarias en las UI; e investigaciones con enfoque interseccional de las transformaciones identitarias que viven los estudiantes de las UI en cuanto a su etnicidad, su cultura, su género y otras fuentes de identidad

y de diversidad. También requerimos mayor información sobre los procesos internos de gestión y gobernanza de las UI en todas sus modalidades, algo que podría surgir de sistematizaciones y publicaciones de los propios funcionarios y exfuncionarios de las UI.

Por último, para poder conocer con mayor profundidad las aportaciones específicas que hacen las UI, a través de sus procesos, docentes, investigadores y vinculadores a la descolonización gradual de las relaciones asimétricas entre el Estado-nación, los pueblos originarios y afrodescendiente, así como entre el ciudad y el campo, entre los saberes académicos y los saberes comunitarios, en el futuro harán falta investigaciones comparativas, más explícitas, que contrasten experiencias estudiantiles y docentes obtenidas por actores indígenas o comunitarios en distintos tipos de IES. Sólo así, la investigación educativa podrá profundizar en el conocimiento de las aportaciones específicas que las UI realizan a la profesionalización, academización y comunitarización de las juventudes rurales, que en su gran mayoría siguen excluidas de las instituciones educativas de educación superior.

Bibliografía

- Alatorre, Frenk Gerardo (2019). La vinculación comunitaria en el tránsito hacia sociedades sustentables. El caso de la Universidad Veracruzana Intercultural. En B. Baronnet y F. M. Bermúdez Urbina (coords.), *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México*, México: ANUIES, 135-174.
- Alonso Guzmán, Lorena; Hernández Alarcón, Víctor Manuel y Solís Carmona, Edgardo (2014). La Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur: una opción de educación no formal para la población indígena en el estado de Guerrero, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 19 (60): 103-128, <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n60/v19n60a6.pdf>.
- Arcos Barreiro, Sara Itzel (2017). Organización social y participación: Diseño innovador de la Experiencia Educativa (EE) que fortalece el diálogo de sabios en la Universidad Veracruzana Intercultural. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento* 5 (14). DOI: <http://dx.doi.org/10.21933/J.EDSC.2017.E1.01>.
- Arias Gómez, Jaime (2019). *Estudiantes de lengua zoque en la Universidad Intercultural de Chiapas y sus repercusiones regionales*. Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Chiapas.
- Arias Gómez, Jaime (2020). Interrelaciones de lengua y cultura en la vinculación comunitaria. Caso Universidad Intercultural de Chiapas. *Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales*, 4 (3): 17-26.
- Ávila Pardo, Adriana (2016). *La interculturalización de la educación superior en México: actores y discursos en el proceso fundacional de la Universidad Veracruzana Intercultural*. Tesis de doctorado. Universidad de Granada.
- Ávila Romero, León Enrique; Betancourt Posada, Alberto; Arias Hernández, Gabriela y Ávila Romero, Agustín (2016). Vinculación comunitaria y diálogo de saberes en la educación superior intercultural en México. *Revista Mexicana*

- de Investigación Educativa* 21 (70): 759-783, <https://www.redalyc.org/pdf/140/14046162005.pdf>.
- Ávila Romero, Luis Enrique (2018). El Diálogo de saberes en el eje de formación agroecológica en la educación superior intercultural en Chiapas. *Cuadernos de Agroecología* 13 (1): 1-6. doi: <https://doi.org/10.5216/racs.v3i1.55371>.
- Ávila Romero, Luis Enrique y Ávila Romero, Agustín (2016). Las universidades interculturales de México en la encrucijada. *Nóesis* 25 (50): 199-215. doi: <http://dx.doi.org/10.20983/noesis.2016.2.8>.
- Baronnet, Bruno (2019). Introducción: estudiar vinculándose con la comunidad originaria, en B. Baronnet y F. M. Bermúdez Urbina (coords.). *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México*. México: ANUIES, 27-55.
- Barquín Cendejas, Alfonso (2015). Antropología y poder político. El ejercicio de poder en las políticas públicas del estado: las universidades interculturales, México: INAH.
- Bastiani Gómez, José y López García, María Minerva (2015). El proyecto integrador y las relaciones de género en estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas. En V. Moreno Uribe y E. M. Gómez Velarde (coords.). *Investigación vinculada en las Universidades Interculturales de México, Oxolotán Tacotalpa, Tab.* UIET, 51-70.
- Bastiani Gómez, José y López García, María Minerva (2016). La producción de textos escritos en estudiantes de dos universidades públicas con el modelo intercultural, *Revista Educación* 40 (1): 89-112. doi: <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v40i1.18420>.
- Bastiani Gómez, José y López García, María Minerva (2020). Las competencias para la investigación: los estudiantes y sus procesos de titulación en dos universidades públicas con enfoque intercultural, CPU-E *Revista de Investigación Educativa* 30: 1-21. doi: <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i30.2684>.
- Bautista Cruz, Lorenzo Antonio (2020). Otriedad, historia de vida y encuentro con la etnografía y la interculturalidad: una mirada nahua del sur de Veracruz. En G. Dietz, L. S. Mateos Cortés y L. Budar (coords.). *La gestión intercultural en la práctica: la Universidad Veracruzana Intercultural a través de sus egresadas y sus egresados*. México: Universidad Veracruzana, 125-140.

- Bautista Tenorio, Anayeli; Guzmán Rojas, Ramón; Ibañez Guzmán, Selvio y Garduño, Everardo (2021). San Quintín: laboratorio de la interculturalidad. Hacia un proyecto de universidad decolonial, *Ichan Tecolotl* 344, <https://ichan.cie-sas.edu.mx/educacion-superior-intercultural/>.
- Bello López, Daniel (2013). La formación social de gestores interculturales con orientación en derechos. *Hechos y Derechos* 13: 1-5, <https://repositorio.unam.mx/contenidos/17117>.
- Bello López, Daniel (2014). Una experiencia de promoción de los derechos indígenas mediante la educación no formal para favorecer la interculturalidad. En S. Martí i Puig y G. Dietz (coords.), *Empoderamiento y educación superior en contextos interculturales en México*. Barcelona: Bellaterra, 143-162.
- Berlanga Gallardo, Benjamín (2014). El giro intercultural: una tarea pendiente en las Universidades Interculturales en México. *Nuevamerica* 142: 35-39, <http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2017/05/Berlanga-Benjamin.pdf>.
- Bermúdez Urbina, Flor Marina (2015). Interculturalidad, etnicidad e intermediación cultural en la formación de profesionales indígenas. Concepciones y prácticas en la Universidad Intercultural de Chiapas. En P. Medina Melgarejo (coord.), *Sujetos y conocimientos situados, políticas del lugar en educación. Trayectos y experiencias pedagógicas de investigación en la construcción de interculturalidades activas*, México: 1450 Ediciones, 159-188.
- Bermúdez-Urbina, Flor Marina (2017). La investigación sobre trayectorias académicas y experiencias de estudiantes en la educación superior intercultural en México. *Revista Educación y Desarrollo Social* 11 (1): 116-145. DOI: [org/10.18359/reds.1938](https://doi.org/10.18359/reds.1938).
- Bermúdez Urbina, Flor Marina (2019). La vinculación escuela-comunidad y relaciones comunitarias y familiares de los estudiantes y egresados de la Educación Superior Intercultural en México. En B. Baronnet y F. M. Bermúdez Urbina (coords.), *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México*, México: ANUIES, 95-130.
- Bermúdez Urbina, Flor Marina (2020). *Agencia social y educación superior intercultural en Jaltepec de Candayoc, Mixe, Oaxaca*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: UNICACH & ISIA.

- Bermúdez Urbina, Flor Marina y González Apodaca, Erica (2018). Especialización, revalorización y apropiación étnica. Representaciones del estudiantado indígena en la investigación sobre educación superior intercultural, indígena y comunitaria en México, *Antropología Andina Muhunchik-Jathasa* 4 (1): 19-42, <http://revistas.unap.edu.pe/antroa/index.php/ANTRO/article/view/321/298>.
- Bernal Lorenzo, Daisy (2015). Enseñanza-aprendizaje del nuntajiyi como L2 en la UVI Las Selvas. En V. Moreno Uribe y E.M. Gómez Velarde (coords.), *Problemáticas del sur de México*. Oxolotán Tacotalpa, Tab.: UIET, 111-134.
- Bernal Lorenzo, Daisy y Figueroa Saavedra, Miguel (2019). Nueva oferta educativa universitaria con enfoque intercultural: el caso de la Maestría en Lengua y Cultura Nahuatl de la Universidad Veracruzana. *Revista Educación* 43 (2): 1-14. doi: <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.32934>.
- Bernal Lorenzo, Daisy y Miranda Landa María Isabel (2019). Concepciones de un currículum intercultural: el caso de la Maestría en Lengua y Cultura Nahuatl de la Universidad Veracruzana. *Entretextos* 11 (33): 83-96. <http://entretextos.leon.uia.mx/num/33/PDF/Entretextos-33.pdf>.
- Budar, Lourdes (2020). La Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo de la Universidad Veracruzana Intercultural: sus estudiantes, sus egresados. En G. Dietz, L. S. Mateos Cortés y L. Budar (coords.), *La gestión intercultural en la práctica: la Universidad Veracruzana Intercultural a través de sus egresadas y sus egresados*, México: Universidad Veracruzana, 27-53.
- Cabrera Hernández, Hugo (2017). La Educación Superior Intercultural en Tabasco: Entre la Teoría, el Contexto y su Financiamiento. En F. González González, F. J. Rosado May y G. Dietz (coords.), *La gestión de la Educación Superior Intercultural en México: retos y perspectivas de las universidades interculturales*. Chilpancingo, Gro.: Ediciones Trinchera, 65-88.
- Castillo Pérez, Diana (2019). *La perspectiva de género en los documentos rectorales de las y los estudiantes de la Universidad Veracruzana Intercultural, sede Las Selvas*. Tesis de maestría. Universidad Veracruzana.
- Castillo Rosas, Adriana (2016). Reconstrucción histórico-política de la educación indígena en México y los antecedentes no oficiales de la universidad intercultural del estado de Hidalgo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*

- 21 (70): 691-717, <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n70/1405-6666-rmie-21-70-00691.pdf>.
- Castro de la Rosa, Laura Adelina (2020). El enfoque intercultural del docente universitario. *Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana* 6 (11): 126-149. DOI:10.35600.25008870.2021.11.0182.
- Castro Soto, Juan y Ochoa Martínez, Mayeli (2014). La experiencia del Túmin: mercado alternativo, economía solidaria y autogestión. En S. Martí i Puig y G. Dietz (coords.), *Empoderamiento y educación superior en contextos interculturales en México*. Barcelona: Bellaterra, 185-204.
- Cervantes Cruz, Maribel (2020). Una común rebelde como yo: recuperando voces, conociendo experiencias. En G. Dietz, L. S. Mateos Cortés y L. Budar (coords.), *La gestión intercultural en la práctica: la Universidad Veracruzana Intercultural a través de sus egresados y sus egresados*. México: Universidad Veracruzana, 105-124.
- Constantino Toto, Mario y Bello, Daniel (2018). La pertinencia de la licenciatura en derecho con enfoque de pluralismo jurídico, en regiones interculturales. El caso de la Universidad Veracruzana Intercultural, México. En M. Ledesma Narváez (coord.), *Justicia e Interculturalidad. Análisis y pensamiento plural en América y Europa*, 89-118.
- Cortina, Regina y Earl, Amanda (2021). Embracing interculturality and Indigenous knowledge in Latin American higher education. *Compare: Journal of Comparative and International Education* 51 (8): 1208-1225. DOI: 10.1080/03057925.2020.1766350.
- Cruz Cruz, Christian Aarón (2019). *Experiencias político-pedagógico-solidarias en estudiantes de la Universidad de los Pueblos del Sur, Unidad Académica Hueycantenango*. Tesis de maestría. UNAM.
- Cruz González, Carlos Alberto (2017). Expresiones del Arte Totonaco: Una experiencia de gestión del aprendizaje, *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento* 5 (14). DOI: <http://dx.doi.org/10.21933/J.EDSC.2017.E1.02>.
- Cruz Salazar, Tania y Ortiz Moreno, Alfonso (2013). Jóvenes interculturales. Voces y visiones estudiantiles en la UNICH. En S. C. Sartorello y T. Cruz Salazar (coords.), *Voces y visiones juveniles en torno a la diversidad, diálogo, y conflicto intercultural en la UNICH*. México: Fray Bartolomé de las Casas, 65-92.

- Cuéllar González, Gilmaro (2021). Estudiar en el ISIA, cercano a mi experiencia y contexto comunitario. *Ichan Tecolotl* 344, <https://n9.cl/lzxcg8>.
- Cuerpo Académico Estudios Interculturales (ed., 2016a). I Seminario de investigación Universidades Interculturales en México: balance de una década (2015): memorias, Xalapa: Universidad Veracruzana, <https://www.uv.mx/iie/files/2013/02/I-seminario-Universidades-Interculturales-Documento-de-trabajo.pdf>.
- Cuerpo Académico Estudios Interculturales (ed., 2016b). II Seminario de investigación Universidades Interculturales en México: balance de una década (2016): memorias, Xalapa: Universidad Veracruzana, <https://www.uv.mx/iie/files/2013/02/II-seminario-Universidades-Interculturales-Documento-de-trabajo.pdf>.
- Cussó, Roser y Gonzalez, Anayansi (2017). L'enseignement supérieur entre l'économie de la connaissance et les initiatives locales interculturelles. *Questions vives* 28: 1-14. DOI: 10.4000/questionsvives.2245.
- Czarny, Gabriela; Navia, Cecilia y Salinas, Gisela (2020). Interrogantes sobre la docencia universitaria con estudiantes indígenas. Campo emergente en un debate sobre descolonización. En G. Czarny, C. Navia y G. Salinas (coords.), *Lecturas críticas sobre formación de profesionales indígenas en México y América Latina*. México: Universidad Pedagógica Nacional, 39-62.
- De la Cruz Hernández, Iskra (2020) *Estrategias de vinculación con la comunidad en la Licenciatura en Comunicación Intercultural de la Universidad Intercultural del Estado de México*. Tesis de maestría. Buenos Aires : FLACSO.
- Díaz Couder, Ernesto (2019). Pos ahí le vamos entendiendo... La implementación del enfoque intercultural en instituciones de educación superior en México, *Ra Ximhai* 15 (4): 39-54. DOI: <http://dx.doi.org/10.35197/rx.15.04.2019.02.ed>.
- Didou Aupetit, Sylvie A. (2018). La educación superior indígena e intercultural en México en 2018, *Revista de la Educación Superior* 47 (187): 93-109. DOI: <https://doi.org/10.36857/resu.2018.187.420>.
- Dietz, Gunther (2012a). Diversity Regimes Beyond Multiculturalism? A Reflexive Ethnography of Intercultural Higher Education in Veracruz, Mexico. *Latin American and Caribbean Ethnic Studies* 7 (2): 173-200. DOI: <https://doi.org/10.1080/17442222.2012.686334>.

- Dietz, Gunther (2012b). Intercultural Universities in Mexico. En J. Banks (ed.), *Encyclopedia of Diversity in Education*, Los Angeles: SAGE, vol. 3, 1480-1484.
- Dietz, Gunther (2017). Introducción: las universidades interculturales en México, sus retos y perspectivas. En F. González González, F. J. Rosado May y G. Dietz (coords.), *La gestión de la Educación Superior Intercultural en México: retos y perspectivas de las universidades interculturales*. Chilpancingo, Gro.: Ediciones Trinchera, 21-32.
- Dietz, Gunther (2018). Saberes, fazeres e poderes-a dimensão política da interculturalidade: um exemplo do ensino superior mexicano. En A. C. De Souza Lima, L. F. Dos Santos Carvalho y G. Lins Ribeiro (orgs.), *Interculturalidade(s): entre ideias, retóricas e práticas em cinco países da América Latina*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 121-161.
- Dietz, Gunther y Laura Selene Mateos Cortés (2013). *Interculturalidad y educación intercultural en México*, México: SEP-CGEIB.
- Dietz, Gunther y Mateos Cortés, Laura Selene (2014). La Universidad Veracruzana Intercultural: una mirada desde su acompañamiento etnográfico. En S. Martí i Puig y G. Dietz (coords.), *Empoderamiento y educación superior en contextos interculturales en México*. Barcelona: Bellaterra, 79-119.
- Dietz, Gunther y Mateos Cortés, Laura Selene (2017). Innovación docente en la Educación Superior Intercultural: notas introductorias al número especial. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento* 5 (14). doi: <http://dx.doi.org/10.21933/J.EDSC.2017.E1>.
- Dietz, Gunther y Mateos Cortés, Laura Selene (2019). Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas* 25 (49): 1-25, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31658531008>.
- Dietz, Gunther y Mateos Cortés, Laura Selene (2020). Entre comunidad y universidad: Una etnografía colaborativa con jóvenes egresadas/os de una universidad intercultural mexicana. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana* 15 (2): 273-299. doi: 10.11156/aibr.150205.
- Dietz, Gunther y Laura Selene, Mateos Cortés (2021). Rumo a um Sistema de Ensino Superior para Estudantes Indígenas? Universidades interculturais no

- México. *Educação & Realidade* 46 (4): e116232, <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236116232>.
- Dietz, Gunther, Laura Selene, Mateos Cortés y Lourdes Budar (eds., 2020). *La gestión intercultural en la práctica: la Universidad Veracruzana Intercultural a través de sus egresadas y egresados*. Xalapa: Editorial Universidad Veracruzana.
- Dimas Huacuz, Bertha (2015). La universidad indígena y la reconstitución de los pueblos. *Contralínea* 09/12/2015, <https://contralinea.com.mx/la-universidad-indigena-y-la-reconstitucion-de-los-pueblos/>.
- Echeverría González, María del Rocío; Ortiz-Marín, Celso y Wence Partida, Nancy Elizabeth (2019). Reconfiguración de la identidad y proyectos de vida en jóvenes de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. *Ra Ximhai* 15 (1): 75-88. DOI: <https://doi.org/10.35197/rx.15.01.2019.06.me>.
- Eguiarte Espejo, Claudia Patricia (2017). “Corporalidad, creación escénica y teatro comunitario en la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI)”, *Entre-ciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento* 5 (14). DOI: <http://dx.doi.org/10.21933/J.EDSC.2017.E1.09>.
- Erdősová, Zuzana (2013). La universidad intercultural latinoamericana como un fenómeno múltiple. Una aproximación desde la teoría de los modelos educativos ecuatoriano y mexicano. *Cuadernos Interculturales* 11 (21): 59-84, <http://hdl.handle.net/20.500.11799/39344>.
- Erdősová, Zuzana (2015). *La universidad intercultural como un fenómeno multidimensional: una perspectiva desde México*. Tesis de doctorado. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Erdősová, Zuzana y Juárez Toledo, Rafael (2020). La percepción laboral de los egresados del modelo de la universidad intercultural en México, el caso de la UNICH y la UIEM. *Revista Cátedra* 3 (2): 35-51. DOI: <http://dx.doi.org/10.29166/catedra.v3i2.2188>.
- Espino Vázquez, Oscar (2015). *Aprendiendo a ser comunidad. el caso del tumin en Espinal, Veracruz*, ponencia presentada en el Primer Encuentro Internacional de Experiencias de Pedagogía Crítica en América Latina, México, 18, 19 y 20 de febrero, https://issuu.com/encuentropedagogiacritica/docs/memorias_primer_encuentro_correcci_.

- Fábregas Puig, Andrés (2017). La Universidad Intercultural de Chiapas: Una Experiencia Interrumpida. En F. González González, F. J. Rosado May y G. Dietz (coords.), *La gestión de la Educación Superior Intercultural en México: retos y perspectivas de las universidades interculturales*. Chilpancingo, Gro.: Ediciones Trinchera, 65-88.
- Fábregas Puig, Andrés y Santiago Lastra, José Antonio (2012). Los estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas. Un acercamiento a su experiencia escolar. En M. Casillas Alvarado, J. Badillo Guzmán y V. Ortiz Méndez (coords.), *Educación superior para indígenas y afrodescendientes en América Latina*, México: Universidad Veracruzana, 43-54.
- Figueroa Saavedra, Miguel, Daisy Bernal Lorenzo y José Álvaro Hernández Martínez (2013). Derechos lingüísticos y normalización lingüística en la Universidad Veracruzana, *Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales Sociales* 5 (1): 15-39.
- Figueroa Saavedra, Miguel y Hernández Martínez, José Álvaro (2014). Efectos de la señalización multilingüe en la activación lingüística de la lengua náhuatl en la Universidad Veracruzana, *Calidoscopio* 12 (2): 131-142. doi: <http://dx.doi.org/10.4013/cld.2014.122.01>.
- Figueroa Saavedra, Miguel, Daniela A. Fuentes, Daisy Bernal Lorenzo and J. Álvaro Hernández Martínez (2014). La incorporación de las lenguas indígenas nacionales al desarrollo académico universitario. *Revista de la Educación Superior* XLIII (3) 171: 67-92. doi: <https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.03.002>.
- Fuentes Roque, Érica (2018). *Prácticas de acompañamiento con enfoque intercultural en la Educación Superior Intercultural*. Universidad Veracruzana Intercultural, sede Las Selvas. Tesis de maestría. Universidad Veracruzana.
- Galán López, Felipe Javier (2016). *Procesos de construcción sobre las identidades indígenas a través de las políticas educativas: el caso de Oxolotán, Tabasco*. Tesis de doctorado. Universidad Veracruzana.
- Galán López, Felipe Javier y Navarro Martínez, Sergio Iván (2016). Indigenismo y educación intercultural: una discusión necesaria. La experiencia en la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco. *Desacatos* 52: 144-159, <https://doi.org/10.29340/52.1639>.

- García Campos, Helio Manuel (2016). *Formación y gestión intercultural para el desarrollo sustentable: una aproximación autoetnográfica al programa educativo de la Universidad Veracruzana Intercultural (México)*. Tesis de doctorado. Universidad de Santiago de Compostela.
- García Castaño, Alejandrino (2020). En el camino del aprendizaje. En G. Dietz, L. S. Mateos Cortés y L. Budar (coords.), *La gestión intercultural en la práctica: la Universidad Veracruzana Intercultural a través de sus egresadas y sus egresados*. México: Universidad Veracruzana, 81-92.
- García Guadalupe, Jesús; Contreras De la Cruz, José Ramón; García Rodríguez, José Félix y Chávez Pérez, José Andrés (2020). Implicaciones socioeducativas del confinamiento social por la pandemia covid-19. Estudio de opinión de estudiantes de la Universidad Intercultural De Tabasco. *Hitos de Ciencias Económico Administrativas* 26 (76): 319-337. doi: <https://doi.org/10.19136/hitos.a26n76.4098>.
- García Guadalupe, Jesús; Contreras de la Cruz, José Ramón; Lázaro Pérez, Pedro, Sánchez Sánchez, Jorge Elvis y Morales Guzmán, Carlos Enrique (2019). La sistematización de experiencias educativas en la Universidad. Intercultural del Estado de Tabasco. En G. Morales Valenzuela, E. Reyes Cruz y J. R. Contreras de la Cruz, *Desafíos y perspectivas de la investigación bajo el enfoque de la interculturalidad*. México: Universidad Intercultural del Estado de Tabasco, 31-48.
- García Martínez, Emilio (2017). Espacios otros en el contexto de la Universidad Intercultural, *Ensayo y Error* 27 (54): 49-58, [https:// biblat.unam.mx/es/revista/ensayo-y-error](https://biblat.unam.mx/es/revista/ensayo-y-error)
- García Martínez, Emilio (2018). Espacios diferentes e interculturalidad. Posición, pensamiento y posicionalidad otra sobre la Universidad Intercultural del Estado de México. *Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana* 3 (6): 151-164, <http://revistacopala.net/index.php/ojs/issue/view/6>.
- García, Saúl Alejandro y Bastida Muñoz, Mindahi Crescencio (2012). Un paradigma educativo intercultural para impulsar la paz y el desarrollo local de las comunidades originarias. El programa de desarrollo sustentable de la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM). *Ra Ximhal* 8 (3): 17-32, [https://repositorio.unam.mx/ contenidos/36796](https://repositorio.unam.mx/contenidos/36796).

- Gazca Herrera, Luis Alejandro; Garizurieta Bernabe, Jessica; Garizurieta Meza, Miguel Hugo y Gómez Cabañas, José Rafael (2020). Análisis del desarrollo regional endógeno a través de la educación superior intercultural. *Revista de Gestión Universitaria* 4 (11): 17-26. DOI: 10.35429/JUM.2020.11.4.17.26.
- Gómez Games, Francisco Javier (2014). *Capitales tecnológicos y trayectorias escolares en la Universidad Veracruzana Intercultural sede Huasteca 2012-2014*. Tesis de maestría. Universidad Veracruzana.
- Gómez Games, Francisco Javier (2020). *Capital tecnológico y habitus digital de estudiantes en una universidad intercultural de México*. Tesis de doctorado, BUAP.
- Gómez Games, Francisco Javier y Velázquez Albo, Marco (2020). Brecha digital en la comunidad estudiantil de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. *Interconectando Saberes* 5 (9): 63-82. DOI: <http://dx.doi.org/10.25009/is.v0i9.264410.25009/is.v0i9.2644>.
- Gómez López, Marco Antonio (2014). *Ser joven estudiante en Oxchuc los estudiantes tzeltales de la Universidad Intercultural de Chiapas*. Tesis de maestría. CIESAS.
- Gómez Navarro, Dulce Angélica (2015a). *Herencias, contradicciones y resignificaciones de la política educativa intercultural en el sur de Veracruz, México. Un estudio acerca de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI)*. Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid.
- Gómez Navarro, Dulce Angélica (2015b). Profesionistas emergentes: gestores y gestoras interculturales para el desarrollo en el sur de Veracruz. En M.L. Pérez Ruiz, V. Ruiz Lagier y S. Velasco Cruz (coords.), *Interculturalidad(es) – Jóvenes indígenas: educación y migración*, México: UPN Ajusco, 137-168.
- Gómez Navarro, Dulce Angélica (2019). Uso de las tecnologías de la información y la comunicación por universitarios mayas en un contexto de brecha digital en México. *Región y Sociedad* 31 (130): 1-25. DOI: 10.22198/rys2019/31/1130.
- Gómez Navarro, Dulce Angélica (2020). Apropiación social y comunitaria de las TIC: desafíos para las universidades interculturales en México. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores* 7 (2): 1-23. DOI: <http://dx.doi.org/10.46377/dilemas.v32i1.2010>.

- Gómez Navarro, Dulce Angélica (2021). Tres vertientes en la construcción de la educación superior intercultural en México. *Ichan Tecolotl* 344, <https://n9.cl/7chn1>.
- Gómez Navarro, Dulce Angélica y Vargas Evaristo, Susana (2021). Educación superior intercultural: voces y actores. *Ichan Tecolotl* 344, <https://ichan.ciesas.edu.mx/editorial-6/>.
- González Apodaca, Erica (2017). El campo político de la Educación Superior Intercultural en México. *o Público e o Privado* 30: 107-127, <https://revistas.uece.br/index.php/opublicoeoprivado/article/view/2136/2257>.
- González Apodaca, Erica y Rojas Cortés, Angélica (2013). Proyectos locales, autonomía educativa y resistencia indígena. En M. Bertely Busquets, G. Dietz y G. Díaz Tepepa (coords.), *Multiculturalismo y educación 2002-2011*. México: COMIE-ANUIES, 383-414.
- González Apodaca, Erica, Rojas Cortés, Angélica y Bermúdez Urbina, Flor Marina (2016). La investigación sobre educación superior intercultural en México (2002-2015): significados de lo intercultural y la vinculación comunitaria en sus instituciones y sus actores. En B. Ramírez Valverde (coord.), *Educación Superior Intercultural: trayectoria, experiencias y perspectivas*. Puebla, Pue.: Colegio de Postgraduados, Campus Puebla-El Errante Editor, 45-86.
- González Forster, Sara Lua (2015). *Piedra tras piedra construiré una escuela: alianzas, negociaciones y estrategias de una red de proyectos educativos contrahegemónicos en la Sierra Norte de Puebla*. Tesis de maestría. CIESAS Golfo.
- González González, Floriberto (2017). La Universidad Intercultural del Estado de Guerrero; o la Travesía de un Proyecto Frustrado. En F. González González, F. J. Rosado May y G. Dietz (coords.), *La gestión de la Educación Superior Intercultural en México: retos y perspectivas de las universidades interculturales*. Chilpancingo, Gro.: Ediciones Trinchera, 205-252.
- González González, Floriberto, Francisco J. Rosado-May y Gunther Dietz coords., (2017). *La gestión de la educación superior intercultural: retos y perspectivas de las universidades interculturales*. Chilpancingo, Gro.: Ediciones Trinchera.
- González Ortiz, Felipe (2017). Procesos Sociales y Educación. La Universidad Intercultural del Estado de México. En F. González González, F. J. Rosado May y G. Dietz (coords.), *La gestión de la Educación Superior Intercultural*

- en México: retos y perspectivas de las universidades interculturales*. Chilpancingo, Gro.: Ediciones Trinchera, 33-64.
- Guaymas, Álvaro Diego y Hernández Loeza, Sergio Enrique (2018). Los diálogos interculturales en la formación de docentes indígenas en Argentina y México. Un reto pendiente. En S. L. Londoño Calero, J. C. Ossa Ossa, P. Lasso Toro y E. Castellanos Jaramillo (eds.), *Diálogos interculturales latinoamericanos. Hacia una educación superior intercultural*. Cali: Editorial Bonaventuriana, 107-132.
- Guerra García, Ernesto (2016). *La Universidad Autónoma Indígena de México en sus inicios: Surgimiento, primera rectoría, currículum y modelo educativo inicial*. Mochicahui, Sin.: UAIM.
- Guerra García, Ernesto y Meza Hernández, María Eugenia (2019). La comunidad en el currículum de la Universidad Autónoma Indígena de México, hoy Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa. En B. Baronnet y F. M. Bermúdez Urbina (coords.), *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México*. México: ANUIES, 203-237.
- Guerra García, Ernesto y Sandoval Forero, Eduardo Andrés (2020). Dilemas éticos de facilitadores educativos de universidad autónoma indígena de México ante el trabajo comunitario, *Trayectorias Humanas Trascontinentales* 8: 140-154. DOI: 10.25965/trahs.2862.
- Guerrero Bocanegra, Borja (2016). Percepciones sobre la UVI en Ixhuatlán de Madero. Un espacio para la interculturalidad aún en constracción. *Revista San Gregorio* 15: 58-67. DOI: <http://dx.doi.org/10.36097/rsan.v2i15.254>.
- Gutiérrez Espinosa, Alejandro (2016). *Encuentros y desencuentros semiótico-discursivos en la Universidad Intercultural del Estado de México*. Tesis de maestría. ENAH.
- Gutiérrez Martínez, Rosalino; Hernández Hernández, Antonio; Hernández Martínez, Apolinar y Montañez Pico, Daniel (2015). *Teuantin/Nosotros: Educación propia y popular. Derechos de los pueblos originarios en la Huasteca Veracruzana*, ponencia presentada en el Primer Encuentro Internacional de Experiencias de Pedagogía Crítica en América Latina, México, 18, 19 y 20 de febrero, https://issuu.com/encuentropedagogiacritica/docs/memorias_primer_encuentro_correcci_.

- Hernández Hernández, Leonarda (2020). Experiencias aprendidas dentro de las instituciones gubernamentales. En G. Dietz, L. S. Mateos Cortés y L. Budar (coords.), *La gestión intercultural en la práctica: la Universidad Veracruzana Intercultural a través de sus egresadas y sus egresados*. México: Universidad Veracruzana, 57-66.
- Hernández Loeza, Sergio Enrique (2016). Limitadas por decreto. Las restricciones normativas de las universidades interculturales oficiales en México. *Revista del Cisen Tramas/Maepova* 4 (2): 95-114, <http://www.caicyt-conicet.gov.ar/sitio/comunicacion-cientifica/ppct/>.
- Hernández Loeza, Sergio Enrique (2017). *Proyectos políticos, educación superior intercultural y modernización educativa en Ecuador y México*. Tesis de doctorado. UNAM.
- Hernández Loeza, Sergio Enrique (2019). La vinculación universitaria intercultural en la Sierra Norte de Puebla. Experiencias con una generación de la Licenciatura en Lengua y Cultura. En B. Baronnet y F. M. Bermúdez Urbina (coords.), *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México*. México: ANUIES, 175-202.
- Hernández Loeza, Sergio Enrique y Gibson, Trish (2015). Entre una universidad convencional y una universidad intercultural: el caso de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. *Bajo el Volcán* 15 (22): 231-264, <https://www.redalyc.org/pdf/286/28642148014.pdf>.
- Hernández Loeza, Sergio Enrique y Manjarrez Martínez, Yunuen (2016). La Universidad Campesina Indígena en Red (UCIRED). En D. Mato (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos*, Buenos Aires: UNTREF, 261-280.
- Hernández Luis, René (2013). *La formación del gestor intercultural para el desarrollo: el caso de los alumnos de la orientación en sustentabilidad UVI Selvas*. Tesis de maestría. Universidad Veracruzana.
- Hernández Méndez, Federico (2020). Un asesor jurídico egresado de la UVI Huasteca: experiencias y recomendaciones. En G. Dietz, L. S. Mateos Cortés y L. Budar (coords.), *La gestión intercultural en la práctica: la Universidad Veracruzana Intercultural a través de sus egresadas y sus egresados*. México: Universidad Veracruzana, 67-80.

- Hernández Silva, Ildefonso Palemón (2016) La formación profesional en la sociedad maya contemporánea: el caso de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo. En D. Mato (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos*. Buenos Aires: UNTREF, 233-241.
- Hernández Silva, Ildefonso Palemón (2018). Construcción y desarrollo de la Universidad Maya en México. En S. L. Londoño Calero, J. C. Ossa Ossa, P. Lasso Toro y E. Castellanos Jaramillo (eds.), *Diálogos interculturales latinoamericanos. Hacia una educación superior intercultural*. Cali: Editorial Bonaventuriana, 93-106.
- Hernández Vázquez, Angélica (2020). Gestión Intercultural en Comunicación Audiovisual: experiencias como estudiante, como gestora y como docente. En G. Dietz, L. S. Mateos Cortés y L. Budar (coords.), *La gestión intercultural en la práctica: la Universidad Veracruzana Intercultural a través de sus egresadas y sus egresados*. Xalapa, Ver.: Universidad Veracruzana, 155-171.
- Hidalgo Alvarado, Alma (2014). Sembrando semillas para la ciudadanía. Un ejercicio sobre derechos para una equidad en el medio indígena, en S. Martí i Puig y G. Dietz (coords.), *Empoderamiento y educación superior en contextos interculturales en México*. Barcelona: Bellaterra, 163-170.
- Horácková, Lucie y Erdösová, Zuzana (2020). El movimiento zapatista y la educación intercultural universitaria a través del discurso estudiantil de la Universidad Intercultural de Chiapas, México, *Semas 1* (2): 105-122, <http://semas.uaq.mx/index.php/ojs/article/view/26/15>.
- Hubičková, Monika (2016). *Universidades Interculturales en México: el estado de Puebla y de Chiapas*. Tesis de maestría. Leiden University.
- Huerta Morales, María Guadalupe (2016). Procesos interculturales y construcciones sociales: apuntes para una antropología de las políticas públicas. *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales* 6: 118-134, <https://iberoamericasocial.com/ojs/index.php/IS/article/view/195>.
- Huerta Morales, María Guadalupe (2017). Antropología y políticas públicas. En M. G. Huerta Morales y L. R. Canto Valdés (eds.), *Las políticas públicas: entre los límites del Estado y la cultura*, Puebla: BUAP, 15-26.

- Huerta Morales, María Guadalupe (2021). *Discursos y metáforas interculturales: un estudio antropológico de la política educativa en una universidad intercultural*. Puebla: BUAP & Fides Ediciones.
- Huerta Morales, María Guadalupe y García Presa, Luis Roberto (2013). Cultura escrita en un contexto intercultural: La Universidad Intercultural del Estado de Puebla. *Uaricha Revista de Psicología* 10 (23): 73-88, <http://www.revis-tauaricha.umich.mx/index.php/urp/article/view/88/84>.
- Jablonska Zaborowska, Aleksandra (2015). *La Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltepetl: un proyecto político, cultural y pedagógico*, ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. México, 16, 17, 18, 19 y 20 de noviembre, <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/0045.pdf>.
- Jaloma Cruz, Julieta María (2015). Uso de las TIC en la animación y difusión del patrimonio cultural de la Sierra de Santa Marta, Veracruz. En V. Moreno Uribe y E.M. Gómez Velarde (coords.), *Investigación vinculada en las Universidades Interculturales de México*. Oxolotán Tacotalpa, Tab.: UIET, 71-91.
- Jaloma Cruz, Julieta María (2020). Etnografía feminista, situada y reflexiva: una investigación vinculada con mujeres indígenas que defienden su territorio en el sur de Veracruz. En S. I. Navarro Martínez y F. J. Galán López (coords.), *Calidoscopio Intercultural. Reflexiones etnográficas desde el sureste mexicano*. Buenos Aires: elaleph.com, 83-120.
- Jaloma Cruz, Julieta María y López González, Aimé (2013). *Relaciones afectivas de estudiantes universitarios en un espacio intercultural: caso UVI Selvas*. Tesis de maestría. Universidad Veracruzana.
- Jasso, Ivy y Rosas, Rocío (2014). Experiencias de educación en la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIMI), desde una perspectiva de género. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 8 (2): 247-262, <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num2/art13.pdf>.
- Jiménez Moyo, Cuauhtémoc (2014). *La noción de sujeto en la Universidad Veracruzana Intercultural: una lectura de la educación superior intercultural en México desde Fernando Salmerón*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- Jiménez Moyo, Cuauhtémoc (2017). Formarse para transformar: valoración del proceso formativo de estudiantes de la Universidad Veracruzana Intercul-

- tural (UVI), *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento* 5 (14).
doi: <http://dx.doi.org/10.21933/J.EDSC.2017.E1.03>.
- Junta de Buen Gobierno (2014). *Aceptamos Túmin. Mercado Alternativo, Economía Solidaria y Autogestión*. Xalapa, Ver.: Códice.
- Kleinert, Cristina (2014). Intérpretes en lenguas indígenas como nuevos mediadores interculturales. En S. Martí i Puig y G. Dietz (coords.), *Empoderamiento y educación superior en contextos interculturales en México*. Barcelona: Bellaterra, 171-184.
- Kleinert, Cristina (2016). *Formación e iniciación profesional de intérpretes de lenguas nacionales mexicanas para la justicia: el caso de Puebla*. Tesis de doctorado. Universidad Veracruzana.
- Kugel, Verónica (2017). Ser universidad intercultural: el camino es la meta. En F. González González, F. J. Rosado May y G. Dietz (coords.), *La gestión de la Educación Superior Intercultural en México: retos y perspectivas de las universidades interculturales*. Chilpancingo, Gro.: Ediciones Trinchera, 281-310.
- Lebrato, James Matthew (2018). *Negotiating difference, translating community: Ayuuk indigenous knowledge and Mexican intercultural education*. Tesis de doctorado, Indiana University.
- Lebrato, Matthew J. (2016). Diversidad epistemológica y praxis indígena en la educación superior intercultural en México: un caso de estudio en el instituto superior intercultural Ayuuk. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 21 (70): 785-807, <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n70/1405-6666-rmie-21-70-00785.pdf>.
- Lehmann, David (2012). Les dilemmes des universités interculturelles au Mexique. *IdeAs* 2: 1-19. doi: <https://doi.org/10.4000/ideas.331>.
- Lehmann, David (2013). Intercultural Universities in Mexico: Identity and Inclusion. *Journal of Latin American Studies* 45: 779-811. doi: 10.1017/S0022216X13001193
- Lehmann, David (2015). Convergencias y divergencias en la educación superior intercultural en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* 60 (223): 133-170. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0185-1918\(15\)72133-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0185-1918(15)72133-1).
- Lloyd, Marion (coord., 2019). *Las universidades interculturales en México: historia, desafíos y actualidad*, México: UNAM-IISUE.

- Lloyd, Marion (2019). Las universidades interculturales en México, 2003-2019: principales cifras, desigualdades y retos futuros. En M. Lloyd (coord.), *Las universidades interculturales en México: historia, desafíos y actualidad*. México: UNAM-IISUE, 69-96.
- López Laredo, Gustavo (2016). La universidad intercultural indígena de Michoacán: un proceso en construcción. *La Coperacha de Educación Popular* 1: 7-10.
- López Lobato, Eloy (2018). La vinculación comunitaria en la educación intercultural, una práctica pedagógica. *CPUE. Revista de Investigación Educativa* 27: 230-246; <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i27.2564>.
- Lucas Campo, Laurentino (2020). La mirada docente en la formación de la licenciatura en lengua y cultura en la universidad intercultural del estado de Puebla: aprendizajes y retos. En G. Czarny, C. Navia y G. Salinas (coords.), *Lecturas críticas sobre formación de profesionales indígenas en México y América Latina*, México: Universidad Pedagógica Nacional, 221-245.
- Lucas Campo, Laurentino y Cruz García, Fanny (2018). Trayectoria de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), *México, Alteridad* 13 (1): 96-107. DOI: <https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.07>.
- Luna Patricio, Vicente (2017). La Universidad Intercultural del Estado de Puebla: Un Segmento de la Brecha Inconclusa y un Deuda Histórica. En F. González González; F. J. Rosado May y G. Dietz (coords.), *La gestión de la Educación Superior Intercultural en México: retos y perspectivas de las universidades interculturales*. Chilpancingo, Gro.: Ediciones Trinchera, 121-148.
- Maldonado Ramírez, Carlos Luis (2017). La investigación como método pedagógico: hacia la innovación docente en contextos comunales. El caso de la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (UESA), Mixe, Oaxaca. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento* 5 (14). DOI: <http://dx.doi.org/10.21933/J.EDSC.2017.E1.05>.
- Maldonado Ramírez, Carlos Luis (2019). La experiencia de vinculación comunitaria en la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec Mixe, Oaxaca. En B. Baronnet y F. M. Bermúdez Urbina (coords.), *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México*. México: ANUIES, 309-239.

- Maldonado Ramírez, Carlos Luis (2021). Hacia un nuevo horizonte de educación superior: la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca, *Ichan Tecolotl* 344, <https://n9.cl/wbdg4>.
- Manjarrez Martínez, Yunuen Cecilia (2020). *Educación rural en los márgenes del estado: la maestría en Pedagogía del sujeto y práctica educativa del CESDER-UCIRED y sus egresados*. Tesis de maestría. BUAP.
- Martí i Puig, Salvador y Gunther Dietz (coords., 2014). *Empoderamiento y educación superior en contextos interculturales en México*. Barcelona: Bellaterra.
- Martínez Canales, Alejandro, Ana Elena Erape Baltazar, Ana Laura Gallardo Gutiérrez, Beatriz Rodríguez Sánchez, Elizabeth Martínez Buenabad, Fernando Salmerón Castro, Guadalupe Mendoza Zuany, Gunther Dietz, Juan Ignacio Hernández Vasquez, Lourdes Casillas Muñoz, Luz Ma. Moreno Medrano, Lydia Raesfeld, María Bertely Busquets, Marisol Silva Laya, Nicanor Rebolledo Recendiz, Paola Ortelli, Rebeca Barriga Villanueva, Rosa Elena Durán González, Stefano Sartorello, Sylvia Schmelkes del Valle, Verónica Kugel & Yesid Sierra Soler (2022) *Prioridades de Investigación para la Educación Intercultural y Bilingüe*. México: SEP, http://dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib_00081.pdf.
- Martínez Jiménez, Erick Ricardo, Evangelista García, Angélica Aremy, Castañeda Seijas, Minerva Yoimy y Zamora Lomelí, Carla Beatriz (2019), ¿Regreso al lugar de origen? La encrucijada de jóvenes rurales egresados de la Universidad Intercultural de Chiapas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 24 (83): 971-995, <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v24n83/1405-6666rmie-24-83-971.pdf>.
- Martínez Torres, Minerva (2016). *Formándonos Sujetos del Saber de la Comunidad en la Vida Cotidiana Dentro de la Universidad Comunal de Santa María Tlahuitoltepec, Mixe, Oaxaca*. Tesis de maestría. Centro de Estudios para el Desarrollo Rural.
- Mateos Cortés, Laura Selene (2015). La formación de gestores interculturales: jóvenes profesionistas egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural. *Revista Interamericana de Educación de Adultos* 37 (2): 65-81, <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457544924005.pdf>.

- Mateos Cortés, Laura Selene (2017). Indigenous Youth Graduating from Intercultural Universities: Capability Building Through Intercultural Higher Education in Veracruz, Mexico. *Journal of Intercultural Studies* 38 (2): 155-169. DOI: <https://doi.org/10.1080/07256868.2017.1291496>.
- Mateos Cortés, Laura Selene (2020). Prácticas profesionales, roles comunitarios y saberes-haceres de los gestores interculturales egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural. En G. Dietz, L. S. Mateos Cortés y L. Budar (coords.), *La gestión intercultural en la práctica: la Universidad Veracruzana Intercultural a través de sus egresadas y sus egresados*. México: Universidad Veracruzana, 173-200.
- Mateos Cortés, Laura Selene y Gunther Dietz (2013). Universidades Interculturales en México. En M. Bertely Busquets, G. Dietz y G. Díaz Tepepa (coords.), *Multiculturalismo y educación 2002-2011*. México: COMIE - ANUIES, 349-381.
- Mateos Cortés, Laura Selene y Dietz, Gunther (2014a). Las universidades interculturales en México: un balance bibliográfico. En S. Martí i Puig y G. Dietz (coords.), *Empoderamiento y educación superior en contextos interculturales en México*, Barcelona: Bellaterra, 41-62.
- Mateos Cortés, Laura Selene y Dietz, Gunther (2014b). Resignificaciones locales de los discursos transnacionales de educación superior intercultural en Veracruz. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 19 (60): 45-71, <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n60/v19n60a4.pdf>.
- Mateos Cortés, Laura Selene y Dietz, Gunther (2015). ¿Qué de intercultural tiene la “universidad intercultural”? Del debate político-pedagógico a un estudio de caso veracruzano. *Relaciones Estudios de historia y sociedad* 36 (141): 13-45. DOI: <http://dx.doi.org/10.24901/rehs.v36i141.89>
- Mateos Cortés, Laura Selene y Dietz, Gunther (2016). Universidades interculturales en México: balance crítico de la primera década. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 21 (70): 683-690, <https://www.redalyc.org/pdf/140/14046162002.pdf>.
- Mateos Cortés, Laura Selene y Dietz, Gunther (2017). Local resignifications of transnational discourses in intercultural higher education: The case of the Universidad Veracruzana Intercultural in Mexico. *Arts & Humanities in Higher Education* 16(1):28-50. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F1474022216633679>.

- Mateos Cortés, Laura Selene, Dietz, Gunther y Mendoza Zuany, Rosa Guadalupe (2016). ¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 21 (70): 809-835, <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n70/1405-6666-rmie-21-70-00809.pdf>.
- Mato, Daniel (2018). Educación superior y pueblos indígenas: experiencias, estudios y debates en América Latina y otras regiones del mundo, *Revista del Cisen Tramas/Maepova* 6 (2): 41-65.
- Medina Martín, Cecilia del Socorro; Navarro Favela, Margarita de Abril y Uc Angulo, Andrea Danilu (2020). La licenciatura en Turismo Alternativo de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO), desde la mirada intercultural de los egresados, *DIDAC* 76: 40-50. DOI: https://doi.org/10.48102/didac.2020..76_JUL-DIC.26.
- Mena Ledesma, Patricia (2016). *Políticas de profesionalización de educadores indígenas*. Oaxaca, Oax.: UPN.
- Méndez Bahena, Alfredo y Díaz Bueno, Alejandro (2019). La vinculación comunitaria en la Unisur: un análisis crítico-histórico. En B. Baronnet y F. M. Bermúdez Urbina (coords.), *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México*. México: ANUIES, 347-382.
- Méndez Rebolledo, Teresita de Jesús (2012). “Los egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural, sede Huasteca, generación 2005-2009: trayectorias laborales y académicas”, Tesis de maestría. Universidad Veracruzana.
- Mendoza Zuany, Rosa Guadalupe (2012). Construcción intercultural de políticas educativas del nivel superior en Veracruz: hacia un proceso público y participativo. *Revista Latinoamérica de Educación* 3 (2): 3-20. DOI: <https://doi.org/10.18175/vys3.2.2012.01>.
- Mendoza Zuany, Rosa Guadalupe (2013). Un paso adelante del multiculturalismo: las universidades interculturales en México. *Pueblos Indígenas y Educación* 63: 143-179.
- Mendoza Zuany, Rosa Guadalupe (2020). Indagar sobre lo propio desde la otredad: retrospectiva de egresados de una universidad intercultural sobre sus procesos de investigación. *Revista de Investigación Educativa de la Rediech* 11: 1-16. DOI: https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.1110.

- Mendoza Zuany, Rosa Guadalupe; Dietz, Gunther y Mateos Cortés, Laura Selene (2019). Saberes-haceres de egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural en posgrados no interculturales: tensiones y sinergias. *Revista de la Educación Superior* 98 (102): 93-117, DOI: <https://doi.org/10.36857/resu.2019.192.933>.
- Meseguer Galván, Shantal (2013a). *Imaginarios de futuro de la juventud rural. Educación Superior Intercultural en la Sierra de Zongolica, Veracruz, México*. Tesis de doctorado, Universidad de Granada.
- Meseguer Galván, Shantal (2013b). Educación Superior Intercultural (ESI) en México: el caso de la Universidad Veracruzana Intercultural. En A. Durand (ed.), *Educación superior intercultural indígena en el Perú y América Latina*. Lima: ITACAB & Convenio Andrés Bello, 179-187.
- Meseguer Galván, Shantal (2015). Educación superior en la Sierra de Zongolica: acercamiento a las configuraciones identitarias juveniles contemporáneas. En M.L. Pérez Ruiz, V. Ruiz Lagier y S. Velasco Cruz (coords.), *Interculturalidad(es)-Jóvenes indígenas: educación y migración*, México: UPN Ajusco, 107-136.
- Meseguer Galván, Shantal (2016). Aportes y retos de las universidades interculturales mexicanas: reflexiones desde la Universidad Veracruzana Intercultural. En D. Mato (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos*. México: EDUNTREF, 285-298.
- Meza Meza, Pedro (2012). Ser indígena en la Universidad Intercultural de Chiapas. En M. Casillas Alvarado, J. Badillo Guzmán y V. Ortiz Méndez (coords.), *Educación superior para indígenas y afrodescendientes en América Latina*, México: Universidad Veracruzana, 135-144.
- Mira Tapia, Alejandro (2017). *El papel de la profesionalización intercultural en los procesos de afirmación étnica y resignificación identitaria: los jóvenes otomíes de la Licenciatura en Emprendimientos en Economías Solidarias del Instituto Intercultural Nõño, Querétaro*. Tesis de maestría. Universidad Veracruzana.
- Miranda Bojórquez, Erasmo (2021). Percepciones de los estudiantes de la Universidad Autónoma Indígena de México en la modalidad virtual en tiempos del COVID-19. *Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales* 5 (1): 47-61. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie8624444>.

- Molina Fuentes, Norma (2012). Los jóvenes en las universidades interculturales: la experiencia de integración al sistema universitario en la Universidad Intercultural del Estado de México. UIEM, *Universidades* 62 (54): 4-19, <https://www.ses.unam.mx/cursos2015/pdf/11sep-Molina.pdf>.
- Mondragón Melo, Jaime, Miranda Landa, María Isabel y Toribio Torres, Jacinta (2015). Interculturalismo, vinculación y comunicación: Experiencias de la Universidad Veracruzana Intercultural, Sede Regional Huasteca. En R. Gehrig y P. Muñoz Sánchez (eds.), *Educación, Identidad y Derechos como estrategias de desarrollo de los Pueblos Indígenas. II Decenio de los Pueblos Indígenas*. Murcia: UCAM, 133-147.
- Montalvo Martínez, Carlos (2017). La educación intercultural como educación para la conciliación del antagonismo de clases frente a la interculturalidad desde abajo, proyectada por el programa académico en Gestión Comunitaria y Gobiernos Locales de la UIIM. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento* 5 (14). DOI: <http://dx.doi.org/10.21933/J.EDSC.2017.E1.06>.
- Montalvo Nolasco, Pedro (2020). Andanzas de un egresado de la Universidad Veracruzana Intercultural. En G. Dietz, L. S. Mateos Cortés y L. Budar (coords.), *La gestión intercultural en la práctica: la Universidad Veracruzana Intercultural a través de sus egresadas y sus egresados*, México: Universidad Veracruzana, 93-104.
- Morales Espinosa, Ma. del Coral (2013). *Educación indígena y resiliencia: el caso de los egresados de la telesecundaria Tetsijtsilin*. México: COMIE.
- Morales Silva, Claudia (2016). *Transmisión, transformaciones y (re)definiciones socioculturales en los ciclos de vida de jóvenes y sus familias a propósito de la Educación Superior: el caso de estudio de la Universidad Veracruzana Intercultural-Huasteca en México*. Tesis de doctorado, Universidad de Granada.
- Moreno Arriba, Jesús (2015). Diálogo de saberes y colaboración social intercultural: El ejemplo de la universidad veracruzana intercultural sede selvas. Discurso y prácticas de los actores protagonistas. *Sociedad y Discurso* 28: 254-281 DOI: <https://doi.org/10.5278/OJS.S>.
- Moreno Uribe, Verónica (2015). Introducción. En V. Moreno Uribe y E.M. Gómez Velarde (coords.), *Investigación vinculada en las Universidades Interculturales de México*. Oxolotán Tacotalpa, Tab.: UIET, 13-16.

- Moreno Uribe, Verónica (2018). Perspectivas interculturales de paces y violencias. Una aproximación a la experiencia pedagógico política de la Universidad Veracruzana Intercultural, desde la decolonialidad y el feminismo, *Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana* 3 (6): 135-150, <https://app.box.com/s/k5toc59dd02j23ono212i2h4xdgr7tis>.
- Moreno Uribe, Verónica y Dietz, Gunther (2019). Pedagogías constructoras de paces en clave decolonial. La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural. *Sinéctica* 50: 1-16. DOI:10.31391/S2007-7033(2019)0052-005.
- Mota Díaz, Laura y Sandoval Forero, Eduardo Andrés (2020). Los sofismas de la interculturalidad. El caso de la educación superior en México. En A. L. Bialakowsky, G. Bukstein y L. M. Montelongo, (coords.), *Intelecto social, procesos laborales y saber colectivo. Significados de una praxis científica co-productiva*, 313-338.
- Muñoz Cruz, Héctor (2020). Formación de educadores interculturales, perspectivas desde el desarrollo educativo incluyente y la evaluación de proyectos interculturales escolares. En G. Czarny, C. Navia y G. Salinas (coords.), *Lecturas críticas sobre formación de profesionales indígenas en México y América Latina*. México: Universidad Pedagógica Nacional, 83-106.
- Nájera Castellanos, Antonio de Jesús (2015). Investigación universitaria y vinculación con la comunidad entre estudiantes de Lengua y Cultura: diálogo de saberes. En V. Moreno Uribe y E.M. Gómez Velarde (coords.), *Investigación vinculada en las Universidades Interculturales de México*. Oxolotán Tacotalpa, Tab.: UIET, 17-28.
- Navarrete Cazales, Zaira y Alcántara Santuario, Armando (2015). Universidades interculturales e indígenas en México: desafíos académicos e institucionales. *Revista Lusófona de Educação* 31: 145-160, <https://www.redalyc.org/pdf/349/34944227009.pdf>.
- Navarro Martínez, Sergio Iván (2020). *Discursos y prácticas de la educación superior intercultural: La experiencia de Chiapas*, Buenos Aires: CLACSO.
- Navarro Martínez, Sergio Iván y Bermúdez Urbina, Flor Marina (2019). Consideraciones críticas y conflicto político en la Educación Superior Intercultural en México, el caso de la Universidad Intercultural de Chiapas. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios* 30 (75): 61-88, <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/955>.

- Navarro Martínez, Sergio Iván y Galán López, Felipe Javier (2020). Aproximaciones etnográficas interculturales: Una introducción a las investigaciones de las Universidades Interculturales del Sureste Mexicano. En S. I. Navarro Martínez y F. J. Galán López (coords.), *Calidoscopio Intercultural. Reflexiones etnográficas desde el sureste mexicano*. Buenos Aires: elaleph.com, 15-25.
- Navarro Martínez, Sergio Iván y Saldívar Moreno, Antonio (2018). La propuesta del CESDER-Chiapas en la construcción de una interculturalidad experiencial. *Sinéctica* 50: 1-21. DOI: 10.31391/S2007-7033(2018)0050-004.
- Navarro Martínez, Sergio Iván y Saldívar Moreno, Antonio (2019). La vinculación comunitaria como propuesta de formación social en el Cesder-Chiapas. En B. Baronnet y F. M. Bermúdez Urbina (coords.), *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México*. México: ANUIES, 382-418.
- Navarro Martínez, Sergio Iván, Enríquez Méndez, Judith y Estrada Aguilar, César (2021). El reencuentro con la vida comunitaria en tiempos de Covid. La experiencia de la Universidad Moxviquil, *Ichan Tecolotl* 344, <https://n9.cl/b7lb3>.
- Ochoa Martínez, Mayeli (2016). *La Economía Solidaria como generadora de procesos de aprendizaje: el caso de la moneda comunitaria Túmin*. Tesis de maestría. Universidad Veracruzana.
- Olivera Rodríguez, Inés (2013). *¿Desarrollo o bien vivir? Efecto educativo en un contexto intercultural. Experiencias de mujeres indígenas de Huazuntlán-Veracruz*. Tesis de maestría. UNAM.
- Olivera Rodríguez, Inés (2017a). Las potencialidades del proyecto educativo de la Universidad Veracruzana Intercultural: una crítica al desarrollo desde la noción del Buen vivir. *Revista de la Educación Superior* 46 (181): 19-35. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2016.08.004>.
- Olivera Rodríguez, Inés (2017b). Nuevos escenarios, nuevas propuestas, otras actoras: licenciadas indígenas y la Universidad Veracruzana Intercultural, *Anthropologica* 36 (39): 75-98. DOI: <https://doi.org/10.18800/anthropologica.201702.004>.
- Olivera Rodríguez, Inés (2019a). Del indigenismo a la interculturalidad: construcción e intencionalidades de la política mexicana de educación superior intercultural. En M. Lloyd (coord.), *Las universidades interculturales en México: historia, desafíos y actualidad*. México: UNAM, 15-42.

- Olivera Rodríguez, Inés (2019b). *Etnografía colaborativa de la evaluación de la calidad en dos sedes de la Universidad Veracruzana Intercultural como un (des)encuentro de políticas públicas*. Tesis de doctorado. UNAM.
- Orduña Correa, Aurora; Flores Palomo, Hugo César y González Picazo, Héctor (2017). Retos de las Universidades Interculturales en México: el Caso de la Universidad Intercultural de San Luis Potosí. En F. González González, F. J. Rosado May y G. Dietz (coords.), *La gestión de la Educación Superior Intercultural en México: retos y perspectivas de las universidades interculturales*. Chilpancingo, Gro.: Ediciones Trinchera, 253-280.
- Orozco López, Efrén y Reyes López, Alejandra Gabriela (2020). Discursos y prácticas entorno a la interculturalidad. En S. I. Navarro Martínez y F. J. Galán López (coords.), *Calidoscopio Intercultural. Reflexiones etnográficas desde el sureste mexicano*. Buenos Aires: elaleph.com, 169-194.
- Ortiz Palomeque, Germán (2015). Introducción. En V. Moreno Uribe y E.M. Gómez Velarde (coords.), *Problemáticas del sur de México*. Oxolotán Tacotalpa, Tab.: UIET, 11-17.
- Ortiz Palomeque, Germán y Arcos López, Nicolás (2020). Vinculando prácticas discursivas, vivencias y saberes en la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano* 29 (1): 1-27, <https://revistas.inapl.gob.ar/index.php/cuadernos/article/view/1104/819>.
- Patraca Rueda, María Concepción (2020). Entre Chacalapa y Xalapa. En G. Dietz, L. S. Mateos Cortés y L. Budar (coords.), *La gestión intercultural en la práctica: la Universidad Veracruzana Intercultural a través de sus egresadas y sus egresados*. México: Universidad Veracruzana, 141-154.
- Peña Islas, Daniela (2021). *Espacio, performance e interculturalidad. Un estudio sobre la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo* (VICEH). Tesis de doctorado, Universidad Iberoamericana.
- Peña Islas, Dalia y Akkari Abdeljalil (2020). La interculturalidad de la intención a la implementación: el caso de la Universidad intercultural del Estado de Hidalgo. *Revista Diálogo Educativo* 20 (64): 480-500. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.20.064.AO13>.

- Peña Piña, Joaquín (2017). La formación de profesionales en desarrollo sustentable en un programa de educación superior intercultural. *CPU-e Revista de Investigación Educativa* 25: 266-282. DOI: <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i25.2535>.
- Perales Franco, Cristina y McCowan, Tristan (2020). Rewiring higher education for the Sustainable Development Goals: the case of the Intercultural University of Veracruz, Mexico, *Higher Education* 81: 69-88. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00525-2>.
- Pérez Jiménez, Luis Orlando y Manuel Rosas, Irma (2014). Una visión del desarrollo comunitario desde el proyecto pedagógico del Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA). En S. Martí i Puig y G. Dietz (coords.), *Empoderamiento y educación superior en contextos interculturales en México*. Barcelona: Bellaterra, 205-215.
- Pérez Vázquez, Sadid (2018). El pluralismo jurídico como medio alternativo de justicia comunitaria. En M. Ledesma Narváez (coord.), *Justicia e Interculturalidad. Análisis y pensamiento plural en América y Europa*. Lima: Centro de Estudios Constitucionales, 535-550.
- Pineda Castilleja, Martha Fernanda (2012). *Developing a process to create and validate an instrument assessing student attainment of competencies at an intercultural university in Mexico*. Tesis de doctorado, Florida International University.
- Ramírez López, Francisco Javier (2017). *La enseñanza del inglés en la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo: un análisis de las tensiones discursivas en la práctica docente*. Tesis de maestría. Universidad Veracruzana.
- Ramírez Valverde, Benito (2017). La Universidad como promotor del desarrollo en las comunidades indígenas: visión de los estudiantes de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. En R. Rosas Vargas, A. Ortega Hernández, M. León Andrade y B. Rodríguez Haros (coords.), *Estudios y aplicaciones para el desarrollo, México: Universidad de Guanajuato*, 251-266.
- Ramírez Velarde, Benito; Bustillos Ibarra, Odilia Sujey y Juárez Sánchez, Pedro (2018). Educación superior desde la visión de los estudiantes de dos universidades interculturales. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo* 9 (17): 1-26. DOI: [10.23913/ri-de.v9i17.401](https://doi.org/10.23913/ri-de.v9i17.401).

- Ramos Calderón, José Antonio (2018). Política educativa de inclusión en la educación superior: el caso de las Universidades Interculturales, en M. Rueda Beltrán y L. Álvarez Arellano (coords.). *Propuestas para transformar el Sistema Educativo Mexicano*. México: UNAM, 58-68.
- Re, Arianna (2015). *Identidades en proceso de construcción. Reflexiones sobre la auto-identificación totonaca en los estudiantes de la Universidad Intercultural de Espinal, Veracruz, México*. México: UNAM.
- Reyes Martínez, Jorge Leonardo (2021). Educación Superior Intercultural en regiones rurales o urbano marginales de San Luis Potosí. *Revista Intercyt. Interculturalidad, Ciencia y Tecnología* 1 (1): 15-28, <https://www.eumed.net/es/revistas/intercyt/intercyt-enero-2021>.
- Reyes Montes, Leticia (2012). *Educación intercultural: el caso del instituto superior intercultural Ayuuk*. Tesis de maestría. Universidad Mesoamericana.
- Roa González, Iliana Viridiana (2019). *Los efectos del arte de gobernar: las trayectorias educativas y laborales de los primeros egresados de la UIEP*. Tesis de maestría. BUAP.
- Rodríguez Calderón de la Barca, Diego (2015). Una exploración etnográfica sobre las y los jóvenes estudiantes y egresados de la Unich, San Cristóbal de las Casas. *Cuicuilco* 22 (62): 175-191, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35138082010>.
- Rodríguez Calderón de la Barca, Diego (2016). Experiencias formativas de jóvenes de la Universidad Intercultural de Chiapas. *Revista del Cisen Tramas/Maepova* 4 (1): 175-193, <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/index>.
- Rodríguez Moreno, José Ramón (2014). El logro laboral de los egresados del Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA); percepciones sobre su formación universitaria. *Cuadernos del Sur* 37: 23-46, <https://cuadernosdelsur.com/revistas/37-julio-diciembre-2014/>.
- Rodríguez Soto, Julio D. (2019). *El papel de la tesis en la formación de profesionales en la Universidad Intercultural: el caso de los gestores interculturales en la UVI, sede Grandes Montañas*. Tesis de maestría. Universidad Veracruzana.
- Rojas Cortés, Angélica (2019). Vinculaciones comunitarias en Instituciones de Educación Superior con enfoque intercultural. Fines, medios y límites. En

- B. Baronnet y F. M. Bermúdez Urbina (coords.), *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México*. México: ANUIES, 63-94.
- Rojas Cortés, Angélica y González Apodaca, Erica (2015). El carácter interactoral en la educación superior con enfoque intercultural en México, *Revista Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos* 14 (1): 73-91. DOI: <http://dx.doi.org/10.29043/liminar.v14i1.424>.
- Rojas Lozano, Victoria Raquel; Navarro Martínez, Sergio Iván y Escobar Potenciano, Amelia (2018a). Balance, retos y perspectivas de la educación con pertinencia cultural en Tabasco, Nuevo Mundo Mundos Nuevos, Colloques: 1-21. DOI: 10.4000/nuevomundo.74534.
- Rojas Lozano, Victoria Raquel; Navarro Martínez, Sergio Iván y Escobar Potenciano, Amelia. (2018b). La educación superior intercultural en Tabasco. Una historia en construcción. *Alteridad* 13 (1): 72-82. DOI: <https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.05>.
- Rosado May, Francisco (2012). Una perspectiva intercultural al concepto de tutoría académica. El caso de la UIMQROO en I. Deance y V. Vázquez Valdés (coords.), *Aulas Diversas. Experiencias sobre educación intercultural en América*, Quito: Abya-Yala, 65-89.
- Rosado May, Francisco Javier (2017). Los Retos y Oportunidades de Guiar Inteligencia con Inteligencia. El Modelo de Educación Superior Intercultural en Quintana Roo, México. En F. González González, F. J. Rosado May y G. Dietz (coords.), *La gestión de la Educación Superior Intercultural en México: retos y perspectivas de las universidades interculturales*. Chilpancingo, Gro.: Ediciones Trinchera, 149-204.
- Rosado May, Francisco; Cuevas Albarrán, Valeria; Huachin Chan, Jorge y Cavazos Arroyo, Judith (2018). Intercultural Business: A culturally sensitive path to achieve sustainable development in indigenous Maya communities. En S. Dhiman y J. Marques (coords.), *Handbook of Engaged Sustainability*. Berlin: Springer, 603-623. DOI: 10.1007/978-3-319-71312-0_32.
- Rosado May, Javier; Kú Martínez, Martha; Poot Moo, Claudia; Cáliz de Dios, Héctor y Alvarado Dzul, Santos (2016). Formación universitaria de agroecólogos mayas. Un enfoque intercultural, *Agroecología* 11 (1): 75-82, <https://revistas.um.es/agroecologia/article/view/329611/228601>.

- Salmerón Castro, Fernando (2013). Avances, retos y perspectivas de la educación intercultural a nivel superior. En S.E. Hernández Loeza, M.I. Ramírez Duque, Y. Manjarrez Martínez y A. Flores Rosas (coords.), *Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas*, Huehuetla, México & Caracas: UIEP, UCIRED & Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 343-350.
- Salmerón Castro, Fernando (2018). O programa universidades interculturais no México: principais problemas e perspectivas de uma experiência prática. En A. C. De Souza Lima, L. F. Dos Santos Carvalho y G. Lins Ribeiro (orgs.), *Interculturalidade(s): entre ideias, retóricas e práticas em cinco países da América Latina*, Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 97-120.
- Salmerón Castro, Fernando (2019). Historia de las universidades interculturales en México. En M. Lloyd (coord.), *Las universidades interculturales en México: historia, desafíos y actualidad*, México: UNAM, 43-68.
- Sánchez Álvarez, Mauricio (2021). Saberes con destino: vistas de las universidades interculturales mexicanas, *Ichan Tecolotl* 344, <https://n9.cl/pyjvwj>.
- Sánchez García, José Emilio; Soto Vega, Jesús Eduardo y Armenta Nieblas, José Luis (2021). Descripción de la Relación del Uso de Plataformas Interactivas con la Gestión del Conocimiento en la Universidad Autónoma Indígena de México en el 2020. *Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales* 5 (1): 145-156.
- Sánchez Rosales, Malaquías (2018). *Tekitlasesepanolli: Procesos de vinculación comunitaria y seguimiento de proyectos de Investigación Vinculada en la UVI Grandes Montañas*. Saarbrücken: Editorial Académica Española
- Sánchez Tyson, Lorena y Watson Vega, Valerie (2019). Why we need to talk about lifelong learning and intercultural universities. *London Review of Education* 17 (3): 347–361. DOI: <https://doi.org/10.18546/LRE.17.3.10>.
- Sandoval Arenas, Carlos y Cuauhtémoc Jiménez Moyo (2015). Desafíos del pluralismo ideológico político en la educación intercultural: liberalismo y decolonialidad en la UVI-Grandes Montañas. En V. Moreno Uribe y E.M. Gómez Velarde (coords.), *Problemáticas del sur de México*. Oxolotán Tacotalpa, Tab.: UIET, 95-110.

- Sandoval Arenas, Carlos (2017). Displacement and revitalization of the Nahuatl language in the High Mountains of Veracruz, Mexico. *Arts & Humanities in Higher Education* 16 (1): 66-81, doi: 10.1177/1474022216628390.
- Santiago León, Aarón (2020). *Análisis de la investigación en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk*. Tesis de maestría. ITESO.
- Santiago Mejía, Horacio; Dorcé Donnacien Micheline; Albino Garduño, Rocío; González Pablo, Lorena y González Pérez, Liliana (2018). Redes solidarias de producción y consumo: una experiencia de vinculación UIEM y campesinos del noroeste del Estado de México. *Cadernos de Agroecología* 13 (1): 1-7, <http://cadernos.aba-agroecologia.org.br/cadernos/article/view/1946/31>.
- Sartorello, Stefano C. (2013) Más allá de cifras y porcentajes: la inclusión educativa de “lo(s) indígena(s)” en la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH). *Pueblos Indígenas y Educación* 63: 181-204.
- Sartorello, Stefano C. (2016). Convivencia y conflicto intercultural. Jóvenes universitarios indígenas y mestizos en la Universidad Intercultural de Chiapas, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 21 (70): 719-757, <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n70/1405-6666-rmie-21-70-00719.pdf>.
- Sartorello, Stefano C. (2019). Jóvenes, interculturales y profesionistas: ¿quiénes son los estudiantes de las UI?. En M. Lloyd (coord.), *Las universidades interculturales en México: historia, desafíos y actualidad*. México: UNAM, 97-119.
- Sartorello, Stefano C., León Enrique Ávila y Agustín Ávila (coords., 2012). *El Buen Vivir: miradas desde adentro de Chiapas*. San Cristóbal de las Casas, Chis.: UNICH-IESALC-UNESCO.
- Sartorello, Stefano C. y Tatiana Cruz Salazar (coords., 2013). *Voces y visiones juveniles en torno a diversidad, diálogo y conflicto intercultural en la UNICH*. San Cristóbal de las Casas, Chis.: UNICH.
- Sauri Palma, Maricela; Medina Martín, Cecilia y Alvarado Dzul, Santos (2020). Hacia la valoración de la etnografía en el modelo de vinculación comunitaria de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo. En S. I. Navarro Martínez y F. J. Galán López (coords.), *Calidoscopio Intercultural. Reflexiones etnográficas desde el sureste mexicano*. Buenos Aires: elaleph.com, 29-56.
- Schmelkes, Sylvia (2013). Las universidades interculturales en México: sus retos y necesidades actuales. En S. E. Hernández Loeza, M.I. Ramírez Duque, Y.

- Manjarrez Martínez y A. Flores Rosas (coords.). *Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas*. Huehuetla, México & Caracas: UIEP, UCIREN & Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 179-190.
- Segura Jiménez, Martha (2016). *Recuento de las tendencias internacionales, nacionales y estatales en materia de Educación Superior y la huella discursiva de la Interculturalidad. Mapeo crítico de patrones*. Oaxaca, Oax.: CIESAS Pacífico Sur.
- Segura Jiménez, Martha (2018). Análisis de huellas discursivas de lo intercultural en las políticas internacionales, nacionales y del estado de Oaxaca relativas a la educación superior. *Revista Legislativa de Estudios Sociales y de Opinión Pública* 11 (21): 47-78, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6465077>.
- Silas Casillas, Juan Carlos (2013). Las universidades interculturales como un mecanismo para elevar el acceso a la educación superior de la población marginada (y de conocimiento) en México. *Interamericana* 4 (1): 1-16, <http://interamerica.de/current-issue/silas-castillas/>.
- Solano Becerril, Luis Ernesto (2017). Identidades indígenas en Quintana Roo. Una mirada a sus configuraciones en universidades con enfoque intercultural. *Balajú Revista de Cultura y Comunicación* 4 (6): 87-99, <https://balaju.uv.mx/index.php/balaju/article/view/2528/4414>.
- Soto Sánchez, Alma Patricia (2021). Tensiones de sentidos en experiencias de educación comunitaria en Oaxaca, *Ichan Tecolotl* 344, <https://n9.cl/irzjn>.
- Tapia Guerrero, Luis Arturo (2016). El subsistema de universidades interculturales en México. Entre la política social y la política educativa, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 46 (1): 7-50, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27044739002>.
- Téllez Galván, Sergio (2012). Transversalización del enfoque intercultural en la uv y atención a estudiantes indígenas, el caso uvi. En M. Casillas Alvarado, J. Badillo Guzmán y V. Ortiz Méndez (coords.), *Educación superior para indígenas y afrodescendientes en América Latina*. México: Universidad Veracruzana, 55-65.
- Tipa, Juris (2015). Interculturalidad desde el otro lado: el consumo de música y los procesos identitarios entre los estudiantes de la Universidad Intercultu-

- ral de Chiapas. En M.L. Pérez Ruiz, V. Ruiz Lagier y S. Velasco Cruz (coords.), *Interculturalidad(es)-jóvenes indígenas: educación y migración*. México: UPN Ajusco, 439-470.
- Tipa, Juris (2017). ¿La interculturalidad es más que una palabra? La interculturalidad según estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas, Antropica. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades* 3 (6): 17-34, <https://antropica.com.mx/ojs2/index.php/AntropicaRCSH/article/view/120/114>.
- Tipa, Juris (2018). ¿De qué me sirve la interculturalidad? Evaluación de la Universidad Intercultural de Chiapas por sus estudiantes. *Alteridad* 13 (1): 56-71. doi: <https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.04>.
- Tipa, Juris (2019). Interculturalidad sustancial, comunicación intercultural y el contexto mediático en México. *Ra Ximhai* 15 (4): 55-69. doi: doi.org/10.35197/rx.15.04.2019.03.jt.
- Torres García, Maribel (2021) *El diseño y actualización de planes de estudio: un reto para los docentes de la UIM*. Tesis de doctorado. Universidad Pedagógica Nacional.
- Torres Sandoval, Imelda; Montejó Sánchez, Luis Alberto y Cruz González, Carlos Alberto (2018). Estrategias y prácticas de difusión de derechos humanos: Una propuesta educativa con pertinencia cultural en jóvenes de la Huasteca Veracruzana. *Revista de Estudios Interculturales* 3 (1): 9-19, <http://estudiosinterculturales.com/rei-ojs/index.php/ei/article/view/36>.
- Vargas Moreno, Paola (2016). Educación Superior Intercultural en Ecuador y México. Disputas y tendencias. *Revista del Cisen Tramas/Maepova* 4 (2): 121-142, <http://www.caicyt-conicet.gov.ar/sitio/comunicacion-cientifica/ppct/>.
- Vargas Moreno, Paola (2018). *Disputas por la educación superior intercultural en escenarios de conflicto. El caso de Guerrero, México*. Ponencia presentada en el III Congreso Internacional Educación y Universidad para la Transformación Social. A 100 años de Córdoba, Ecuador, 21, 22 y 23 de mayo, <https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2020/03/Congreso3-2018.pdf>.
- Vargas Moreno, Paola (2019). Disputas por la educación superior intercultural en escenarios de conflicto. El caso de Guerrero, México. *Pluriversidad* 4: 81-97. doi: <https://doi.org/10.31381/pluriversidad.v4i4.2772>.

- Vargas Moreno, Paola (2020). *Más allá de la dicotomía “desde arriba” vs. “desde abajo”: educación superior intercultural en Ecuador y México. Apuntes para la construcción de un campo*. Tesis de doctorado. UNAM.
- Victorino Ramírez, Liberio, Ruiz González, Rosey Obet y González Hernández, María del Rosario (2017). Universidades, diálogo de saberes y sustentabilidad: la UNICH ante el desarrollo local, alcances y retos. *Revista de Educación Superior del Sur Global* 3: 1-34. DOI: <https://doi.org/10.25087/resur3a3>.
- Villegas, Irlanda y Dietz, Gunther (2016). Tres modelos epistemológicos de relaciones dialógicas en la educación superior intercultural. *Entreculturas* 7 (8): 657-689. DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/Entreculturasertci.vi7-8.11360>.
- Vivar Quiroz, Karla (2014). *Trayectoria y desplazamiento de modelos teóricos e ideológicos: de la educación indígena a la educación intercultural en México. Una crítica antropológica*. Tesis de doctorado, CIESAS.
- Yanes Pérez, Maritel (2016). La implementación de la Licenciatura en Derecho con Enfoque Intercultural (LDEI) en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), *Revista de Estudios Interculturales* 1 (2): 93-104, http://estudiosinterculturales.com/reiojs/index.php/ei/article/view/22/6_licenciatura_derecho_maritel_yanes_rei_no_3.
- Zebadúa Carbonell, Juan Pablo (2014). Juventudes, cultura y educación superior: cambio e identidades en jóvenes indígenas de la Universidad Veracruzana Intercultural, Veracruz, México. En T. Cruz Salazar y Y. González (eds.), *Juventudes en frontera: tránsitos, procesos y emergencias juveniles*. Quito: Abya-Yala, 161-188.

Educación comunitaria, autonomía educativa y resistencias indígenas

STEFANO SARTORELLO¹

PAOLA ORTELLI²

MARCELA GÓMEZ³

Introducción general

En el marco del Estado de conocimiento del área 16 del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) dedicada al campo de “Multiculturalismo, interculturalidad y educación, 2012-2021”, este capítulo se enfoca específicamente en el sub-campo educación comunitaria, autonomía educativa y resistencia indígena.

Retomando la definición elaborada por González Apodaca y Rojas (2013) en el anterior Estado del conocimiento, se trata de:

[...] una sub-área 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

¹ Universidad Iberoamericana Ciudad de México; stefano.sartorello@ibero.mx.

² Universidad Iberoamericana Ciudad de México; paola.ortelli@ibero.mx.

³ Universidad Iberoamericana Ciudad de México; marcelaga789@gmail.com. Agradecemos los comentarios realizados por Erica González Apodaca al borrador de este capítulo, mismos que permitieron profundizar nuestros análisis y reflexiones sobre el tema de la educación comunitaria indígena.

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 como el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo y la Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas. (González Apodaca y Rojas, 2013: 383)

Para integrar el corpus que sustenta los análisis que se reportan en las siguientes páginas, se realizó una revisión de la literatura académica generada en el periodo de enero 2012 a diciembre 2021, utilizando los siguientes descriptores: “educación comunitaria”, “educación intercultural”, “educación indígena”, “autonomía educativa”, “resistencia indígena”, “resistencia afrodescendiente”, “escuelas comunitarias”, “comunidad y educación”, “comunalidad”, “diálogo de saberes”, “proyectos etno-políticos”, “diálogo intercultural”, “currículum diferenciado”, “currículum propio”, “currículum indígena”, “etnogénesis de procesos educativos”, “educación y buen vivir”.

Los sistemas de información y de divulgación científica consultados fueron: Web of Science, Scopus-Elseviere, Scientific Electronic Library Online (SciELO), Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc), Google Académico. Las principales revistas electrónicas en las que se hallaron referencias a los temas de interés fueron: Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE), Revista de Investigación Educativa (CPU-e), Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE), Revista Perfiles Educativos (IISUE), Revista Sinéctica, Revista Estudios Sociales y Humanísticos (LiminaR), Revista Iberoamericana de Educación (RIOEI), Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (RLEE), Revista Espiral, Revista Latinoamericana (POLIS). También se realizaron búsquedas en repositorios universitarios y bibliotecas digitales de la Universidad Iberoamericana (IBERO), Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), El Colegio de México (COLMEX), Universidad Autónoma Metropolitana (UAM Xochimilco, Azcapotzalco, Iztapalapa), Departamento de Investigaciones Educativas del Instituto Politécnico Nacional (DIE-CINVESTAV) y en las unidades regionales del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).

Se identificó un total de 165 escritos publicados en revistas especializadas, libros, capítulos de libros, así como simposia, ponencias y conferencias en congresos académicos y tesis de posgrado, tanto a nivel nacional como internacional. Después de una primera selección, se identificaron 88 referencias que trataban claramente sobre el tema en objeto. Para sistematizar esta amplia bibliografía se generó primeramente una matriz de Excel que consideraba los siguientes elementos: autor(es), título de la obra, año de publicación, nombre de la revista/libro/universidad, resumen y URL para su localización.

Mapear los temas y abordajes teórico-metodológicos en un corpus inicial tan amplio implicó realizar una primera revisión sistemática de las distintas fuentes encontradas; se elaboraron fichas bibliográficas a profundidad que consideraban los siguientes elementos: contexto sociopolítico y educativo en el que se ubicaba la experiencia; características principales de la misma; descripción de la forma en la que operaba la experiencia educativa comunitaria específica; aportaciones, cuestionamientos, transformaciones y conclusiones hacia el subcampo en su conjunto.

Este ejercicio descriptivo y de análisis de los textos identificados, permitió hacer una depuración del material, identificando y delimitando los contextos, los actores y las experiencias más relevantes, lo que dio pie a decidir que, finalmente, se utilizarían 69 referencias bibliográficas para la elaboración del presente capítulo.

En el siguiente cuadro se presenta el detalle de las referencias encontradas, seleccionadas y fichadas (*cf.* tabla 1).

Tabla 1. Referencias encontradas, seleccionadas y fichadas

Tipo de referencias	Artículos en revista	Libros	Capítulos de libro	Tesis de posgrado	Total de referencias
Encontradas	122	10	22	11	165
Seleccionadas	64	5	11	8	88
Fichadas	59	1	1	8	69

Nota. Elaboración propia con base en la búsqueda bibliográfica realizada.

Al profundizar en el análisis de la producción académica seleccionada y fichada, se decidió organizar la presentación de los hallazgos resultantes de acuerdo al contexto geopolítico estatal-regional en el que se cada experiencia educativa se lleva a cabo, ya que ello nos permitía establecer generalizaciones coherentes y evitar la comparación entre sí de procesos educativos comunitarios que se gestan y desarrollan desde organizaciones y actores indígenas diversos que se mueven en contextos estatales y regionales con características políticas y sociales distintas, como son, sólo por citar los casos más evidentes, Oaxaca y Chiapas. Derivado de lo anterior, este capítulo presenta la siguiente estructura.

El primer subcapítulo refiere a las experiencias educativas comunitarias desarrolladas en Oaxaca, enfatizando los estudios que analizan las Escuelas Secundarias Comunitarias.

En el segundo subcapítulo se analizan los procesos educativos autónomos desarrollados en Chiapas por el zapatismo, así como los proyectos educativos comunitarios generados por otras organizaciones indígenas independientes o bien simpatizantes con él como, entre otras, la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN), el colectivo Jcanan Nantic lum Kínal “Cuidadores y cuidadoras de la madre tierra” y el proyecto educativo tzotzil de Las Abejas.

El tercer subcapítulo vierte sobre experiencias de educación comunitaria en regiones indígenas de Michoacán, Puebla, Yucatán y Veracruz.

En el cuarto subcapítulo se realiza un análisis transversal del tema en objeto, tratando de identificar las tendencias generales que caracterizan las experiencias educativas comunitarias indígenas que se han investigado en esta última década.

Por último, en el quinto y último subcapítulo, se identifican posibles líneas de investigación que surgen tanto de las ausencias como de las emergencias identificadas en la literatura especializada.

La educación comunitaria oaxaqueña y el horizonte de la comunalidad

Un poco de historia

Los escritos de Maldonado (2016) y de Maldonado y Maldonado (2018) reconstruyen la historia de las propuestas de educación comunitaria impulsadas desde la Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), principalmente por el magisterio bilingüe oaxaqueño y por la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO), mismas que se posicionaron de forma contestaria ante las reformas de cuño neoliberal impulsadas a partir del año de 2013 por el Gobierno Federal de Enrique Peña Nieto. Estos autores caracterizan la educación comunitaria oaxaqueña como un amplio movimiento etnopolítico multiactoral, que encuentra sus orígenes en 1974 durante la conformación de la CMPIO por parte de profesores indígenas que estaban siendo formados en el Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca (IISEO). Su lucha se dirigía contra la política integracionista del Estado y se sostenía en varias experiencias educativas comunitarias, entre ellas, la del municipio ayuuk de Santa María Tlahuitoltepec, donde, desde finales de los setenta, un grupo de intelectuales indígenas ha implementado propuestas como la secundaria comunal Sol de la Montaña, el Centro de Capacitación Musical Mixe, el Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente y la Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl (*cfr.* también los capítulos 2, 11 y 13).

Estos antecedentes dan cuenta de los alcances de las experiencias educativas comunitarias en Oaxaca, mismas que, antes de los proyectos generados por el magisterio en resistencia, se gestaron desde procesos intercomunitarios y de luchas más amplias, por la defensa de la tierra o los bosques, o contra la violencia de los cacicazgos priístas, en los que la presencia de maestros-comuneros influyó para posicionar las agendas educativas de estas luchas mediante propuestas gestionadas en las asambleas comunitarias. Estos procesos condujeron a elaborar planteamientos alternativos de educación, antes de que la sección sindical retomara el nombre de educación comunitaria.

ria como bandera de lucha social y política. No es de menor relevancia recordar que estas propuestas educativas comunitarias no siempre se definieron en oposición a la escuela pública, sino al contrario, en su defensa y en demanda de programas y recursos adecuados a las condiciones en que estas escuelas funcionaban. Tampoco postulaban un modelo único “para indígenas”, lo que sí hizo la Sección 22.⁴

Briseño-Roa (2018) señala que, a comienzos de la década de 1990, los maestros de la CMPIO iniciaron un proceso de reflexión sobre su praxis pedagógica que, por el influjo del levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en enero de 1994, los llevó a conformar en 1995 un movimiento paralelo al sindical conocido como Movimiento Pedagógico.

De acuerdo con Maldonado y Maldonado (2018), la CMPIO agrupa a unos mil quinientos profesores en más de trescientas escuelas, y ha sido fundamental en el desarrollo del movimiento sindical y pedagógico de la Sección 22 del SNTE; jugando un papel relevante para la formación del Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural (CNEII) y del Foro de la Niñez Oaxaqueña. Maldonado (2016) destaca también la importancia de la Marcha de las Identidades Étnicas por una Educación Bilingüe Intercultural (1998-2004), así como de los Congresos Étnicos Estatales como antecedentes del proceso de construcción de un modelo educativo pertinente para los pueblos indígenas del estado de Oaxaca que, en consideración del autor, se concreta en 2012 con la elaboración del Documento Base de Educación Indígena por maestros comisionados en la Dirección de Educación Indígena (DEI) del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO).

En este contexto, en la literatura revisada se subraya el impacto negativo que tuvo la implementación de la Reforma Educativa promulgada en febrero 2013 por el Gobierno Federal en la educación comunitaria oaxaqueña. De acuerdo con Maldonado y Maldonado (2018), la irrupción de la Reforma de 2015 en Oaxaca causó el regreso a sus centros de trabajo de los maestros comisionados en la oficina central del IEEPO y la ruptura de acuerdos con la

⁴ Las ideas señaladas en este párrafo se derivan de un interesante comentario de Erica González Apodaca al borrador de este capítulo.

Sección 22 del SNTE. En opinión de esos autores, el golpeo constante al magisterio desalentó los procesos de educación comunitaria del magisterio disidente, concentrando los esfuerzos del movimiento magisterial oaxaqueño en contra de la Reforma. La conformación de una DEI en resistencia con el apoyo de la Sección 22 hizo que la educación comunitaria oaxaqueña adquiriera un rostro claramente contra-hegemónico (Maldonado y Maldonado 2018).

Como parte de este proceso, en abril de 2016 se promulgó La Ley de Educación para el Estado Libre y Soberano de Oaxaca con base en una iniciativa elaborada de manera conjunta por la Sección 22 y el gobierno de Oaxaca en la que se establece a la educación comunitaria como el modelo adecuado para la realidad oaxaqueña (Maldonado y Maldonado, 2018). Para estas fechas, la educación comunitaria oaxaqueña abarca las experiencias de los nidos de lengua, las de educación inicial, preescolar y primaria en las casi 300 escuelas de la CMPIO, las escuelas de las seis jefaturas de zonas de supervisión de educación indígena de los Maestros de la Nación ÑuSavi en la región mixteca, 11 secundarias comunitarias indígenas, 49 bachilleratos integrales comunitarios y 73 telebachilleratos comunitarios, el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca y su Unidad de Estudios Superiores de Alotepec y la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (Maldonado y Maldonado, 2018).

Maldonado (2016) identifica 7 elementos comunes a las diferentes experiencias de educación comunitaria oaxaqueña: 1) la articulación de conocimientos en torno a los conocimientos locales y regionales; 2) la investigación como eje pedagógico; 3) la filosofía comunal como horizonte; 4) la participación comunitaria en el proceso de aprendizaje; 5) el uso extensivo de la lengua originaria; 6) un currículo adecuado a la realidad en que se trabaja; 7) la colaboración de maestros que, más que enseñar, ayudan a aprender. El autor refiere, además, que los procesos educativos comunitarios desarrollados en Oaxaca durante las últimas décadas se han distanciado de la retórica intercultural del Estado, adhiriéndose a perspectivas críticas y evitando utilizar el término intercultural, prefiriendo autonombrarse como proyectos de educación comunitaria (Maldonado, 2016). La literatura revisada para dicho

estado del arte coincide en señalar que esta decisión refleja la adopción de modelos educativos que enfatizan en lo local y en lo propio, que reafirman la identidad de arraigo y que aprovechan el conocimiento comunitario como punto de partida para el aprendizaje de lo nacional y lo global, y para la construcción de un diálogo intercultural en un marco de pluralidad (*cfr.* también el capítulo 1).

En este sentido, Maldonado y Maldonado (2018) critican aquellas concepciones funcionales que refieren a lo intercultural en términos de diálogo entre culturas, destacando que, en realidad, este diálogo se da más bien entre personas que pertenecen a grupos sociales que no sólo son diferentes a nivel cultural, sino que están caracterizados por relaciones asimétricas, desiguales y de dominación en detrimento de los sujetos indígenas. En este sentido, la interculturalidad promovida por el Estado, entendida como diálogo armónico entre culturas, refleja una retórica demagógica por parte de una institución que, de manera tradicional, ha sido depredadora de la diversidad (Maldonado 2016). De acuerdo con el autor, el carácter no prioritario de la interculturalidad para el Estado mexicano puede verse en su limitación al campo educativo y por la ausencia de referencias a formas interculturales de justicia, de salud, de comunicación, de participación política. De esto se desprende que no existe voluntad política de interculturalizar la relación Estado-sociedad, sino de limitarse a aspectos en el campo escolar.

Desde esta perspectiva, en la literatura revisada se argumenta que las organizaciones e intelectuales indígenas oaxaqueños han entendido de forma clara que la lucha no es por tener una educación intercultural genérica, sino por una educación comunitaria específica que forme a los niños y jóvenes que habrán de construir una sociedad intercultural; es decir, el objetivo no es la educación intercultural, sino la sociedad mexicana y regional interculturales (Maldonado 2016). De acuerdo con lo anterior, la interculturalidad se percibe como un fin social, no como un medio, por lo que se pretende que la educación comunitaria fortalezca las raíces para luchar con coherencia por transformar la sociedad hacia su interculturalización. En este sentido, la educación comunitaria es intercultural porque promueve desde lo comunitario la interculturalidad.

Lo anterior puede verse reflejado en dos documentos fundamentales para la educación comunitaria oaxaqueña: a) el Documento Base de Educación Indígena y b) el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO). Maldonado y Maldonado (2018) explican que el primero fue elaborado por maestros que estaban comisionados en la DEI del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) y, desde el año de 2012, rige los trabajos de cerca de cinco mil docentes oaxaqueños. En él se define al diálogo intercultural como aquel que establecen personas y grupos que pertenecen a culturas distintas para explicarse mutuamente los puntos de vista diversos desde los que miran al mundo con el fin de que todos aprenden de todos y sus horizontes se ensanchan, permitiendo que los significados de unos arrojan nuevas luces sobre los significados de otros. El Documento Base destaca que el diálogo intercultural se potencia cuando en las sociedades existe un marco legal que reconoce y valora la diversidad lingüística y cultural, que garantiza la igualdad de derechos y responsabilidades, atiende a la equidad, a la inclusión y propicia el acceso igualitario a las oportunidades. En este sentido, el diálogo intercultural se potencia cuando se da en el seno de sociedades que tienen un fuerte y profundo contacto con sus propias culturas, conocen bien sus lenguas, las valoran, amplían sus vocabularios, tienen presentes sus propias historias, sus legados ancestrales los aprecian y al mismo tiempo, están abiertas a la creación, a la innovación y al aprendizaje (Maldonado y Maldonado, 2018).

Por otro lado, el PTEO es el documento en el que se plasma la alternativa educativa que elaboró la Sección 22 del SNTE ante la Alianza por la Calidad de la Educación. En él se define una propuesta educativa con enfoque comunitario intercultural crítico, que tiene como eje central la recuperación y articulación de los saberes comunitarios, para construir los currículos escolares. Esta concepción de lo comunitario intercultural crítico establece como principio la relación y el respeto entre culturas, la crítica y autocrítica como formas de empoderamiento de los sujetos en lo individual y colectivo. Se pone énfasis en la diversidad lingüística, el territorio, trabajo comunal, la fiesta y el poder ciudadano, además de la defensa de los derechos humanos, la preservación de los recursos naturales, la salud, la alimentación, educación, etcétera (Maldonado y Maldonado, 2018).

Se identifican dos tipos de desafíos a los que se enfrenta la educación comunitaria oaxaqueña a finales de la administración de Peña Nieto (junio 2018): los institucionales y los teóricos. Entre los primeros se destacan la crisis de instituciones de educación básica, agudizada por la Reforma Educativa de 2013, y en educación media superior y superior, la pérdida de rumbo del Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEI-IO). Entre los segundos, las carencias epistemológicas y metodológicas en el manejo de conocimientos comunitarios (Maldonado y Maldonado, 2018).

La comunalidad como dimensión ontológica y epistémica

Uno de los cimientos más importantes de la educación comunitaria oaxaqueña que se destaca en la literatura revisada es la comunalidad (*cfr.* también el capítulo 1).

Aquino (2013) nos recuerda que el pensamiento de la comunalidad se gestó en el reencuentro entre comunidades de la Sierra Juárez y hombres y mujeres ayuuk y ben gwlhax, como Floriberto Díaz y Jaime Martínez Luna quienes, luego de haber emigrado a la ciudad para estudiar o trabajar, regresaron a sus pueblos y se incorporaron a distintos procesos de lucha. La autora considera que el pensamiento de la comunalidad se inscribe en lo que Boaventura De Sousa Santos (2009) llama Epistemologías del Sur y, en cuanto tal, ofrece instrumentos analíticos y conceptuales para comprender la situación de opresión de los pueblos y para cuestionar los discursos hegemónicos. Aquino (2013) destaca tres aportes de la comunalidad: 1) visibilizar el legado colonial en las relaciones entre los pueblos originarios, el Estado y la sociedad nacional actual; 2) la producción de categorías contra hegemónicas para reflexionar sobre los pueblos originarios; y 3) no renunciar a producir conocimiento para la emancipación.

La autora resalta las aportaciones de Floriberto Díaz (2001) cuando afirma que la comunalidad es el principio que explica la sociedad comunal. Con el fin de ofrecer ejemplos concretos de lo que implica la comunalidad, cita una reflexión de Jaime Martínez Luna cuando señala que: “En nuestro

proyecto, la definición económica debe partir de los satisfactores que provienen de la sobrevivencia, no del consumo. Es decir, queremos mostrar cómo puedes ser más feliz en tu comunidad sin la dependencia, sin el afán del sky, de una televisión “grandotota”, de ropa a la moda”. (Martínez Luna en Aquino, 2013: 13).

Aquino también retoma las reflexiones de Aldo González cuando destaca que:

[...] no se alcanza a percibir la riqueza que existe en nuestras comunidades, porque han sido menospreciadas por mucho tiempo; [...] los parámetros de la cultura occidental pues siempre te van a decir que eres pobre, que eres marginal, que tu cultura no sirve. Pero fíjate, ¿quién se está acabando el planeta?, son ellos con su modo de vida, nosotros tenemos un modo de vida más respetuoso y ese sí que es una riqueza. (González en Aquino, 2013: 13)

A partir de estas reflexiones realizadas “desde adentro”, la autora considera que la comunalidad es un pensamiento y una práctica emancipadora, pero entendida como Raúl Zibechi (2006: 142) piensa la emancipación, es decir, “como horizonte y como utopía, como una forma de vivir”.

De manera similar, Briseño-Roa (2018) concibe la comunalidad como un proyecto de emancipación epistémica que, partiendo de una perspectiva decolonial, subvierte las relaciones de poder epistémicas, políticas y económicas, defendiendo una forma de vida que reproduce existencias y prácticas sociales alternativas a la colonialidad del poder global. Desde esta óptica decolonial, la comunalidad genera prácticas educativas que cuestionan la geopolítica del conocimiento, mostrando la vigencia de epistemologías otras: locales, comunitarias e indígenas.

El propio Martínez (2016) explica que comunalidad es un concepto vivencial que permite la comprensión integral, total, natural y común de hacer la vida en los pueblos. La comunalidad refiere a una sociedad incorporada a una naturaleza, lo que permite la reproducción de la vida, la gestión del conocimiento necesario, la creación del medio de comunicación adecuado, construyendo de este modo una filosofía creativa y productiva que fortalece

las posibilidades de su reproducción. Martínez señala las implicaciones de la comunalidad en su reflexión sobre la libertad entendida desde la perspectiva occidental y desde la comunalidad. La gran diferencia estriba en pensar el mundo desde el individuo o desde la comunidad. Es decir, desde el “yo”, dueños del mundo, o desde el “nosotros”, elementos habitantes de este gran mundo. El autor destaca, además, que la libertad entendida desde la perspectiva occidental ha despedazado la realidad y departamentalizado el conocimiento, porque la libertad sólo entiende y busca lo que a uno le interesa o le llama la atención, sin tomar en cuenta que cualquier tramo de la realidad es la evidencia de un todo integrado. Por último, Martínez concluye que la comunalidad implica trascender el antropocentrismo y fortalecer el naturorocentrismo.

Al analizar la obra y el pensamiento de Floriberto Díaz, Nava (2013) retoma las palabras del pensador mixe para señalar que: “La comunalidad expresa principios y verdades universales en lo que respecta a la sociedad indígena, la que habrá que entenderse de entrada no como algo opuesto sino como diferente de la sociedad occidental”. (Díaz, 2007: 40). La autora explica que la noción de comunalidad se compone de los siguientes elementos básicos: 1) La Tierra, como Madre y como territorio. 2) El consenso en Asamblea para la toma de decisiones. 3) El servicio gratuito, como ejercicio de autoridad. 4) El trabajo colectivo, como acto de recreación. 5) Los ritos y ceremonias, como expresión del don comunal.

Nava (2013) concluye que la comunalidad es la base de un sistema de pensamiento y conocimiento que permea y da sentido a las nociones de educación, autonomía, derecho indígena y cultura.

Hablando desde la experiencia de San Mateo del Mar, Pérez (2018) argumenta que la comunalidad como forma de vida de los pueblos originarios no es idéntica en todas las comunidades de Oaxaca. Cada pueblo tiene una tradición particular; por ejemplo, no es lo mismo los rituales y ceremonias de los ikoots que están orientadas hacia el mar, que lo propio en comunidades zapotecas que se enfocan hacia el maíz. Lo que quiere decir es que la comunalidad también es diversa, aunque es posible encontrar algunos elementos comunes que se hacen presentes en los pueblos.

Maldonado (2013) concibe la comunalidad como ideología política de autorreconocimiento con la que se identifican muchos indígenas. Es su horizonte de inteligibilidad, una ideología que genera identidad en torno a la comunidad, ese territorio etnopolítico en el que se mantiene actuante la cosmovisión de cada pueblo originario, lo que da vida y sentido a la vida comunal, en medio de conflictos a los que la organización comunal pretende comprender y resolver. Es así como la comunalidad moviliza a los integrantes de la comunidad en torno al ejercicio responsable y autogestivo del poder, de la economía, del cuidado del ambiente, de la salud, de la reproducción social, de la solución de conflictos. En este sentido, tiene una función formativa que es básica para su reproducción. Por lo tanto, la vida comunal es una escuela desinstitucionalizada en la que se forma a los jóvenes y adultos en la responsabilidad.

A tal respecto, Lebrato (2016), a partir de su investigación realizada en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) en la comunidad mixe de Jaltepec de Candayok, reflexiona acerca de la relación entre el sistema de cargos y la educación comunitaria, y ahí destaca que: una de las formas estructurales con las que las sociedades locales de tradición mesoamericana aseguran un mayor número de acciones educativas –y con ello, disponer de un proyecto comunitario que reproduzca comportamientos tendentes a la búsqueda del beneficio de la colectividad– es el sistema de cargos. El autor considera que las instituciones asociadas al sistema de cargos en sociedades locales con proyecto comunitario tendrán como uno de sus principales objetivos promover la adquisición de destrezas y competencias educativas que busquen el beneficio de la colectividad frente o articulado al beneficio individual. Estas destrezas se adquieren en procesos no orientados en exclusiva a finalidades educativas, sino que se encuentran incrustadas en procesos sociales, políticos, económicos y religiosos de toda índole.

En este sentido, Rosas-Baños, Jiménez y Lara-Rodríguez (2015) retoman las aportaciones de Vargas y Vargas (2008) y de otros autores ayuuk como Cardoso (2008) para argumentar que, en el pueblo mixe, se ha desarrollado una propuesta educativa concreta e integral orientada a generar conocimientos funcionales en su entorno y fuera de él. Recuperan los conceptos

ayuuuk de wejën, que significa conocer, despabilar, despertar; y de *kajën*, que quiere decir desarrollar, desenredar y descubrir, como mecanismo de aprendizaje que se da mediante el diálogo en todos los espacios. Desde esta perspectiva, se concibe al ser humano en relación directa con la comunidad y viceversa. Los autores precisan que, desde la cosmovisión ayuuuk, aprender a leer la realidad tiene que ver con actos de conocimiento, pero no sólo con éstos, sino también con el desarrollo espiritual y emocional (en mixe *jää'wën*) y con el desarrollo psicosocial y biológico (*ya' jkën*). Desde el pensamiento mixe, aprender responde a la necesidad de convivir y bien vivir en el marco de un pueblo comunal, sujeto a una relación en la que la Tierra soporta la vida, y ésta soporta a aquélla en una relación complementaria indisoluble.

Por su parte, Comboni y Juárez (2012) también retoman a Vargas y Vargas (2008) para explicar que, para los pueblos ayuuuk, el referente del potencial de todo individuo es un concepto denominado *wejënkajën*, que refiere a la importancia de vivir, ser, hacer y aprender. *Wejën* significa despabilar, despertar, pero *kajën* quiere decir desenredar o desenvolver algo. A partir de este concepto, se concibe que “la escuela debiera servir de espacio de reflexión y de análisis, sobre la vida en comunidad” (Vargas y Vargas 2008: 6). Con base en estos referentes, los autores mencionados destacan el papel de una escuela comprometida con el reforzamiento de los referentes culturales propios y señalan que la educación mixe integra el aprendizaje que el individuo adquiere en familia, comunidad y lo complementa con el proceso de formación escolar, con el fin de lograr una educación integral que contemple al individuo tanto como sujeto, como miembro de la comunidad. (Comboni y Juárez, 2005).

Asumiendo la comunidad en cuanto perspectiva epistémica para la descolonización del saber, Pérez Ríos y Cárdenas Vera (2021), miembros de la comunidad zapoteca de San Jerónimo Coatlán, en la Sierra Sur de Oaxaca, reflexionan sobre la importancia de transitar de una educación rural oficial a una rural comunitaria basada en el vínculo escuela-comunidad como herramienta para la conservación y fortalecimiento de los sistemas epistemológicos propios, la defensa del territorio y la revitalización cultural y lingüística. Resultado de un trabajo de campo realizado entre marzo de 2018 y junio

de 2019, dan cuenta de la importancia epistémica del lenguaje comunal (Pérez Ríos, 2018): un acercamiento metodológico dialógico enfocado en la co-construcción y compartencia de conocimientos con otros miembros de la comunidad acerca de temas como la historia local, la revitalización lingüística y la educación territorial. Este proceso de co-construcción se desarrolla en un taller denominado “Voces de Nuestros Cerros” en el que, a través de la oralidad, jóvenes y adultos discuten temas de relevancia comunitaria de manera colegiada y en espacios naturales existentes en el territorio de la comunidad, como son los cerros y bosques, por ejemplo.

Entre los hallazgos resultantes de este proceso dialógico, Pérez Ríos y Cárdenas Vera (2021) señalan que, si bien los propios comuneros consideran la experiencia escolar como algo relevante en cuanto al ámbito social, esto no pasa al revés, y la escuela no busca transformarse mediante la interacción con la comunidad, su lengua, el territorio, las fiestas, los sistemas de cargos y las asambleas. Los autores reportan que varios comuneros argumentan que la escuela separa a los niños de la vida comunitaria y familiar, alejando a niños y jóvenes de las actividades que, como tradición, realizan de acuerdo a su edad, como ir por la leña, desgranar el maíz, dar comida a los animales o lavar el maíz para hacer nixtamal. Esta situación provoca la interrupción del proceso de transmisión de distintos conocimientos comunitarios para los cuales, en la educación comunitaria y familiar, existen tiempos y espacios determinados que la escuela interrumpe. Derivado de lo anterior, cada vez más niños, jóvenes y adultos de la comunidad desconocen el papel simbólico y sagrado del territorio, lo cual fomenta la explotación indiscriminada de los bosques mediante actividades económicas forestales.

En este sentido, consideran que la educación en general y, en específico la escuela rural, enfrentan el reto de fortalecer los sistemas epistemológicos propios a partir de proyectos comunitarios locales para convertirse, de manera efectiva, en espacios de diálogo entre lo nacional y lo local. No obstante, la estructura de la escuela rural es aún rígida y no permite una vinculación efectiva con la comunidad (Pérez Ríos y Cárdenas Vera, 2021). Desde su perspectiva, consideran que otorgar un papel activo a los habitantes de la comunidad en la escuela contribuiría a revitalizar y fortalecer los conocimientos

comunitarios, la memoria histórica de los pueblos y las propias lenguas originarias. Lo anterior implicaría superar la perspectiva del aula en tanto cuatro paredes, y abrirla al territorio comunal, hacia aquellos espacios epistémicos propios en los cuales surge y se desarrolla el conocimiento de los pueblos originarios.

Las Escuelas Secundarias Comunitarias Indígenas

A continuación, veremos cómo los principios de la comunalidad permean la principal experiencia de educación comunitaria indígena analizada por la literatura revisada para este capítulo del estado del arte:⁵ las Escuelas Secundarias Comunitarias Indígenas (ESCI o SECOIN, según la fuente).

Jiménez-Naranjo y Kreisel (2018) señalan que el modelo de las ESCI de Oaxaca nació en 2004 en el seno del Movimiento Pedagógico y representa una experiencia de apropiación étnica (González Apodaca, 2006) de la institución escolar, la cual apuesta por un proyecto pedagógico diferencial. En un trabajo previo, Kreisel (2016) explica que el modelo educativo de las ESCI fue validado a través de un acuerdo entre la Sección 22 del SNTE y el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO). Esta experiencia inició en 2004 con cinco escuelas, llegando a diez en 2016. A tal respecto, Ruiz y Quiroz (2014) señalan que las primeras ESCI se crearon en San Andrés Solaga, Santa María Tiltepec, San Pedro Yaneri, Tlalixtac Viejo y Arroyo Blanco. Más adelante, se sumaron las comunidades de San Juan Teotalcingo y Santa María Zoogochí, alcanzando un total de diez escuelas.

Briseño-Roa (2020) enfatiza que la intención de las ESCI era completar la educación comunitaria en los tres niveles de educación básica pública: preescolar, primaria y secundaria: “comunalizar la educación” como una forma de generar prácticas educativas que utilicen la forma de vida comunitaria y que pongan en el centro los conocimientos locales, comunitarios e indígenas. En otro trabajo, Briseño-Roa (2018) señala que una de las innovaciones peda-

⁵ Debido al alcance de este capítulo, nos limitaremos a presentar las experiencias en el nivel secundario. Las del nivel medio superior y superior pueden ser consultadas en otros capítulos de este mismo volumen.

gógicas de este modelo educativo estriba justamente en que es la comunidad la que, vía la asamblea comunitaria como principal órgano de decisión sobre los asuntos colectivos, delibera en cuanto a lo que se estudia en la escuela, lo que implica “una autonomía real con respecto de los contenidos estudiados” (Briseño-Roa, 2018: 5). Argumenta que el vínculo entre escuela y comunidad se fortalece también por medio de la presentación de los resultados de las investigaciones y de los aprendizajes generados en ellas, que los estudiantes de las ESCI realizan de manera periódica ante la comunidad, ocasión para agradecer a los “portadores de conocimiento” por sus enseñanzas.

Kreisel (2016) destaca que el modelo educativo de las secundarias comunitarias indígenas da cuenta de la implementación de una metodología propia que prescinde de la fragmentación de los campos de conocimientos por disciplinas. Al mismo tiempo, Jiménez-Naranjo y Kreisel (2018) explican que el currículum de las secundarias comunitarias se desarrolla de acuerdo a una metodología basada en proyectos de aprendizaje y de investigación que propicia una ruptura de la “gramática escolar” (Tyack y Cuban, 1995) y una construcción permanente y continuamente innovada por los participantes. Las temáticas a estudiar son elegidas en los “seminarios de apertura” en los que éstas se construyen, dialogan y negocian con docentes y habitantes de la comunidad, lo que se contrapone a la lógica vertical y cerrada del currículum nacional. Los temas de investigación se determinan partiendo de intereses y necesidades de relevancia comunitaria, y giran en torno a la investigación de prácticas productivas situadas (por ejemplo, en la milpa, el cafetal o el cañaveral), así como de formas de vida locales, pero también de las problemáticas que se enfrentan en las comunidades, como el alcoholismo, la pérdida del respeto, la contaminación y deforestación. Las autoras señalan que el conocimiento en torno a estos tópicos sólo es posible de construirse a través de una relación dialógica con el contexto y sus actores, a través de la permeabilidad de escuela y currículum a su entorno. Lo anterior pone en relieve la importancia de la participación de los comuneros en el proceso educativo que, en su calidad de “portadores de conocimiento” comunitario, se convierten en quienes aportan, a través de su saber y experiencia, a los procesos educativos vinculando escuela y comunidad.

A tal respecto, Kreisel (2016) explica que el modelo educativo de las ESCI propicia que los estudiantes de la secundaria se involucren en las tareas cotidianas de sus familias, y que las actividades educativas escolares no se desliguen de las actividades sociales y productivas que forman parte de los procesos de socialización comunitaria.

Briseño-Roa (2020) señala que el modelo pedagógico de las secundarias comunitarias indígenas se sostiene por cuatro pilares: 1) La participación de la comunidad en los procesos escolares, tanto para dotar de recursos materiales y económicos, como en la formación de los estudiantes. 2) El compromiso de los maestros y maestras al modelo, a trabajar junto con la comunidad y a estar en formación continua para poder deconstruirse a nivel profesional. 3) Un currículum no dosificado basado en el trabajo por proyectos de aprendizaje con duración de un ciclo escolar que fomenta la autonomía de los estudiantes, el trabajo colaborativo y la reflexión de los asuntos comunitarios. 4) La circulación libre de la lengua indígena, tanto en su forma oral como escrita, es decir, el uso escrito de dos lenguas (español y la lengua de la comunidad). La autora considera que la decisión colectiva de qué investigar y qué hacer para construir esas investigaciones permite que los estudiantes se apropien de los proyectos y se responsabilicen de las actividades de investigación, desarrollando una mayor autonomía que rompe con la verticalidad que caracteriza los niveles escolares anteriores. Esto se refleja en el trabajo cotidiano, en el cual el profesor no es quien dirige y controla las actividades, sino entre los mismos estudiantes se organizan y trabajan prescindiendo de la guía del maestro.

En esta misma línea, Jiménez-Naranjo y Kreisel (2018) señalan que los educadores comunitarios desempeñan su función como mediadores y son concebidos como actores centrales en el proceso dialógico entre escuela y comunidad. Esto es un ejemplo de las formas a través de las cuales las ESCI cuestionan las clásicas formas de adquirir conocimiento escolar: repetición, memorización, aprendizaje dirigido y no significativo y las relaciones autoritarias y verticales de docentes hacia estudiantes.

En un trabajo previo, Kreisel (2016b) explica que la adscripción del modelo educativo al pensamiento de la comunalidad implica determinadas formas

pedagógicas, organizativas y de toma de decisiones, en las que se busca la vinculación con los actores y las prácticas comunitarias, y destaca que los educadores de las secundarias han tenido que replantear sus saberes pedagógicos derivados de sus trayectorias escolares y formativas. Considera que ser educador de las secundarias comunitarias implica, para los docentes, reafirmarse como profesionistas dispuestos a romper con las lógicas clásicas de la educación escolarizada y construir una práctica innovadora en búsqueda del diálogo comunitario. La adscripción a la educación comunitaria requiere de un compromiso personal y conlleva un proceso de reflexión y de construcción de significados adquiridos de manera social, a través de la propia historia escolar y la inmersión en el contexto de la sociedad más amplia, excluyente.

En otro escrito, Kreisel (2016) documenta que los educadores buscan flexibilizar los tiempos escolares, generando estrategias de enseñanza “no centralizadas” (Bertely, 1992: 107-108). Asimismo, impulsan a los estudiantes a resolver las dudas que emergen en la investigación, proporcionan pocas explicaciones o respuestas directas, pues asumen que el estudiante construye de forma activa sus aprendizajes y que el trabajo por proyectos y la investigación se aprenden a través de la práctica. La autora afirma que estas estrategias dan continuidad a los procesos de aprendizaje en la primera infancia, en los cuales aprendizaje y participación se dan por iniciativa de los niños, a partir de la observación y la imitación del ejemplo proporcionado por los otros integrantes de la familia, inmersos en el trabajo y sus locaciones cotidianas. En este sentido, Ruiz y Quiroz (2014) observan que el modelo de las ESCI exige a los educadores ser sensibles y flexibles a la forma de vida y de organización de las comunidades, debiendo mantener un diálogo constante con la comunidad y autoridades municipales. Su investigación realizada en la escuela secundaria comunitaria de San Andrés Solaga da cuenta de que los profesores de primer grado trabajan con un proyecto de aprendizaje, mientras que para los grados de segundo y tercero se trabaja con un proyecto de investigación. Lo anterior para permitir que, en el primer grado, los estudiantes adquieran habilidades para la elaboración de entrevistas, búsqueda de información y conocimientos generales para redactar y presentar trabajos. En el segundo y tercer año, con los proyectos de investigación, los

estudiantes contarán así con las herramientas para acercarse a los saberes y conocimientos comunitarios. Briseño-Roa (2020) documenta la posibilidad de que una comunidad escolar decida y encamine no sólo el tipo de conocimiento, sino las actividades a realizar para construirlo. Son justamente estas actividades o “tareas investigativas” donde se van articulando conocimientos de diferentes fuentes: del internet, de los libros y de los portadores de conocimiento, los sabios de la comunidad. De acuerdo con la autora, la principal herramienta que los estudiantes utilizan para indagar y explicitar los conocimientos comunitarios e indígenas son las entrevistas comunitarias que realizan a los portadores de conocimiento, los abuelos-sabios de la comunidad. En otro estudio, Briseño-Roa y Rockwell (2020a) explican que son los mismos estudiantes quienes deciden cómo plasmar los hallazgos de sus investigaciones en productos escolares muy diversos, como son “mapas, carteles, trípticos, líneas de tiempo, cuadros sinópticos, obras de teatro en ayöök, presentación de diapositivas utilizando un programa en la computadora, libros, periódicos murales, etcétera” (Briseño-Roa y Rockwell, 2020a: 286).

Briseño-Roa (2020) analiza a detalle el proceso por medio del cual los estudiantes de una secundaria comunitaria construyen un guion de entrevista y realizan la misma dando muestra de su capacidad para transitar del español al ayöök de acuerdo a la situación, contexto y actores. Desde la perspectiva del translingüismo, la autora comprende estas prácticas como la utilización por parte de los estudiantes de diferentes recursos lingüísticos para dar sentido y comprensión a una práctica comunicativa en la que están inmersos. Es así que, durante el proceso de entrevista, los estudiantes utilizan repertorios lingüísticos, tanto orales como escritos, que tienen de las lenguas que conocen y que usan como un sistema integrado y no como dos lenguas separadas con lógicas diferentes.

En otro escrito, Briseño-Roa y Rockwell (2021) argumentan que, si bien la vitalidad del uso del ayöök no sólo depende del modelo educativo, sino del uso de la lengua que de por sí existe en la comunidad, éste se ve favorecido por ciertas actividades educativas “como la entrevista con los abuelitos que permite la apropiación de una relación de reciprocidad y respeto, obliga a

un uso más equilibrado en el que se valora la lengua como vehículo de transmisión de conocimientos” (Briseño-Roa y Rockwell, 2020a: 291).

Jiménez-Naranjo y Kreisel (2018) consideran que en las ESCI se generan aprendizajes situados y autorregulados que son contruidos con los habitantes de la comunidad y que tienen relevancia local. Explican que, al ser llevadas al aula, las problemáticas comunitarias también se inscriben en las lógicas académicas o escolares, propiciando un diálogo entre conocimientos comunitarios y conocimientos procedentes de las ciencias y de otros contextos culturales. En este sentido, explican que el modelo de las ESCI busca recuperar el saber que se entreteje en la memoria histórica de la comunidad, conservado y tradicionalmente transmitido por los mayores, quienes son considerados como portadores de conocimiento. Estos conocimientos son percibidos como amenazados o en proceso de desplazamiento a causa de los procesos de aculturación vinculados a los rápidos avances de la tecnología y el acceso a la información, además del consumo, cada vez más presente en el territorio comunitario.

Así mismo, Kreisel (2016) observa que las influencias de la cultura mestiza o urbana en las comunidades es analizada en relación a sus desventajas, en comparación con las prácticas culturales consideradas como propias en riesgo de ser desplazadas. La autora interpreta esta tendencia como parte de los procesos de resistencia ante las interrelaciones asimétricas entre culturas que conllevan la necesidad de reivindicar “lo propio” frente a “lo ajeno”, generando procesos de esencialización estratégica de las identidades, como parte de la lucha de los pueblos originarios por una mayor justicia social. La autora considera que la contrastación establecida entre determinadas prácticas culturales, propias y ajenas tiende a etnificar a las primeras como parte de la reivindicación, lo que Richard (1993: 212) explica por medio del concepto de “identidad por oposición”, proceso en el que se dicotomiza al “nosotros” frente a “los otros” en relación a determinadas características (Kreisel, 2016).

En otro trabajo, Kreisel (2016b) documenta que, en la práctica educativa de las secundarias comunitarias, se observa una tendencia a la dicotomización y se impulsa la resignificación de “lo propio” en términos afirmativos, promoviendo una reflexión crítica de los procesos de aculturación presentes

en la comunidad. Esta tendencia lleva a la contrastación entre las prácticas culturales comunitarias y las incidencias de “lo ajeno”, donde las últimas con frecuencia se perciben como negativas en relación a los procesos de dominación cultural vividos. Sin embargo, la autora observa que, en la práctica educativa, este fortalecimiento de “lo propio” se enfrenta con las transformaciones paulatinas de las comunidades a través del contacto entre culturas, la migración y los medios, pero también por la influencia de la misma educación escolarizada como proceso histórico de asimilación de los pueblos a la sociedad mayoritaria.

La autora retoma a Escárcega (2009), quien propone partir del reconocimiento de la cultura propia para pensar en la apropiación de otros elementos culturales, y señala que esta apropiación pasa por la mirada crítica del análisis de la genealogía del discurso del “otro” conocimiento. Kreisel (2016b) argumenta que las ESCI integran, con motivo de fechas festivas del calendario oficial, jornadas de historia en sus actividades formativas, pero buscan cuestionar las perspectivas del relato histórico en cuestión, investigando las relaciones de poder y asimetrías sociales de trasfondo. Considera que el diálogo con otros saberes resulta demasiado relevante para los integrantes de la comunidad, puesto que las exigencias del entorno implican también la necesidad de que los jóvenes se familiaricen con una diversidad de conocimientos. Lo que se busca son condiciones de horizontalidad, en un difícil equilibrio frente a las influencias de la migración, la tecnología y otros factores que han vuelto más porosos los límites del territorio comunitario.

Remitiendo al concepto de meta-cultura propuesto por Jiménez Naranjo (2012), Kreisel (2016b) ilustra cómo las dinámicas de reflexión colectiva generadas en los proyectos de investigación de las ESCI pueden propiciar la construcción de conocimiento acerca de estas lógicas de transformación e hibridación de las prácticas culturales. El proceso de reflexión metacultural implica indagar cuál es el contexto histórico, sociocultural e incluso ideológico del que provienen los saberes y destaca que, desde el modelo de las ESCI, se comprenden reflexión y aprendizaje en este diálogo de conocimientos como proceso que posibilita una mirada distinta hacia el futuro. La autora concluye que esta mirada de partir de lo propio para analizarlo y reflexionarlo en consideración

de lo ajeno, con un sentido constructivo, llega a vislumbrarse en las argumentaciones de los mismos jóvenes que visualizan cómo, desde sus proyectos de investigación, es posible aportar a la reflexión del futuro de su pueblo.

Sin menoscabo de lo que hemos comentado en las líneas anteriores, es menester destacar que las investigaciones realizadas sobre las ESCI también dan cuenta de las tensiones entre un proyecto que desregulariza las formas tradicionales de hacer escuela y la propuesta por una construcción del conocimiento y el aprendizaje situada de relevancia comunitaria; entre un modelo que desarrolla formas no convencionales de co-construir conocimiento en el ámbito escolar y las expectativas de las propias autoridades educativas, pero incluso de algunos padres de familia, quienes insisten en una implementación más vertical de formas clásicas de aprendizaje escolar para triunfar en la vida económica y salir de la pobreza (Jiménez-Naranjo y Kreisel, 2018).

Referente a lo anterior, Kreisel (2016) señala que, si bien por un lado se reivindicán la cultura e identidad propias, por otro, padres y jóvenes demandan una formación que les permita enfrentar los retos del contacto con otras realidades sociales y posibilite una participación horizontal –académica, laboral y social– en la sociedad mayoritaria. Lo anterior da cuenta de un contexto sociohistórico y político complejo en el que inciden tanto las trayectorias de los actores escolares, docentes y estudiantes como las biografías de las mismas comunidades de los pueblos originarios, inmersas en procesos de aculturación, discriminación, racismo y resistencia, en su relación con la sociedad mayoritaria. En este contexto, resulta evidente que la idea de la escuela tradicional se asocia con el acceso a los saberes legitimados dicha sociedad, el aprendizaje en el aula, a través de los libros y bajo la dirección del docente. Briseño-Roa (2018) argumenta que estas contradicciones dan cuenta de que los tejidos comunitarios no están exentos de visiones contrapuestas y de negociaciones acerca del bien común, lo que muestra que las comunidades indígenas no son ni homogéneas, ni estáticas en el tiempo, por el contrario, presentan una pluralidad de intereses internos. Por un lado, existen habitantes que quieren el desarrollo y el progreso y, en este sentido, desean que sus hijos puedan migrar a los Estados Unidos o a las urbes nacionales. Por otro lado, existen quienes quieren que sus hijos aprendan a escribir bien en mixe

y en español, que permanezcan en la comunidad y que ejerzan el papel de autoridades comunitarias.

Con respecto a la postura de los estudiantes de las ESCI ante estas tensiones, Briseño-Roa (2018) da cuenta de que se apropian de la forma de trabajar de estas escuelas y del discurso que las sustentan. Ellos mismos son quienes defienden el proyecto ante sus padres, explicándoles que el trabajo por proyectos de investigación les permite aprender también temas relacionados con materias tradicionales como matemáticas, computación e inglés. La autora concluye que las tensiones intergeneracionales entre los jóvenes y sus padres sobre qué tipo de conocimiento es considerado válido y acerca de la función de la escuela muestra que los debates sobre la colonialidad del conocimiento son una herramienta para comprender la realidad actual de las comunidades indígenas.

Para concluir esta parte dedicada a analizar lo que emerge desde la experiencia de las secundarias comunitarias oaxaqueñas, traemos a colación el estudio de Jiménez Naranjo y Kreisel (2019) sobre los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS).

Jiménez Naranjo y Kreisel (2019) formulan planteamientos en pro de un nuevo enfoque de participación social en educación indígena desde posiciones más transformadoras, tanto del sentido de lo escolar y del aprendizaje, como de los derechos de los pueblos indígenas a una educación más apropiada a sus fines políticos, sociales y económicos. Es lamentable, señalan las autoras, que con la considerable excepción representada por los proyectos educativos comunitarios indígenas reseñados en los apartados anteriores, los planteamientos oficiales sobre los CEPS abrevan un conjunto de políticas económicas y educativas globales, que responden a políticas económicas de apertura, eficiencia, reducción del gasto y responsabilidad social de los Estados, flexibilización del mercado laboral y reformas educativas que acentúan la relación entre calidad educativa, eficiencia, competitividad, evaluación y participación. En este sentido, Jiménez Naranjo y Mendoza (2012) constatan que la participación de padres y madres de familia se relaciona fundamentalmente con la recaudación de fondos económicos para construir aulas nuevas o comprar material escolar. También muy

notoria es su participación en cuestiones de limpieza o en calidad de mano de obra para la construcción de aulas, y para funciones de vigilancia y supervisión.

Jiménez-Naranjo y Kreisel (2018) destacan que las actividades de participación de las familias en educación se concentran en un papel extra-educativo y, cuando se les solicita participación educativa, ésta se concentra en ayuda en casa para conseguir los aprendizajes esperados que docentes e instituciones escolares deben propiciar en niños y niñas. Las anteriores constituyen formas muy limitadas de entender la participación, puesto que ahondan en un sentido instrumental y funcional a la reproducción de un sistema educativo que tiende a su reducción en gasto público. Retomando las aportaciones de Perales y Escobedo (2016: 78-79), quienes sugieren “reconsiderar las instancias que promueven la participación social”, adaptándolas a la vida cotidiana de los actores locales y sus formas sociales y culturales de organización, Jiménez-Naranjo y Kreisel (2019) consideran que debería fomentarse otro tipo de participación en la que se resalte el papel de las familias como sujetos activos y propositivos en el aprendizaje de sus hijos e hijas y en las definiciones escolares, vinculando el conocimiento comunitario y sus epistemes con otros, desde un punto de vista dialógico y plural.

Finalizamos esta parte retomando los aportes de dos investigaciones que se han dedicado a analizar la participación comunitaria en escuelas de educación indígena de Oaxaca. Por un lado, la de Gutiérrez González (2014), quien estudió la apropiación de la escuela primaria Triqui Emiliano Zapata de San Andrés Chicahuaxtla, una escuela disidente de la sección 22. La autora reporta que la misma condición de disidencia promueve un mayor involucramiento de comuneras y comuneros en las tareas educativas y pedagógicas de la escuela. Documenta prácticas como la participación de las mujeres en la enseñanza del tejido del huipil tradicional Triqui, la enseñanza de la música y la práctica de la asamblea escolar como espacio autogestivo donde el comité rinde cuentas sobre el ejercicio de los recursos, y las niñas y niños realizan las cuentas, demostrando sus habilidades matemáticas. La autora concluye que la participación, al ser necesaria para el sostenimiento de la escuela, implica compartir conocimientos en términos de horizontalidad

y establecer relaciones de reciprocidad entre la escuela y la comunidad, como parte de la apropiación escolar.

Por otro lado, tenemos el estudio de Cornelio Cruz (2016), quien abordó con un enfoque etnográfico e histórico cómo se construye la participación comunitaria en torno a la escuela primaria intercultural bilingüe de San Martín Peras, un municipio indígena mixteco de Oaxaca. Entre otros hallazgos, la investigación reporta que la participación comunitaria transciende los esquemas instrumentales al estar constituida en un sentido histórico, arraigado en la cultura local y ontológico-sustantivo –en tanto es una participación para el mantenimiento y la reproducción de la vida en común–.

El autor identifica tres dimensiones de la participación comunitaria en la escuela primaria: la política, la socio-cultural y la de la lucha por el control de la escuela. En la dimensión política, sitúa las expectativas de los padres hacia la escuela como espacio de aprendizaje del español y, de ser posible, del inglés, en tanto necesidad históricamente sentida por los pereños derivada de sus experiencias migratorias. En la dimensión sociocultural, ubica el “uso de costumbre”, el “sentido de pertenencia” y la espiritualidad pereña en la definición de las prioridades comunitarias versus las escolares, que definían, por ejemplo, las elecciones de los pobladores respecto al servicio en el comité o las contribuciones económicas en las que la escuela queda relegada frente a las mayordomías. En la dimensión de las luchas por el control de la escuela, en el contexto político de la imposición de la reforma educativa y la creación del llamado “Nuevo IEEPO” el 21 de julio del 2015, Cornelio documenta las tensiones y posicionamientos diferenciados que generó en la comunidad la solicitud del Gobierno del Estado a los presidentes municipales para asumir el control de las escuelas y la vigilancia de sus docentes. Por último, la disposición oficial no obtuvo el apoyo de la mayor parte de las autoridades de agencias de policía y los comités de padres de familia, donde influyeron la histórica falta de recursos gubernamentales para el mejoramiento de la infraestructura escolar, las alianzas entre docentes y autoridades de las agencias, y la importancia secundaria de la escuela en las vidas de las familias. Si bien, en algunos casos la comunidad

optó por “encubrir” las ausencias de los maestros, el apoyo no fue fortuito, sino condicionado a su compromiso con la niñez y las comunidades, al trato respetuoso y “apropiado” y a la convivencia y participación en tareas comunitarias (Cornelio 2016).

Chiapas: educación comunitaria y autonomía

Baronnet (2015a) ofrece un interesante análisis de los procesos de construcción social que estructuran las demandas de educación en las Cañadas de Ocosingo de la Selva Lacandona, brindando elementos contextuales de gran relevancia para entender el proceso histórico que subyace al surgimiento de la educación autónoma zapatista. El autor da cuenta de que las demandas de autonomía educativa de las organizaciones indígenas chiapanecas se insertan en un contexto general caracterizado por una relación conflictiva con el Estado. De esta forma, las experiencias de educación crítica e intercultural en Chiapas tienen el antecedente importante de surgir vinculadas a las demandas de auto-organización y autonomía. Lo anterior en un clima general de reprobación por parte de campesinos e indígenas hacia la política educativa indigenista representada por la figura del maestro apodado “mochila veloz” para subrayar su carácter ausentista, fugaz y ajeno. Baronnet (2015a) invita a dirigir la mirada hacia los actores de la sociedad civil: representantes de la Iglesia inspirados por la teología de la liberación india y miembros de diversas organizaciones revolucionarias, destacando su papel en la redefinición de la posición social del docente en el campo político y educativo, tanto a nivel local como regional. Las acciones educativas generadas desde estas organizaciones se dirigen a la formación de cuadros, siendo la A. C. jesuita Fomento Cultural y Educativo una de las primeras experiencias de educación popular en la región. Este trabajo pionero en el campo educativo deja una huella importante, ya que se edifica partir de la colaboración con el campo asociativo, en este caso con la ONG Desarrollo Económico Social de los Mexicanos Indígenas (DESMI) otorgando un carácter reivindicativo a las experiencias educativas impulsadas.

Baronnet (2015a) resalta el papel de los actores de la sociedad civil para crear las condiciones en cuanto a la reivindicación de una educación indígena que revaloriza los saberes comunitarios y respeta las formas propias de organización y destaca el papel de la ARIC Unión de Uniones como principal impulsora de la educación comunitaria. Al ser designada por las autoridades educativas del Gobierno de Chiapas como responsable de la organización de la educación de la región, la ARIC extiende el mecanismo del nombramiento comunitario a los puestos de promotores de educación y así inculca el germen de la autogestión de la escuela por la organización comunitaria. De esta manera, desde su nacimiento, las experiencias de educación comunitaria chiapanecas surgen muy vinculadas a las condiciones autonómicas y al control comunitario e intercomunitario sobre las escuelas. En este sentido, Baronnet (2015b) considera que la autonomía educativa, además de ser la *conditio sine qua non* para el ejercicio de una educación intercultural crítica que incluya valores, saberes y aspiraciones legítimas de los pueblos, es lo que garantiza la enseñanza de conocimientos diferenciados a nivel cultural. En efecto, cabe mencionar que todas las experiencias que, a continuación, se analizan para el caso de Chiapas, comparten el carácter fuertemente político y contra-hegemónico de sus demandas y, asimismo, reivindican el derecho al control sobre la educación de sus hijos (Sartorello, 2014), si bien no todas ellas se desarrollan en un marco de la autonomía frente al Estado, algunas se ubican más bien, en los márgenes del sistema educativo.

Educación Autónoma Zapatista

Aunque se observa una disminución en la producción académica respecto a la década anterior, la experiencia autónoma zapatista sigue despertando el interés de los investigadores. Entre los textos revisados es importante destacar las aportaciones de Barbosa y Sollano (2014), Baronnet (2015a y 2015b), Rico (2016), Silva Montes (2019).

Antes de revisar las distintas aportaciones de los autores mencionados, es menester recordar que, como señalan Barbosa y Sollano (2014), la educación zapatista se propone:

Valorar el conocimiento como vía de desarrollo y preservación de la cultura a partir de las raíces históricas y culturales de los pueblos. Valorar el proceso educativo no sólo el conjunto de saberes propios, sino las herramientas específicas de cada grupo para su aplicación. Propiciar la interacción de las culturas, lo que permitirá su mutuo enriquecimiento. Recuperar y valorar los conocimientos tradicionales para reestimar la identidad de los pueblos y personas. Fomentar la educación en la lengua materna además de la lengua utilizada como vehículo de interacción. Respetar el derecho que tiene cada cultura de decidir en forma autónoma el proceso educativo, tanto en el aspecto de métodos y contenidos como en el de recursos humanos y materiales. (EZLN, 1996: 124-125, citado en Barbosa y Sollano, 2014: 77-78)

Los textos analizados comparten la intención de profundizar en los contenidos y características de las experiencias educativas que se adscriben al Sistema Educativo Autónomo Zapatista de Liberación Nacional (SERAZLN). Reconociendo que dicho proyecto educativo surge como respuesta al rechazo de la figura del maestro oficial, se le define como escuela de formación de cuadros y bases sociales comprometidos con el movimiento. Baronnet (2015a) destaca el carácter flexible de la propuesta curricular de SERAZLN, adaptada a las necesidades específicas del contexto y que promueve relaciones horizontales entre promotores educativos y estudiantes. Asimismo, la autodenominada Educación Verdadera, se caracteriza por los aprendizajes generados en la interacción entre los niños y las palabras y conocimientos de una multiplicidad de sujetos y contextos: mujeres, hombres, ancianos, promotores y promotoras de educación, quienes de manera colectiva orientan el proceso educativo a fines prácticos encaminados a resolver los problemas del pueblo (Baronnet, 2015a). De esta forma, lejos de reproducir un modelo maestrocéntrico, se plantea una educación que convierte a todos los miembros de la comunidad en sujetos protagónicos, además de trasladar del hogar al aula varios elementos y valores que caracterizan los procesos de socialización de los niños (Baronnet 2015b).

La apertura a una pluralidad de actores representa un cuestionamiento al monopolio del proceso educativo por profesionales y, por ende, a la jerar-

quía basada en el sistema meritocrático (Silva Montes, 2019). Rico (2016) subraya el carácter revolucionario de la propuesta, no sólo en cuanto al modelo curricular, sino sobre todo en relación a la participación de las mujeres y de los niños en los asuntos escolares, y la inevitable transformación de la institución escolar, que se desplaza bajo el control comunitario. Las observaciones y reflexiones desarrolladas por Baronnet (2015b) sobre la educación autónoma zapatista llevan a la inevitable relativización del papel exclusivo y hegemónico de la escuela en los procesos de concientización y socialización política de los niños, enfatizando así el papel formador de la familia y de la comunidad.

Como señala Rico (2016), historia y memoria familiar se convierten en herramientas de enseñanza fundamentales que permiten a los niños un aprendizaje significativo en un ambiente propicio en el que se sienten cómodos para explicitar sus dudas y concientizarse sobre la realidad, de pronto terrible y en extremo violenta, que los rodea. Poner el foco en los impactos violentos que este contexto ha tenido y tiene sobre la niñez, abre un eje de investigación novedoso y sumamente relevante. Más allá de una denuncia sobre las condiciones de violencia en las que los niños zapatistas han tenido que vivir, Rico (2016) propone mirar los aprendizajes que estos niños han podido desarrollar, mismos que les permite resignificar las experiencias de violencias hacia un proceso de concientización encaminado a la construcción de un nuevo modelo de sociedad. De manera que, a través de las “narrativas generativas” (Arendt, 1993), además de reconstruir y conocer la historia familiar, los niños entienden las razones por las que ha sido y es importante organizarse.

Cerramos esta parte sobre la educación zapatista retomando las interesantes aportaciones de Barbosa y Sollano (2014), quienes caracterizan al Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista (SERAZ) en cuanto proyecto educativo-político dirigido a conformar el sujeto histórico-político zapatista, y a definir los referentes teóricos y epistémicos de la lucha por la autonomía. En este sentido, las autoras argumentan que el proyecto educativo zapatista genera una nueva episteme “comprendida como saber o conocimiento de la realidad de las cosas, es decir, un conocimiento situado en un determinado

tiempo y espacio; que emana de un sujeto histórico-político con capacidad de interpretación de su propia realidad e incidir sobre ella” (Barbosa y Sollano, 2014: 81).

Es la “Pedagogía de la Milpa” lo que expresa “el sentido epistémico de lo educativo en la lucha autonómica” (Barbosa y Sollano, 2014: 81), articulando los procesos educativos alrededor de “matrices epistémicas” propias, la primera de las cuales se configura alrededor de las lenguas mayas de las comunidades.

Las autoras mencionan tres ejemplos que dan cuenta del potencial epistémico y educativo de esta primera matriz en la que lengua, cultura y educación están vinculadas de manera inextricable. El primero es la expresión tzeltal *p’ij yo’tan* (es único tu corazón) que, como explica Paoli (2003), hace que el proceso educativo parta de la autonomía personal del individuo y de su singularidad para, de forma paulatina y progresiva, integrarse en la colectividad a la que pertenece aprendiendo a construir consensos y a ser parte de la comunidad. Otro ejemplo, esta vez retomado de los estudios de Lenkersdorf (2002), es la desinencia *-tik* (nosotros) de la lengua tojolabal, que refiere a la identidad colectiva del pueblo y de la cual “se deriva una forma de organización socio-política y una intersubjetividad que consolidan una concepción de sujeto y conforman determinados principios de sociabilidad comunitaria” (Barbosa y Sollano, 2014:84). Para finalizar, las autoras retoman otros dos conceptos tzeltales: *o’tan* (corazón) y *ch’ulel* (alma-espíritu-conciencia) y, a partir de ellos, nos explican que, en la cosmovisión maya y, consecuentemente, en la educación zapatista:

[...] corazón y mente se complementan en los procesos de sociabilidad comunitaria, lo que conlleva a la estructuración de una racionalidad propia para interpretar el ser-estar-sentir en/del mundo. Es decir, los pensamientos, los saberes y las reflexiones pasan por la mente y por el corazón, siendo éste el centro de la cosmovisión maya. Por lo tanto, para los y las Zapatistas la Palabra se Corazona. La Palabra Corazonada constituye un puente dialógico y dialéctico central, una vez que expresa no sólo lo hablado, sino también, lo que se siente, una vez que los sentimientos nacen desde el corazón. (Barbosa y Sollano, 2014: 84-85)

La segunda matriz epistémica se relaciona con lo que denominan “reterritorialización educativo-pedagógica” (Barbosa y Sollano, 2014: 85), proceso que, así como veremos en el caso de las Milpas Educativas de la REDIIN, transforma de manera radical la praxis pedagógica, relativizando el papel de la escuela en cuanto lugar principal para la construcción de conocimientos, y asumiendo la centralidad de los espacios de vida comunitarios, como son las actividades familiares y agrícolas, así como la asamblea para la generación de procesos educativos significativos y aprendizajes pertinentes. De esa manera, en la educación zapatista: “el acto educativo es concebido dinámicamente, en articulación permanente con la vida comunitaria” (Barbosa y Sollano, 2014: 86).

La tercera matriz epistémica es la “geopedagogía del conocimiento, es decir, la relación que se establece entre la pedagogía y los elementos socio-culturales emergentes del territorio y de la cultura en la construcción del conocimiento”, cuyo ejemplo más contundente es la adecuación del calendario escolar a los tiempos comunitarios y a las actividades agrícolas (Barbosa y Sollano, 2014: 86).

Es a partir de la articulación entre estas matrices epistémicas que la Educación Autónoma Zapatista configura un sujeto educativo comunitario que “amplía la comprensión de quienes son los responsables del proceso educativo. Éstos no se limitan a la clásica relación profesor/a alumno/a, sino más bien convoca a que todas y todos protagonicen su proceso de formación educativo-política” (Barbosa y Sollano, 2014: 88).

Esta forma comunitaria de pensar, organizar y hacer educación encuentra su máxima expresión en la asamblea, “instancia fundamental para pensar colectivamente el proyecto educativo-político Zapatista” en la que se “proponen y nombran a sus propios Promotores y Promotoras de Educación” y “se deciden los contenidos y los tiempos educativos y, lo más importante, la dimensión política atribuida a la Educación Autónoma” (Barbosa y Sollano, 2014: 88-89).

***La Unión de Maestros de la Nueva Educación
para México (UNEM) y la Red de Educación Inductiva
Intercultural (REDIIN)***

Otras experiencias sobre las que ha existido una importante producción académica es la de la Unión de Maestros para la Nueva Educación para México (UNEM) y la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN). Los textos de Bertely (2014), Nigh y Bertely (2018), Sartorello (2014; 2016 y 2021) y Salgado, Keyser y Ruíz de la Torre (2018), reconstruyen la historia y objetivos de la UNEM como organización surgida en 1995, la cual obtiene su registro como asociación civil en 1997 y cuyos objetivos desde un principio fueron los de consolidar una educación intercultural bilingüe bajo el control comunitario y con un enfoque teórico-práctico que educara para la vida (Sartorello, 2014).

Como señalan Nigh y Bertely (2018), la denominada Nueva Educación de la UNEM se apoya en el Método Inductivo Intercultural (MI) (Gasché 2008a y 2008b), y tiene el objetivo fundamental de involucrar a las comunidades en el proceso de diseño e implementación de la educación de la niñez indígena, para lograr la mejora de la calidad de vida en cuanto al respeto de la cultura indígena local. La reflexión que Nigh y Bertely (2018) comparten sobre las características del conocimiento indígena que los actores comunitarios construyen a nivel colectivo interactuando con el entorno natural y a partir de las actividades sociales, productivas, rituales y recreacionales cotidianas, resulta fundamental para entender la relevancia del MI como enfoque y herramienta educativa fundamental para la tarea de revalorización e integración de los saberes indígenas en los espacios escolares. Esta filosofía de la UNEM ha inspirado diferentes proyectos, como los Laboratorios Socionaturales Vivos, las Milpas Educativas y los Laboratorios para la Vida, que tienen en común principios político-epistémicos, sobre los cuales merece la pena mencionar el hecho que establecen una línea de continuidad entre educación, actividad cultural local, conciencia ecológica y territorio. Asimismo, parten de la idea de expandir y articular conocimientos indígenas con los occidentales y plantean que este diálogo entre conocimientos no está exento de conflictos. Poner al centro del aprendizaje la actividad en la milpa o en el jardín escolar

implica trasladar el proceso educativo de los salones escolares hacia el territorio, revalorizando así el conocimiento local en sus legítimas formas de expresión, así como resaltar los valores de respeto hacia la biodiversidad y la sustentabilidad.

Bertely (2014) define este proceso educativo como una alfabetización ética y territorial, en la que comuneros y educadores interaprenden produciendo mapas vivos y dibujos en los que explicitan conocimientos, valores y significados propios. Otro aspecto importante destacado por Bertely (2014) concierne a las lenguas indígenas que, a partir de estas actividades educativas, se vitalizan a través de la verbalización de los valores y conocimientos implícitos y la sucesiva transferencia al español, con el resultado de favorecer un bilingüismo aditivo tanto oral como escrito. La autora destaca el potencial alfabetizador alternativo de estos proyectos, sobre todo en contextos que, desde una perspectiva oficial que reduce los conocimientos a la capacidad de escritura, son catalogados como “deficientes” por el escaso nivel de alfabetización formal y la preponderancia de la oralidad en lengua materna.

Rescatando la experiencia de las Tarjetas de Autoaprendizaje (Bertely, 2004) y del cuaderno “Los Hombres y las Mujeres del Maíz: democracia y derecho indígena para el mundo” (Bertely, 2007), la autora muestra cómo el uso de calendarios, dibujos y mapas vivos permite evocar recuerdos, experiencias y vivencias a través de las cuales lengua y cultura se conectan a partir de otros lenguajes como el pictórico.

La propuesta político-pedagógica de la UNEM se centra en el rescate y fomento de los valores positivos de las sociedades indígenas contemporáneas. De acuerdo a Sartorello (2014), eso es lo que motiva a los educadores de la UNEM a la construcción de un modelo curricular intercultural y bilingüe en el que plasmar los principios que orientan su filosofía, generando las herramientas educativas necesarias para la construcción de un modelo educativo propio que, se espera, pueda servir para el arraigo socioterritorial y como detractor de la migración, y que por ende, sienta las bases para una relación más crítica y propositiva con la sociedad nacional-mestiza.

Articulado alrededor del MII, el modelo curricular de la UNEM constituye, como señala Sartorello (2016), un enfoque integral en el que del diálogo

entre política, pedagogía y epistemología se generan aprendizajes significativos a partir de las actividades sociales, fomentando procesos educativos interculturales en los que la colaboración de los diferentes actores comunitarios en las actividades es el elemento fundamental para la construcción de conocimientos indígenas escolares. En este proceso, el papel del educador o maestro es fundamental, ya que como señalan Salgado, Keyser y Ruíz de la Torre (2018) las actividades que se realizan en cada comunidad son diferentes, por lo que también hay conocimientos específicos en cada contexto. Los educadores que se forman en los Diplomados⁶ sobre el Método Inductivo Intercultural se apoyan en la investigación contextual para la planeación de las actividades y el diseño de materiales educativos. Esto implica un involucramiento integral en la vida comunitaria que les permita identificar los conocimientos indígenas implícitos y pensar en las estrategias más apropiadas para articularlos con los conocimientos escolares.

Derivado de lo anterior, Sartorello (2021) señala que el proyecto “Milpas educativas: laboratorios siconaturales vivos para el buen vivir” visibiliza el conflicto entre el modelo societal capitalista y la “democracia activa” (Bertely, 2007), haciendo explícita la concepción crítica de la interculturalidad que subyace al método inductivo intercultural. El libro de autoría colectiva “Milpas educativas para el buen vivir: Nuestra cosecha” (REDIIN 2019), recoge las experiencias, materiales y resultados de un proyecto colaborativo que involucró a académicos de dos instituciones (INIDE-Ibero y CIESAS), dos organizaciones, la UNEM y la REDIIN, educadores independientes, niñas, niños, comuneras y comuneros de 48 comunidades de Chiapas, Puebla, Michoacán y Oaxaca. Además de representar la concreción de un trabajo colaborativo, este

⁶ Los diplomados “Explicitación y Sistematización del Conocimiento Indígena” y “Elaboración de Materiales Educativos Interculturales y Bilingües” iniciaron a realizarse en el año de 2007 y continúan hasta la fecha. Coordinados desde el CIESAS en la persona de María Bertely, quien fue la autora y principal impulsora de esta propuesta formativa, son facilitados por educadores de la UNEM y maestros de la REDIIN, quienes, a lo largo de un proceso que dura alrededor de un año, forman a maestros bilingües de los niveles de educación inicial, preescolar y primaria en el medio indígena en los principios teórico-prácticos del MII y en la creación de materiales educativos interculturales y bilingües de autoría indígena, como son las Tarjetas de Auto-Inter-Aprendizaje y los Calendarios Siconaturales. Al respecto, ver: Bertely, M. y REDIIN (coords.) (2011).

escrito explicita los 4 pilares (político, pedagógico, filosófico y epistémico) sobre los que se sustenta el MII; a través de mapas vivos, foto voces, planeaciones didácticas elaborados por maestros-milperos participantes, se explicita la pedagogía indígena contenida en las actividades comunitarias y se reflexiona sobre el sentido de la educación y de la evaluación-valoración en el contexto de una educación comunitaria que busca construir saberes significativos y pertinentes.

Reflexionando a posteriori sobre el proyecto anterior, Sartorello (2021) muestra el alcance que tiene el mapa vivo como recurso didáctico extra-áulico en la promoción del análisis crítico del territorio. En este artículo, el autor enfatiza el potencial de esta herramienta para explicitar los “conocimientos, saberes, haceres sentires, pensares y vivires territorializados por medio de los cuales se genera y consolida el entramado sacionatural comunitario que abona al bien común” (Sartorello, 2021: 289). Un aspecto importante señalado por Sartorello es que, para que los procesos educativos de las milpas consoliden los entramados sociales comunitarios (Gutiérrez, 2011), es necesario que los aprendizajes se guíen por los cuatro pilares del MII. El autor subraya que, de esta manera en los mapas vivos es posible deconstruir y complejizar el territorio, visibilizando también las problemáticas y conflictos de los entramados sacionaturales comunitarios que los conforman. El proceso de construcción del mapa vivo implica el diálogo intergeneracional y su validación con los actores comunitarios que no han participado de forma directa en su elaboración, colectivizando así el análisis crítico del territorio habitado y abriendo el diálogo para la construcción colectiva de estrategias que favorezcan la buena vida en la comunidad. El énfasis en el territorio analizado a través de los pilares del MII y el entramado sacionatural comunitario (Gutiérrez, 2011) fomentan un proceso educativo que rebasa el espacio escolar, movilizándolo hacia una interculturalidad crítica.⁷

⁷ Señalamos en esta nota otros trabajos que tratan sobre el Método Inductivo Intercultural y las Milpas Educativas cuyas aportaciones, por razones de espacio, no podemos incluir en esta parte, pero que constituyen importantes referencias sobre esta propuesta de educación comunitaria indígena. Nos referimos al dossier “Práticas de bem viver: diálogos possíveis entre o Núcleo Takinahaky e Milpas Educativas”, publicado en el número 4 de la *Revista Articulando e Construindo Saberes de la Universidad Federal de Goiás* (Brasil) (<https://revistas.ufg.br/racs/issue/view/2117>), en el que varios de los integrantes

Otras experiencias de educación comunitaria en Chiapas

Además de la educación zapatista que por muchos años ha monopolizado la atención de los investigadores, la literatura especializada ha documentado otras experiencias de educación comunitarias, como proyecto educativo impulsado por el colectivo Jcanan Nantic lum K'inál (Cuidadores y cuidadoras de la madre tierra), el Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil de las Abejas de Acteal y la experiencia de las comunidades chuj.

En su tesis doctoral, Álvarez (2019) analiza las características del proyecto educativo impulsado por el colectivo Jcanan Nantic lum K'inál (cuidadores y cuidadoras de la madre tierra), asumiéndose el compromiso del cuidado a la madre tierra a través de relaciones equilibradas y armónicas que puedan favorecer el *lekil kuxlejal* (buen vivir) para las generaciones futuras, y promoviendo prácticas como la agroecología, la soberanía y la autosuficiencia alimentarias. El colectivo se caracteriza por promover y fomentar una dimensión espiritual que se asume como el motor de la acción comprometida. Formados en cuatro áreas: espiritual, agroecológica, humana y del fortalecimiento de la identidad cultural y el tejido comunitario, los cuidadores de la madre tierra han dirigido su acción político-pedagógica hacia tres estrategias fundamentales: la ampliación de nuevos cuidadores y el acompañamiento en formación agroecológica; el diplomado de agroecología; la generación de cajas de ahorro y mercados locales para fortalecer las comunidades. La autora da cuenta de que, en estos procesos, los aprendizajes se dan en los múltiples ámbitos de interacción en los que se realizan las actividades que se establecen en el territorio, desde las productivas, hasta las de exploración de la naturaleza, la religiosa, la política o la organizativa. De esta forma, los conocimientos se construyen, se socializan y se reproducen a partir de la práctica. La finalidad de la formación, en efecto, es la interiorización de estos conocimientos y su transmisión transgeneracional.

de la REDIIN dan cuenta de sus experiencias y aprendizajes en este proyecto. Asimismo, señalamos los trabajos de Hernández Carrillo (2014), Gasché (2015), González Apodaca y Soto (2019).

Por otra parte, en la tesis doctoral de Orozco (2014) se analiza el Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil, surgido en 1997 en territorio de desplazados por el conflicto armado entre el gobierno mexicano y el EZLN. Partiendo de una crítica a los efectos que la centralización educativa ha generado en los pueblos originarios, el autor analiza el proyecto gestado en el seno de la organización civil Las Abejas como una propuesta de educación alternativa (y el autor insiste en remarcar que no se autodefine como intercultural), surgida a partir de la articulación con demandas y necesidades específicas de las comunidades involucradas. El caso analizado, además de ser una alternativa a la educación escolarizada, representa una forma distinta de enfrentar las realidades sociales, políticas y religiosas. Fundado en un inicio (1999) como “Proyecto de educación para los Desplazados”, en 2001 se convirtió en “Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil”. Además de insistir en la valoración del conocimiento propio de los educandos, el proyecto tenía el reto de superar la parcelización del conocimiento por medio de la metodología de los ejes modulares, identificados a partir de la realidad de los estudiantes y orientados también a la concientización y formación política de los jóvenes y en el respeto de la vida y dinámica de trabajo comunitarias. En el análisis presentado por el autor son interesantes las reflexiones sobre la organización civil Las Abejas, sus posturas y el énfasis que se pone en la concientización política de sus afiliados. En esta línea, Orozco (2014 y 2018) propone una interesante discusión sobre las categorías de proyecto alternativo, autonomía e interculturalidad.

Finalmente, López Rivas-Limón Aguirre (2016) exponen el caso de las comunidades chuj, sobre todo de origen guatemalteco de Santa Rosa el Oriente y La Nueva Esperanza, en el municipio de La Trinitaria, y de El Recuerdo, en el de Las Margaritas, Chiapas. A partir de una postura crítica hacia los programas educativos convencionales, en particular en relación a la falta de articulación de sus contenidos con los conocimientos culturales, los autores dan cuenta de cómo los chuj plantean la necesidad de un aprendizaje significativo para la vida, las relaciones familiares y comunitarias y su pueblo. Asimismo, apoyan la necesidad de involucrar a los diferentes actores (profesores, alumnos, padres de familia, comunidad e instituciones) en la transformación de la lógica educativa.

Experiencias y procesos educativos comunitarios en regiones indígenas de Michoacán, Puebla, Yucatán y Veracruz

Región p'urhépecha de Michoacán

Hamel, Baltazar y Escamilla (2018) enmarcan las propuestas educativas comunitarias indígenas que se llevan a cabo en la región p'urhépecha de Michoacán como parte de las experiencias educativas que se vienen realizando en diferentes países y regiones de América Latina en las tres últimas décadas. En su análisis documentan que éstas surgen como proyectos propios, gestados desde abajo, sustentados en el potencial cultural y político de sectores indígenas que, desde distintos grados de autonomía, evidencian un enorme potencial para la creación de herramientas educativas propias, pensadas a partir de sus lenguajes, y que generan comunidades de aprendizaje que evidencian la vitalidad y funcionalidad para atender las necesidades educativas de estas comunidades y sus aspiraciones de etnicidad. Los autores argumentan así que estas experiencias ponen de manifiesto la necesidad de descentralización de la educación, haciendo partícipes a las comunidades indígenas para contribuir en la realización de diseños y herramientas significativas que adquieran legitimidad, en la medida en que sean proyectos propios, diseñados, planificados y pensados desde la riqueza lingüística y cultural de los sectores indígenas (Hamel, Baltazar y Escamilla, 2018).

En este contexto, Salgado, Keyser y Ruíz de la Torre (2018) destacan la experiencia del movimiento magisterial michoacano en resistencia apoyado por autoridades civiles, comunales, familias y estudiantes de comunidades indígenas, en el marco de la cual se genera una iniciativa educativa propia llamada Programa de Educación para los Pueblos Originarios de Michoacán (PEPOMICH). Esta propuesta educativa plantea que, tanto el desarrollo curricular como su diseño, requieren desarrollarse en cinco etapas interdependientes y cíclicas: planeación, instrumentación, ejecución, evaluación y replanteamiento. Los autores destacan que la elaboración del material didáctico asociado se basa en el trabajo de investigación que los propios maestros ha-

cen en las comunidades, buscando superar la división de campos disciplinares propia de la ciencia dominante a través de espacios epistémicos más integrales organizados en áreas de formación y práctica (Salgado, Keyser y Ruíz de la Torre, 2018).

Los autores dan cuenta de la relevancia que tienen los conocimientos locales e indígenas como condición necesaria para que existan transformaciones económicas, sociales y políticas, de ahí que los principios de la comunalidad sean puestos en consideración en el desarrollo curricular. Teniendo en cuenta lo anterior, señalan que el carácter distintivo de este tipo de procesos educativos tiene que ver con que los conocimientos indígenas se transmiten de forma oral y tienen lugar en las prácticas productivas, sociales y espirituales que realizan las comunidades; en tal sentido, se opta por actividades prácticas, fuera del aula, que permiten observar la correlación entre la comunidad y el contexto escolar (Salgado, Keyser y Ruíz de la Torre, 2018).

Por su parte, la propuesta educativa p'urhépecha de las escuelas de San Isidro y Uringuitiro, destaca un proyecto escolar que, de acuerdo con Hamel Baltazar y Escamilla (2018), se ha configurado como propio y se ha fundamentado en la vitalidad lingüística de estos territorios. Lo anterior ha motivado una búsqueda por ofrecer nuevas condiciones para pensar en una educación intercultural bilingüe movilizada por docentes que transitaron experiencias escolares negativas y que, en una búsqueda de reparación, buscan reivindicar la necesidad imperante de construir alternativas en las que se aprecien la diversidad lingüística y cultural propia del territorio p'urhépecha. Ello permite la construcción de canales para el reforzamiento de la identidad colectiva, el empoderamiento y el reconocimiento como miembros de una comunidad escolar que reconoce y reivindica sus procesos biográficos, lingüísticos y culturales individuales y colectivos. En este sentido, se pone en el centro de la vida escolar la propia lengua p'urhépecha y los conocimientos que hacen parte de la vida social y cultural (Hamel, Baltazar y Escamilla, 2018; Hamel, Hecht, Erape et al., 2018a).

Esta experiencia educativa revela asuntos fundamentales en torno a la innovación curricular, en tanto visibiliza una nueva conceptualización que vincula las lenguas y las asignaturas como elementos integrados y recípro-

cos (*cf.* también los capítulos 5 y 7). La “enseñanza de las lenguas basada en contenidos” genera el desarrollo de competencias y habilidades que se fundamentan en contenidos significativos que movilizan la adquisición de vocabulario y estructuras lingüístico-culturales; en consecuencia, los estudiantes llevan a cabo conversaciones en lengua p’urhépecha de manera cada vez más fluida, expresando puntos vista y comprendiendo poco a poco aquello que se les enseña. Los autores explican que la lengua p’urhépecha cuenta con morfemas que ayudan en la comprensión de nociones matemáticas que asignan características físicas y espaciales a ciertos objetos y que, unidas a verbos en esta misma lengua, permiten particularizar y descomponer un objeto entero: lo anterior denota las formas en las que es posible que estos procesos ocurran en su propio lenguaje. Asimismo, a falta de libros de texto adecuados y aterrizados a su cosmogonía, los maestros desarrollan las clases completamente en lengua indígena, incluyendo el vocabulario técnico, rompiendo así con las nociones de que la lengua de estos territorios funciona sólo para desarrollar contenidos de su propia cultura (Hamel, Baltazar y Escamilla, 2018).

Los docentes de las escuelas involucradas, al asumir una postura ético-política reivindicativa de la lengua y cultura p’urhépecha, plantean un modelo educativo propio, sustentándolo en la enseñanza de las asignaturas en p’urhépecha, y resultando como el valor nuclear de identidad étnica que refleja una cosmogonía propia. Derivado de lo anterior, el p’urhépecha se ha convertido en la lengua legítima de gran parte de las interacciones escolares, que no dejan fuera a la familia y que, además, expande el universo de contenidos, temas y expresiones de la cultura que se traducen al ámbito curricular y que aportan en la preservación y protección de un conjunto de prácticas ancestrales de las comunidades. En relación con esta experiencia, y derivado de una investigación colectiva, el proyecto escolar cuenta desde 1999 con el apoyo de un equipo de pedagogos, sociolingüistas y antropólogos de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y de otras instituciones que se han configurado en el programa permanente “Comunidad Indígena y Educación Intercultural Bilingüe” (CIEIB) y que han hecho frente para romper con las lógicas de exclusión, castellani-

zación y subordinación en el sector educativo (Hamel, Baltazar y Escamilla, 2018; Hamel, Hecht, Erape et al., 2018a).

Entre las experiencias educativas alternativas desarrolladas en la zona p'urhépecha de Michoacán, la literatura revisada enfatiza la del pueblo autónomo de Cherán, estrechamente asociado al proceso de defensa territorial de los bosques encabezado por las y los comuneros. Baronnet (2017) destaca que el crecimiento de la clase media intelectual en esta comunidad ha contribuido a la regeneración etno-política y a la relegitimación de saberes campesinos que reconfiguran y reconstruyen las identidades purépechas y cheranenses. En este contexto, la comunidad, la familia y la escuela se convierten en escenarios para reaprender y generar espacios e iniciativas que tengan como consigna defender el campo y los bosques de pino, además de la cultura propia. En este contexto, se generan procesos de socialización política, que involucran a niños, jóvenes y sus familias alrededor de asambleas barriales y fogatas, que pretenden ir transformando prácticas e imaginarios en torno al medio ambiente con la finalidad de hacer visibles estrategias propias de educación popular y comunitaria que ponen en el centro la defensa de los recursos forestales y el patrimonio biocultural del territorio p'urhépecha. En este orden de ideas, se realizan procesos de vinculación entre el gobierno comunal autónomo de Cherán y los actores de las escuelas de educación básica (docentes, directivos, estudiantes), con el fin de coadyuvar al proceso de reconstitución del territorio (Baronnet, 2017).

Baronnet (2017) destaca la manera en cómo, a través de la vinculación del gobierno comunal con la escuela básica, en la meseta p'urhépecha se llevan a cabo procesos pedagógicos y metodológicos acompañados por campañas de reforestación implementadas por el Concejo de Bienes Comunales: salidas al bosque y recorridos por el vivero comunal, por ejemplo, son actividades que evidencian un horizonte anclado a la “escuela comunitaria”. Además de la dimensión territorial, el Proyecto Educativo de Cherán K'eri tiene como fin la enseñanza del p'urhépecha como segunda lengua, pretendiendo aprender a conocer y proteger sus territorios y recursos naturales desde una cosmovisión propia. Así pues, el proyecto de transformación curricular, impulsado por las escuelas involucradas, busca acercarse a saberes

comunitarios que contemplan, a modo de ejemplo, la siembra, la reforestación, el legado etnolingüístico, el proceso de historicidad de la comunidad, en paralelo a los contenidos nacionales. Tal actividad es monitoreada por una Comisión de Educación y Cultura conformada por jóvenes padres de familia. Un aspecto esencial en la construcción de este proyecto de educación para la autonomía y el cuidado del territorio es la adquisición de aprendizajes vinculados con la cultura político-cívica local y regional. Por lo anterior, los estudiantes son sensibilizados frente a la relevancia de la organización barrial, la toma de decisiones en espacios asamblearios y el reconocimiento de prácticas y modos propios que incentivan el trabajo comunitario y la cooperación mutua.

De su parte, Velázquez Morales y Lepe Lira (2013), refieren que, si bien las fogatas de Cherán surgieron como espacio de protección ante los ataques de los taladores de bosques en la región, al estar encendidas de forma constante, se convirtieron en espacios de vida comunitaria en los cuales niños, jóvenes, familias se acercaron para comer, convivir, participar, jugar y conversar sobre las problemáticas que enfrenta la comunidad, lo que convirtió a las fogatas en “células del movimiento”. A partir de la *parankua* se han educado comunidades previamente a la inserción escolar, reconfigurando la vida y tejiendo un lugar dialógico para la buena crianza (*Kaxúmbekua*), que entrecruza asuntos epistémicos y ontológicos ligados al “bien vivir”. Por consiguiente, las fogatas se configuran como lugares de formación a partir del encuentro; si bien los adultos motivan a los más pequeños para que hagan parte de las dinámicas y actividades comunitarias, los niños y niñas se incorporan de manera libre y se articulan de acuerdo con sus capacidades e intereses. Por tanto, existe un ambiente de tolerancia y respeto por los ritmos y tiempos de participación de la niñez (Velázquez y Lepe, 2013).

Como señalan estos mismos autores, la educación formal presenta una tendencia reduccionista que se ancla a lo académico y, por ello, a una preparación que se asocia al futuro; en contraste las comunidades o pueblos indígenas tienen como propósito integrar a la infancia en un conjunto de actividades sociales, políticas, ceremoniales que ocurren en el presente y que por ello educan por medio del “hacer” acompañado de abuelos, padres de familia

y a través de la inserción en espacios sociales como estrategia de resistencia, de producción y transmisión cultural. En particular, las Fogatas de Cherán como Praxis Educativa Comunitaria reúne a los niños en los oficios que requieren observación y acción, alrededor de esta práctica. Cortar la leña, rezar, limpiar cocinar, son algunas de las actividades que permiten pensar en un hacer guiado y situado; pero también, esta praxis educativa permite a los sujetos de la comunidad ejercer una participación política, de pertenencia comunitaria y de defensa de la naturaleza (Velásquez y Lepe, 2013).

Por su parte, Colin (2018) señala que las prácticas de educación comunitaria gestadas en el municipio p'urhépecha de Cherán hacen un intento continuo por transformar y reconfigurar las rutas que dan vida al currículum oficial, a partir de incorporar praxis que ayudan en la reconstitución del territorio y de la memoria que defiende la *nana echeri*. Lo anterior se concreta a partir de ejercicios de vinculación de las escuelas de educación básica con las cotidianidades de la comunidad, en las que se hace evidente el despojo neoliberal que se encarna sobre todo en la tala ilegal. Las coyunturas políticas en Cherán han alentado la consecución de un proyecto educativo impulsado y sostenido por comuneros, comuneras, maestros y maestras pertenecientes al contexto de la comunidad; para ello se realizan campañas de reforestación y visitas colectivas al vivero comunal, siendo esto el principal material pedagógico y el sostenedor de las experiencias estudiantiles enmarcadas en una educación comunitaria. Además, se pretende recuperar los saberes tradicionales y las expresiones informales “asambleas, trabajos comunitarios” producidos y reproducidos a partir del uso de la lengua p'urhépecha como elemento fundamental para pensar en un proyecto educativo propio y pertinente en términos culturales y lingüísticos que, a su vez, reivindica de forma étnica y política la educación en el marco de un proyecto comunitario.

Regiones indígenas de Puebla

La investigación realizada por Franco (2020) en la escuela primaria indígena José María Morelos y Pavón (PJMMP) de la localidad nguiva de San Marcos

Tlacoyalco, municipio de Tlacotepec de Benito Juárez, Puebla, da cuenta de que el dispositivo implantado por la SEP (calendarios escolares, planes y programas, certificación y acreditación, contratación de docentes, etcétera) deriva en un control que reduce las experiencias del colectivo escolar y comunitario a un relato educativo que se considera legítimo en la medida en que se enmarca en los lineamientos establecidos por el Estado. Lo anterior en detrimento de la construcción social y pedagógica que se arma del conflicto, el diálogo y el posicionamiento social de los centros escolares, inscritos en espacios diferenciados.

En este escenario, aparecen las tácticas intersticiales de los sujetos educativos que actúan *en* y *sobre* la vida escolar, y otorgan una significación particular a la acción social desde la propia afirmación, lo que crea un registro singular que va perfilando un *ethos* escolar-comunitario que tensa los lineamientos instituidos por la SEP. La investigación da cuenta de cómo es posible ver un accionar político comunitario en el que diversos sujetos educativos intervienen sobre la vida escolar, otorgando una significación importante a la acción social que deja al descubierto autonomías de gestión propias, que denotan una construcción epistémica ligada a la acción, a la vida colectiva, a su efecto en los sujetos y por consiguiente en la comunidad. En particular, la identidad étnica permea las dinámicas escolares de esta escuela, generando un clima de trabajo y colaboración que sustenta la identidad institucional, develando con ello una organización escolar fundamentada en un hacer y vivir territorializados no exentos de tensiones y contradicciones, pero que va más allá de las demandas administrativas de la SEP, produciendo el sentido de su institucionalidad y la función social que la escuela tiene en la comunidad. Morales (2012) refiere los procesos educativos comunitarios llevados a cabo en la escuela telesecundaria comunitaria de San Miguel Tzinacapan, Cuetzalan, Puebla, un proyecto educativo que emerge a partir de las expectativas educativas de la población local y que se concreta en la Escuela Telesecundaria Tetsijtsilin, impulsada por la Sociedad Agropecuaria del CEPEC (Centro de Estudios y Promoción Educativa para el Campo), sociedad de solidaridad social constituida en 1977 por pobladores de San Miguel Tzinacapan. Desde este lugar de enunciación, se ha promovido la creación

de proyectos y estrategias educativas que han tenido como foco la alfabetización en lengua materna, la instalación de los centros rurales de educación básica intensiva, la escuela granja, la conformación del grupo de teatro y el taller de tradición oral en Tetsijtsilin. En este sentido, esta propuesta ha intentado ir más allá de los programas establecidos en las secundarias oficiales, focalizando la atención en las posibilidades reales y tangibles de la zona, lo cual permite ir tejiendo la relación escuela-comunidad a partir de la puesta en marcha de acciones educativas sustentadas en la educación popular y en el enfoque intercultural.

Morales (2012) enfatiza la vinculación existente entre el entorno inmediato y lo que es necesario aprender, y plantea la necesidad de un currículum abierto y flexible que permita pensar de forma continua en los aprendizajes que son pertinentes y que deben enriquecer el currículum formal desde las prácticas y cosmogonías propias. Las comunidades de práctica como estrategia medular de la telesecundaria buscan recuperar los saberes empíricos que poseen las comunidades y que, en esa medida, deben hacer parte de la escuela y de sus prácticas de enseñanza, produciendo una riqueza pedagógica que radica en los procesos de apropiación y de reproducción de conocimientos y en habilidades asociadas con lo propio, posibilitando a los estudiantes partir de referentes contextuales que les vinculan. Las actividades planteadas desde las aulas de Tetsijtsilin generan un impacto tangible en la relación con la comunidad; por tanto, se da un intercambio dialógico permanente de conocimientos entre sabedores del territorio, que tienen una experiencia y un saber respecto a las actividades agrícolas, así como maestros y estudiantes que se benefician de su acompañamiento para la construcción de aprendizajes situados.

Un tema fundamental en la secundaria Tetsijtsilin ha sido la incorporación de la lengua náhuatl en el currículum desde la fundación de la escuela, buscando fortalecer la cultura y la cosmovisión de los estudiantes. Dicho taller es orientado por una persona de la comunidad que ha realizado una amplia investigación y reflexión en torno a la lingüística y la cultura, promoviendo desde allí el fortalecimiento de los saberes locales de la identidad y del vínculo con la comunidad (Morales, 2012).

Por otro lado, refiriéndose a una experiencia en la Sierra de Puebla, Da Costa y Medina (2016) reportan experiencias educativas que posibilitan pensar en horizontes metodológicos que dialogan con niños y niñas nahuas y que se gestiona en medio del inter-aprendizaje, en la medida en que se ponen sus mundos y vidas como formas subjetivas para afirmarse como sujetos. Los modos de subjetivación infantil posibilitan una reflexión sobre las maneras activas en las cuales las infancias reflexionan sobre la autonomía en resistencia, teniendo como mediadores los telescopios, los ciempiés y las milpas, espacios y actividades que potencian las experiencias y que permiten a los niños y niñas elaborar representaciones sobre el mundo. Los niños y las niñas como actores de su propia educación generan maneras otras de producir conocimientos conceptuales y metodológicos, instalándose una potencialidad epistémica que implica reconocer e interpelar las violencias que también se han generado hacia las infancias (Da Costa y Medina, 2016).

Educación comunitaria en Yucatán

En Yucatán, Mijangos Noh, Castillo y Reyes-Mendoza (2017) refieren el trabajo educativo comunitario llevado a cabo por el colectivo Uj'jasi-jo'ob en una comunidad maya que se ubica a 26 kilómetros de la ciudad de Mérida, en la que, debido a las condiciones históricas, sociales y económicas del lugar, hombres y mujeres adultos viajan cada día afuera de la comunidad para buscar el sustento de sus familias, y los niños se quedan en la localidad a cargo de sus abuelos, familiares y vecinos que los alimentan y los llevan a la escuela. La localidad forma parte de lo que fuera la zona henequenera de Yucatán, que sufrió la crisis de finales del siglo xx, a partir de la cual se convirtió en una población dormitorio, y donde quedó la huella ecológica que transformó el monocultivo en tierra inculta. Desde 2012, el colectivo Uj'jasi-jo'ob, integrado por actores comunitarios, académicos e integrantes de organizaciones de la sociedad civil, ha desarrollado una serie de acciones de educación no formal con niños, jóvenes y adultos de la localidad. Con el apoyo de estudiantes de diversas universidades del país, a través de los programas de verano de investigación, el colectivo ha organizado talleres de dere-

chos humanos, memoria social, educación para la paz, gestión de microcréditos, bordado, artesanías, repostería, lengua maya, inglés, plantas nativas, milpa, elaboración de piñatas, radio, fotografía y baile. Se han llevado a cabo seminarios sobre educación y comunicación en pueblos originarios, así como visitas domiciliarias para conversar sobre la gestión de los residuos sólidos y el cuidado de la salud durante la epidemia de hepatitis. Asimismo, han organizado recorridos a zonas arqueológicas con niños y jóvenes, torneos de fútbol y un cine-foro. Opera también un programa de preparatoria abierta y brinda apoyo psicopedagógico a los niños cuyos padres así lo han solicitado. Una de las reflexiones principales que surgen de esta experiencia educativa es que el sistema de escolarización básica presenta problemas estructurales que, incluso pensando en la existencia de voluntad política para ello, impiden cumplir con los fines educativos que declara. A partir de su trabajo educativo, los autores señalan que no es necesario que exista un currículo para desarrollar aprendizajes, y que el involucramiento y la participación real en las actividades educativas están ligadas a la interacción horizontal, en donde tienen la posibilidad de decidir sobre su contenido y organización quienes participan en el proceso. En cuanto a los niños, el aprendizaje estuvo orientado hacia lo más esencial del quehacer humano: la posibilidad de relacionarse con el cuidado y respeto que todos requerimos. Ya fuera un taller de radio o una clase de danza, el aprender a cuidar del otro, ofrecer disculpas, perdonar, no pelear, escuchar, decir, resultaron logros fundamentales que posibilitaron, a su vez, otro tipo de aprendizajes, como la manera correcta para tomar fotografías, leer, escribir, bailar y hacer operaciones matemáticas. De acuerdo con los autores, esta experiencia muestra que no es necesario someter a nadie a un currículo con contenidos predeterminados de forma unilateral ni a exámenes que desvirtúan el proceso de aprendizaje y dañan la confianza y estima propia de los aprendices; es decir, se puede educar en libertad, *desde y para* la emancipación, en cada uno de los momentos del proceso educativo. Los resultados empíricos reportados por Mijangos-Noh, Castillo y Reyes-Mendoza (2017) muestran que es posible brindar espacios y herramientas de organización, convivencia y aprendizaje para todos, sin distinción ni discriminación. También ayudan a

constatar que existe una relación inextricable entre la forma de decidir y llevar a cabo los objetivos de aprendizaje, el modo en que se organiza el proceso y el ejercicio y resultados de aprendizaje.

Mijangos-Noh, Castillo y Reyes-Mendoza (2017) también señalan la importancia de ir más allá de los estereotipos asociados a lo rural, con el fin de emprender ejercicios educativos emancipatorios en comunidades cuyas características no corresponden a las comunidades rurales que existieron en el siglo pasado. De manera puntual, señalan el uso de una gran cantidad de herramientas tecnológicas por parte de niños y jóvenes así como la exaltación de referentes culturales que van más allá de sus comunidades. Esta nueva ruralidad sugiere cambios en los entornos, las prácticas y en las relaciones económicas y culturales a nivel global, mismos que impactan la educación rural al generar y recrudecer algunos problemas.

Procesos de educación comunitaria en Veracruz

A partir de los hallazgos de una investigación realizada en comunidades rurales nahuas de Veracruz, Mendoza-Zuany, Sandoval y Martínez (2021), destacan la importancia de las historias locales para detonar procesos de enseñanza y aprendizaje situados y pertinentes. Argumentan que resulta crucial que los docentes conozcan a profundidad las comunidades donde trabajan, y que es necesario desarrollar y fortalecer sus capacidades de indagación para profundizar su comprensión del entorno socioecológico de la escuela donde laboran. Los autores se enfocan en historias que emergen de la cotidianidad que expresan necesidades, preocupaciones y retos que surgen de las experiencias vividas y de las preocupaciones del contexto donde los estudiantes se desenvuelven, mismas que revisten una particular importancia por su centralidad en la vida comunitaria. Los autores dan cuenta de lo siguiente:

Las historias que atestiguamos privilegiaron preocupaciones socioecológicas contextualizadas, los conocimientos y las prácticas locales a los que se recurre para cuidar y afrontar los retos como grupos [...] Estas historias cotidia-

nas sobre el cuidado expresan necesidades, demandas y expectativas comunitarias que implican posicionar sus conocimientos y prácticas en la educación para articularse a otros conocimientos y prácticas que se proponen en la escuela a través del currículo. (Mendoza-Zuany, Sandoval y Martínez, 2021:130)

Reflexiones generales sobre las experiencias de educación comunitaria entre 2011 y 2021

Haciendo un balance de la producción académica 2011-2021 sobre este subcampo, el primer aspecto a resaltar es que las diferentes experiencias educativas comunitarias deben ser analizadas e interpretadas a partir del contexto específico en el que se gestan. La literatura revisada da cuenta que las dinámicas socioculturales, históricas y políticas de referencia influyen de manera significativa en el tipo y concepto de educación comunitaria que se promueve y desarrolla en cada contexto estatal y regional. En este sentido, para mostrar los debates que se suscitan alrededor del tema, consideramos fundamental contextualizarlos primero en las diferentes entidades estatales-regionales, ya que las experiencias educativas específicas surgen a partir del diálogo o la confrontación con el Estado, en función de las diferentes formas de manifestación que el mismo tiene en cada entidad (*cf.* también el capítulo 3).

En el caso de Oaxaca, la literatura sobre educación comunitaria interpreta este fenómeno en el marco de una necesaria transformación de la institución escolar y de las formas tradicionales de escolarización a ella asociadas. La educación comunitaria oaxaqueña se sitúa en el horizonte ontológico y epistémico de la comunalidad y, aunque busca establecer un diálogo con el Estado, se contrapone a un discurso educativo oficial que enfatiza en la formación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes como futuros trabajadores y profesionales en competencias que les permitan aportar al progreso del país, en un contexto social, cultural y económico pensado en términos de las exigencias de la globalización y de la sociedad postindustrial (Jiménez-Naranjo y Kreisel, 2018). En este sentido, las experiencias educativas comunitarias se

consideran más bien como parte de un cuestionamiento político hacia la histórica asimilación cultural que los pueblos originarios han sufrido a partir del proceso de escolarización operado desde el Estado; proceso que, además, no ha contribuido a aminorar las relaciones asimétricas –de poder, económicas, epistémicas– de las que son sujetas en el presente (Kreisel, 2016).

González-Apodaca (2013) argumenta que las propuestas educativas comunitarias oaxaqueñas constituyen proyectos reivindicativos de las identidades indígenas que incorporan epistemologías, conocimientos o prácticas lingüísticas y culturales distintivas como parte de la formación. Concebidos como apropiaciones étnicas de la escuela (González-Apodaca, 2004; Bertely, 2005), estos proyectos educativos sostienen un enfoque de empoderamiento etnopolítico orientado por una noción de interculturalidad conflictiva opuesta a la retórica intercultural del Estado, que supone explicitar las asimetrías de poder en las relaciones interculturales (Bertely, 2006) e implica adoptar posicionamientos políticos y pedagógicos contestatarios frente a las políticas educativas oficiales. En este sentido, las escuelas comunitarias se configuran como “arenas de poder en que tienen lugar las apropiaciones étnicas” (González-Apodaca y Rojas, 2013: 282), que son expresiones de una etnogénesis comunitaria que alude a procesos de reafirmación étnica y reinversiones culturales continuas. A través de ellas, las comunidades y sujetos indígenas se reconstruyen a sí mismos de manera estratégica para enfrentar su relación asimétrica con una sociedad –y una escuela– hegemónicas.

En esta línea, Jiménez-Naranjo y Kreisel (2018) señalan que, en Oaxaca, las experiencias educativas comunitarias se convierten en lugares de identidad, apuntando hacia el diseño de proyectos de futuro comunitarios alejados de las políticas oficiales. Se trata entonces de procesos de reconfiguración y apropiación escolar promovidos de forma explícita en el marco de iniciativas y movimientos etnopolíticos por actores sociales locales en diferentes alianzas. Propuestas educativas diferenciales, de corte comunitario y comunalista, que se han constituido en un campo importante de innovación en la construcción de escuelas y pedagogías distintas.

Como destacan Maldonado y Maldonado (2018), la educación comunitaria oaxaqueña no se puede interpretar sólo como modelo educativo, sino

como proyecto formativo necesariamente político, cuya base de sustentación es la filosofía política de la comunalidad que aboga al fortalecimiento de la cultura, lengua e identidad del estudiante para que pueda, sobre ese cimiento, acceder a conocimientos de otras culturas que tengan sentido en relación con sus conocimientos cotidianos. Con esto se pretende reforzar las identidades del estudiante para que pueda ver, sentir y andar por el mundo con la fuerza de su cultura originaria.

En el caso de Chiapas, las demandas y reivindicaciones educativas indígenas surgen en un contexto político conflictivo caracterizado por la ausencia de diálogo con el Estado; están vinculadas a demandas autonómicas y de auto-organización, resaltando aspectos autogestivos y de control comunitario sobre la escuela. De manera que la participación comunitaria en el proceso de aprendizaje, que también se encuentra en las experiencias oaxaqueñas, en el caso de Chiapas se nutre de la autonomía como eje político-filosófico fundamental. En el debate se hace explícito el tema del control sobre los procesos educativos y se demanda un protagonismo de la comunidad que va más allá del espacio escolar.

En este marco, la educación zapatista relativiza el papel hegemónico y exclusivo de la escuela y visibiliza a la familia y la comunidad como actores relevantes en los procesos educativos. Sin embargo, independientemente que se inserten más o menos en el marco de la educación zapatista, las experiencias educativas chiapanecas tienen en común el énfasis en el territorio y la búsqueda de una educación situada que permita analizar las problemáticas del contexto en el que se vive en vista de lograr una mejora en la vida de la población. En este sentido, al igual que en Oaxaca, se busca que el currículo escolar sea adecuado a la realidad, lo que convierte a maestros, educadores y promotores en facilitadores de procesos de aprendizaje en los que también intervienen los comuneros en cuanto portadores de saberes, haceres, decires, sentires y vivires comunitarios (*cfr.* también los capítulos 7 y 15).

Lo anterior queda manifiesto en la experiencia de la Milpas Educativas promovidas por la UNEM (Unión de Maestros de la Nueva Educación para México) y la REDIIN (Red de Educación Inductiva Intercultural) (REDIIN, 2019; Sartorello 2021) en distintas comunidades de Los Altos, Selva, Norte y Lagos de

Chiapas; en ellas se muestran las implicaciones de una educación que rebasa los espacios áulicos y se fortalece de los conocimientos comunitarios, de las lenguas y de la memoria histórica de personas y comunidades indígenas.

Es así que, tal como sucede en Oaxaca, también en el caso de Chiapas, se trata de propuestas político-pedagógicas que se generan a partir de la revaloración de aprendizajes socioculturales y territoriales, reconociendo y propiciando la contribución a los procesos educativos de actores y conocimientos indígenas y comunitarios tradicionalmente excluidos y desvalorizados por las escuelas oficiales.

De forma similar a lo que se reporta para Chiapas, en la región p'urhépecha de Michoacán la educación comunitaria está vinculada a los intereses de la comunidad que, de forma autónoma, explora metodologías y herramientas propias que se desarrollan a partir de la riqueza lingüístico-cultural que la caracteriza. En particular, la experiencia de Cherán agrega una característica distintiva a esta educación para la autonomía y el cuidado del territorio, a saber, la incorporación de aprendizajes vinculados con la cultura “político-cívica” local y regional que fomentan procesos comunitarios y cooperativos, tanto en las tomas de decisiones como en las prácticas educativas.

Los casos de Puebla, Yucatán y Veracruz muestran experiencias diversas de educación comunitaria. En Puebla, es la escuela quien abre sus puertas a los saberes de la comunidad como la lengua y la cultura; en Yucatán es un colectivo social que, a través de la educación no formal, ofrece espacios de organización, convivencia y aprendizaje más allá del currículum escolar; en Veracruz es a través de un proyecto de investigación gestado desde la academia a partir del cual se busca implementar metodologías viables, como son las historias locales y las secuencias de aprendizaje, para situar la currícula escolar y los procesos educativos.

Ahora bien, sin menoscabo de estas particularidades estatales y regionales, en las experiencias de educación comunitaria analizadas en este subcapítulo hay aspectos comunes que conviene mencionar.

De acuerdo con Baronnet (2017), estas experiencias educativas comunitarias forman parte integrante de las luchas de los pueblos indígenas de Abya-Yala y tienen en común la aspiración de construir alternativas oposicio-

nales y contra-hegemónicas. En este sentido, las prácticas educativas de pueblos y comunidades en lucha representan demandas activadas por sujetos colectivos para resistir al despojo de sus recursos materiales y simbólicos por parte de la educación oficial y del Estado. Al enfrentar amenazas ambientales, culturales y epistémicas, los movimientos sociales protagonizados por los pueblos originarios y campesinos buscan mayores niveles de autonomía material y simbólica para la subsistencia. Además de valorizar la organización del trabajo y la relación con la naturaleza, estos movimientos aspiran a la revalorización cultural y a la afirmación de identidad, y con ello, instrumentan estrategias para la formación de intelectuales indígenas, así como la educación de niños y jóvenes con criterios pedagógicos propios.

En este sentido, podemos hacer extensiva a gran parte de las experiencias educativas comunitarias que hemos revisado en este escrito las reflexiones de Barbosa y Sollano (2014) sobre la Educación Autónoma Zapatista, en particular, cuando las autoras señalan que dicha experiencia:

[...] se articula a la crítica de la herencia histórica de una colonialidad del ser, del poder y del saber, responsable de legitimar la negación de la otredad y de su paulatina estigmatización en el marco de un proyecto de modernidad. Una crítica necesaria para impulsar un proceso de descolonización de los pueblos indígenas y de fortalecimiento de la lucha política Zapatista, paso fundamental en el proceso de construcción y consolidación de su proyecto autonómico. (Barbosa y Sollano, 2014: 77)

Como hemos explicado, las experiencias educativas comunitarias que hemos reseñado también contribuyen a superar el enfoque dominante que asocia educación con escolarización, así como a enriquecer el campo de lo educativo (*cfr.* también el capítulo 1). A tal respecto, Velázquez-Morales y Lepe-Lira (2013) argumentan que, desde la mayoría de los entornos educativos formales, se tiende a limitar el conocimiento al ámbito académico. El propósito de enseñanza consiste en prepararse para un momento futuro, en el que se llegue a ser alguien en la vida, mientras que en los procesos educativos promovidos por comunidades y pueblos indígenas el propósito es integrar al

niño y hacerlo parte de actividades socioculturalmente significativas. Por ello, retomando el concepto de aprendizaje guiado o situado de Rogoff (1993), en la educación comunitaria se enseña haciendo, y es el “hacer” acompañando a los padres a cortar leña, a las madres a cocinar en los fogones, a los abuelos a hacer oficios, donde se aprende y se enseña cómo es la vida y cómo hay que resolverla (Velázquez-Morales y Lepe-Lira, 2013).

En este sentido, Comboni y Juárez (2012) advierten que la concepción de educación de los ayuuk se contrapone a la formación en la escuela oficial, que perciben como contraria a sus necesidades, ya que está dirigida a profundizar en el castellano y conlleva el apego a valores nacionales-occidentales en perjuicio de su cultura. Los autores recuerdan que, en la cosmogonía ayuuk, no existe la escuela institucionalizada porque el humano-pueblo se forma en la vida cotidiana dando soluciones inmediatas a los problemas complejos, favoreciendo el vivir la vida plena. Es por ello que el concepto de escuela ayuuk propone una educación que emerge de las prácticas culturales y tiene como objeto de estudio los fenómenos de la comunidad. La intención es hacer de la educación un instrumento de reflexión y análisis de la realidad que se vive en la comunidad.

Desde estas perspectivas, reflejando lo que Bertely (2014) caracteriza con el término de alfabetización ética y territorial, Aparicio Cid y González Gaudiano (2018) cuestionan la idea que centra lo educativo en la escolarización, puesto que tal reduccionismo impide interpretar el fenómeno de la educación comunitaria indígena de manera holística, no permite a las sociedades reconocer sus prácticas epistémicas y reapropiarse de la función social que desempeñan. Los autores consideran que el imaginario que concibe a la escuela como el espacio educativo por excelencia tiende a desvalorizar otros agentes formativos, como la familia, la fiesta, los oficios y otras actividades que realiza una comunidad y destacan que este imaginario emerge de una matriz colonial que minimiza otros saberes, abriendo las puertas a la pérdida de identidades y a la adopción acrítica de esquemas de pensamiento y de patrones culturales impuestos desde los poderes políticos y económicos.

Estas reflexiones son complementadas por Escalón-Portilla y González-Gaudiano (2017), quienes, desde la perspectiva de la ecología política,

argumentan la importancia de la acción político pedagógica de la institución escolar frente a las nuevas formas de depredación y explotación capitalista, pues es el sistema escolar quien contribuyó a imponer, legitimar y reproducir matrices de pensamiento que normalizaron no sólo la identidad nacional construida, sino el proyecto civilizatorio moderno y las ideas de progreso, crecimiento y racionalidad científica expresada en matrices de pensamiento asociadas a la retórica dominante del desarrollo sustentable y al nuevo modelo de expansión capitalista. Estos autores señalan que, en el marco de las luchas contra el despojo capitalista, la escuela se sitúa entre la amalgama de regulaciones institucionales que impregnan su constitución –un currículum unificado, su descontextualización, los dispositivos particulares de disciplinamiento o el tipo de relaciones asimétricas entre docente y alumno, por ejemplo– y las posibilidades de acción pedagógica de la misma al margen, en los intersticios o más allá de los límites que se le imponen, cuestionando y subvirtiendo el orden social y formando sujetos políticos en la lucha socioambiental para la defensa territorial.

Retomando las aportaciones de Caride (2015), Aparicio y González Gaudiano (2018) enfatizan la perspectiva del aprendizaje social como un aprendizaje generado a partir de las experiencias vividas de manera colectiva. En este sentido, retoman la noción de práctica educativa social como concepto que sitúa al fenómeno educativo, tanto en la dimensión social cotidiana como en la histórico-cultural, por el cual la educación se entiende como una práctica social, contextual y condicionada en términos históricos. Destacan que el “aprendizaje servicio” (Caride, 2015: 98, citado por Aparicio y González Gaudiano, 2018: 41-42) otorga posibilidades para combinar procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad, en un proyecto articulado que pretende dar respuesta a necesidades y problemas reales de la comunidad. En ese tipo de aprendizaje, el trabajo epistémico se orienta a la realización de acciones para la comunidad, de manera que, junto con la adquisición de conocimientos relativos a la vida comunitaria, se produce una “educación en valores sustanciales para la convivencia y la ciudadanía, movilizando el pensamiento crítico, las responsabilidades cívicas y el desarrollo comunitario local” (Caride, 2015: 98, citado por Aparicio y González Gaudiano, 2018: 42).

Además, los conocimientos adquiridos promueven la comprensión del medio o entorno natural como un organismo vivo y sensible a la acción humana y hacen tomar conciencia de la importancia del estado del ambiente para el bienestar humano y no humano. Por último, los autores mencionados destacan que los espacios o momentos para la transmisión de estos aprendizajes están dados en el transcurrir de la vida ordinaria en la comunidad, y las interacciones se desarrollan en contextos de vida cotidiana, ya sea en el espacio doméstico durante las actividades de preparación y obtención de alimentos (como la cocina o la milpa), o en terrenos donde se realizan actividades productivas “mayores” (cultivos específicos, ganadería, recolección de bio-combustible) y de restauración de suelos. Como hemos visto en varios proyectos reseñados y, en particular, en el caso de las Milpas educativas de la UNEM y REDIIN, en estos procesos educativos comunitarios, toda la familia está involucrada, convirtiéndose así en una suerte de comunidad de práctica (Wenger, 2001) y de aprendizaje en la que, con frecuencia, los papeles de agente educativo y de aprendiz se diluyen o cambian de sujetos.

Ausencias y emergencias: pistas para futuras investigaciones

Finalizamos este capítulo señalando posibles pistas para futuras investigaciones que contribuyan a llenar algunas ausencias y a dar seguimiento a las emergencias que hemos identificado en la literatura especializada sobre el subcampo en objeto.

Empezando por las emergencias que surgen en esta década, sobresalen las investigaciones sobre educación comunitaria oaxaqueña y, en específico, sobre las escuelas secundarias comunitarias que se gestan desde un posicionamiento comunalista que, a diferencia del zapatismo, aceptó dialogar con el sistema educativo oficial y el poder del Estado, por lo menos hasta cuando la Reforma educativa impuesta con la fuerza por el Gobierno Federal de Peña Nieto llegó a conflictuar todo el ámbito educativo nacional, interrumpiendo el diálogo y la consolidación institucional del movimiento comunalis-

ta en educación. Las consecuencias de este hecho tendrán que ser analizadas por estudios futuros que den cuenta de las relaciones entre el movimiento educativo comunalista y la Cuarta Transformación, tanto a nivel estatal como federal (*cfr.* también el capítulo 3).

Como evidencia de su importancia, en este capítulo se han reseñado trece textos entre artículos, capítulos de libro y tesis que vierten sobre las experiencias de educación comunitaria en secundaria, lo que da cuenta de su relevancia en el subcampo y de sus aportes. En este sentido, es ausplicable que las y los investigadores que están colaborando con y reflexionando sobre estas experiencias puedan seguir dando cuenta de su consolidación y desarrollo en el futuro próximo. Al respecto, llama la atención la ausencia de estudios sobre las escuelas secundarias en los pueblos y comunidades wixárikas, mismas que, suponemos, se deben, al proliferar de estudios que abarcan en nivel de bachillerato que, como señalamos en la introducción, han sido reseñadas en un subcapítulo específico de este volumen.

Sin embargo, y siempre en relación a la educación comunitaria en Oaxaca, consideramos que también será importante contar con estudios longitudinales y transversales que, además de documentar experiencias educativas específicas, permitan valorar de manera integral el proceso de comunalización de la educación oaxaqueña, abarcando desde los nidos de lengua, la educación inicial, preescolar y primaria en las escuelas de la CMPIO, y en las de los Maestros de la Nación ÑuSavi en la región mixteca, pasando por las 11 secundarias comunitarias indígenas, hasta llegar a los 49 bachilleratos integrales comunitarios y 73 telebachilleratos comunitarios, el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca y su Unidad de Estudios Superiores de Alotepec, y la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. No cabe duda que una mirada analítica transversal que articule los distintos niveles educativos sería de gran importancia para dar cuenta de los alcances, aportaciones, limitaciones, tensiones e innovaciones que se están generando *en y desde* la educación comunitaria oaxaqueña. Esperamos que lo anterior pueda dar cuenta de las epistemologías y metodologías que se están generando para el manejo de conocimientos comunitarios y para su articulación-contrastación con los que proceden de la sociedad nacional y global.

Analizando ahora algunas de las ausencias encontradas en la literatura revisada, desde un punto de vista comparativo, observamos que, a diferencia de la anterior, en esta década se registra de manera considerable una producción académica menor sobre el tema de la educación autónoma zapatista, así como acerca de otros proyectos educativos políticamente cercanos al zapatismo que se desarrollan en Chiapas. Además, es un hecho que los trabajos que hemos analizado sobre las experiencias educativas autonómicas chiapanecas se basan en datos etnográficos derivados de estudios que se han realizados hace casi dos décadas que, es evidente, no dan cuenta de los procesos más actuales que han estado y están ocurriendo en las escuelas primarias y secundaria autónomas zapatistas y de organizaciones simpatizantes con este movimiento. Es posible que lo anterior sea una consecuencia directa de la decisión del EZLN de vetar que los académicos militantes en el movimiento escriban sobre lo que sucede en las escuelas autónomas; sin embargo, también suponemos que, luego de casi 30 años de padecer una guerra de baja intensidad que seguramente ha desgastado a las bases de apoyo, algunas de estas experiencias ya no estén funcionando como antes, o bien ya no estén operando con la misma intensidad de antaño. En este sentido, esperamos que este preocupante vacío de estudios pueda ser llenado a partir de la búsqueda de nuevas formas de militancia, colaboración y acompañamiento académico que logren dialogar con las exigencias políticas planteadas por el zapatismo y sus líderes, arrojando nuevas evidencias sobre el presente de una de las experiencias pioneras en el campo de la educación comunitaria indígena que tanto ha aportado a la consolidación de este subcampo.

Ahora bien, siempre en relación con los procesos educativos que se originan a partir de experiencias de autonomía, en esta década sobresalen investigaciones sobre lo que está ocurriendo en Cherán, Michoacán, y con el papel que la etnicidad p'urhépecha desempeña para la configuración de nuevas propuestas educativas comunitarias que se insertan en la lucha que este pueblo está llevando a cabo en un estado devastado por el narcotráfico, el crimen organizado, las mineras y las agroindustrias, así como por la pasividad-complicidad del Estado en todos sus niveles de gobierno. Haciendo una comparación con la década anterior, es claro que se trata de una emergencia

en este subcampo de estudios que, así como ocurrió antes con el zapatismo, y como sigue pasando con la educación comunitaria oaxaqueña, está aportando nuevas perspectivas relevantes para comprender y desarrollar procesos educativos comunitarios situados a nivel social, político, cultural y lingüístico, como hemos visto, en el texto sobre las fogatas comunitarias de Velásquez y Lepe (2013). En este sentido, será importante dar continuidad a estos estudios para dar cuenta de los procesos que se detonarán en el mediano y largo plazo, así como analizar su incidencia en la consolidación del subcampo.

Otras experiencias que será importante seguir investigando en la próxima década tienen que ver con los procesos educativos comunitarios impulsados en Chiapas, Puebla, Oaxaca y Michoacán por parte de los integrantes de la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN). Como se documenta en los estudios revisados en este escrito, esta experiencia educativa comunitaria interétnica, originalmente generada en Chiapas por los educadores comunitarios tzotziles, tzeltales y ch'oles de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM), ha sido impulsada y consolidada gracias al acompañamiento comprometido de María Bertely, Jorge Gaché y Rossana Podestá (†), quienes, por medio del Método Inductivo Intercultural (MII), lograron poner a dialogar y a interactuar a diferentes actores comunitarios indígenas locales, nacionales e internacionales de México (Chiapas, Puebla, Michoacán, Oaxaca, Yucatán) y de Brasil (Roraima, Minas Gerais y Goias). Ante la triste y prematura partida de quienes se encargaron de tejer, articular y alimentar este movimiento pedagógico interétnico y transnacional, será importante ver cómo la generación de relevo que se ha formado y ha crecido bajo sus cuidados sabrá dar continuidad a un proyecto educativo que rebasa el ámbito local-regional, que se ha consolidado a lo largo de las tres últimas décadas, y que hoy se enfrenta al reto de cuidar y hacer germinar las semillas sembradas por sus iniciadores.

También consideramos importante señalar la preocupante ausencia de estudios que documenten experiencias educativas comunitarias generadas desde organizaciones y comunidades afromexicanas que, es posible, apenas se están desarrollando en las áreas habitadas por este importante sector de la población nacional.

En este mismo sentido, también esperamos que futuras investigaciones contribuyan a dar a conocer con mayor profundidad los procesos educativos comunitarios realizados en otras regiones indígenas de México como Puebla, Yucatán y Veracruz que, en este subcapítulo, sólo se reportan por medio de los escasos estudios de caso que se han reseñado.

Para finalizar, nos parece relevante señalar que, al analizar quiénes son las y los autores de los textos revisados, observamos que la mayoría se posicionan desde perspectivas y *loci* de enunciación cercanos a las comunidades, organizaciones y colectivos docentes indígenas que las protagonizan. Lo anterior no sorprende, ya que es el reflejo de una postura colaborativa, comprometida y, en ocasiones, militante, congruente con una ciencia que se concibe al servicio de la justicia social y de los movimientos sociales.

En este sentido, sería importante que, desde las diferentes instituciones educativas y centros de investigaciones que suelen financiar y coordinar los estudios sobre este subcampo, se propiciara e incentivara a los propios intelectuales y académicos indígenas, no sólo aquellos que han nacido en las comunidades y regiones en las que estudian, sino también de otros pueblos de Abya-Yala, quienes se encarguen de investigar y escribir, desde adentro, sobre los proyectos educativos comunitarios que se implementan en los pueblos y regiones indígenas de México. Como se aprecia en uno de los trabajos reportados (Pérez Ríos y Cárdenas Vera, 2021), lo anterior permite aportar análisis novedosos, pertinentes y situados que contribuyen no sólo a la descolonización del conocimiento educativo y de la misma academia, sino que propician el empoderamiento de aquellos jóvenes profesionistas e investigadores indígenas que luchan por posicionar sus propias ontologías, epistemologías y metodologías de investigación.⁸

⁸ Sin menoscabo de lo anterior, y sin pretender abogar por la falacia de la objetividad positivista, consideramos que también sería interesante que otras y otros investigadores no posicionados a nivel etnopolítico pudieran acercarse a investigar de forma ética, responsable y responsiva estas experiencias educativas comunitarias indígenas para contribuir, desde afuera, a su análisis crítico a partir de posicionamientos menos cercanos de los que caracterizan quienes lo hemos hecho en las últimas décadas. No dudamos que miradas un poco más distantes también podrían ofrecer aportaciones críticas interesantes para fortalecer las mismas experiencias educativas comunitarias que hemos revisado en este capítulo.

Bibliografía

- Álvarez Moreno, L.J. (2019). *Jcanan Nantic lum K'inál/cuidadores y cuidadoras de la madre tierra: un proyecto epistémico y político de educación agroecológica para el Lekil kuxlejal*. Tesis de doctorado en Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Iberoamericana, Ciudad de México.
- Aparicio Cid, R. y González Gaudiano, E. J. (2018). La dimensión ambiental en las prácticas educativas comunitarias de un municipio indígena campesino, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 40, núm. 1, enero-junio, 30-53.
- Aquino Moreschi, A. (2013). La comunalidad como epistemología del Sur. Aportes y retos, *Cuadernos del Sur. Revista de Ciencias Sociales*, año 18, núm. 34, enero-junio, 7-20.
- Arendt, H. (1993), *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Barbosa, L. P., & Sollano, M. G. (2014). La Educación Autónoma Zapatista en la formación de los sujetos de la educación: otras epistemes, otros horizontes. *Intersticios de la política y la cultura. Intervenciones latinoamericanas*, 3 (6), 67-89.
- Baronnet, B. (2015a). La construcción de la demanda educativa en los pueblos originarios del sureste mexicano, *Revista Colombiana de Educación*, núm. 69. Segundo semestre de 2015, 47-73.
- Baronnet, B. (2015b). La Educación Zapatista como Base de la Autonomía en el Sureste Mexicano, *Educação & Realidade*, vol. 40, núm. 3, julio/septiembre, 705-723.
- Baronnet, B. (2017). Estrategias alternativas de educación en las luchas de los pueblos originarios en México, *Educação & Sociedade*, vol. 38, núm.140, 689-704.
- Bertely, M. (1992). Adaptaciones docentes en una comunidad mazahua. *Nueva Antropología*, (42). México.

- Bertely, M. (coord.) (2004). *Tarjetas de autoaprendizaje*. Ciudad de México: Fondo León Portilla/ CGEIB-SEP/ OEI/ Fundación Kellogg/ Santillana/ CIESAS.
- Bertely, M. (2005). ¿Apropiación escolar o etnogénesis? La escuela federal y socialista en una villa zapoteca mexicana (1928-1940). *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, núm 1, 39-62.
- Bertely, M. (2006). La construcción desde debajo de una nueva educación intercultural y bilingüe para México. En Luis Eugenio Todd y Víctor Arredondo (Eds.). *La educación que México necesita*. Monterrey: Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Nuevo León, 29-42.
- Bertely, M. (coord.) (2007). Los hombres y las mujeres de maíz. *Democracia y derecho indígena para el mundo*. Ciudad de México: Fondo Editorial de la PUCP/ Fundación Ford/ UNEM/ CIESAS.
- Bertely, M. (2014). Educación intercultural, alfabetización territorial y derechos indígenas en y desde Chiapas, México. *Artículos y Ensayos de Sociología Rural*, año 9, núm.17, 23-39.
- Bertely, M. y REDHIN (coords.) (2011). *Interaprendizajes entre indígenas. De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*. México: CIESAS-UPN-IIAP-UNEM.
- Briseño Roa, J. (2018). Os jovens, o pensamento-outro, e a microgeopolítica do conhecimento intergeracional nas Escolas Secundárias Comunitárias Indígenas de Oaxaca, México. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 26, núm. 88.
- Briseño-Roa, J. (2020). La construcción cotidiana de un modelo pedagógico alternativo en educación indígena: entre la participación comunitaria y el uso continuo de la lengua indígena. *Revista Prácticas y Discursos*, año 9, núm. 13, 1-23.
- Briseño Roa, J. y Rockwell Richmond, E. (2020a). Los usos escritos y orales del ayöök y del español en la representación de saberes comunitarios en una escuela indígena de Oaxaca, México. *Tellus*, Año 20, núm 43, 273-294.
- Cardoso, R. (2008). *Wejën-kajën (brotar, despertar): noción mixe de educación* Doctoral dissertation, Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación, Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, México.

- Caride, J. (2005). *Las fronteras de la pedagogía social. Perspectivas científica e Histórica*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Comboni Salinas, S. y Juárez Nuñez, J. M. (2012). Discurso y cosmogonía mixe en la construcción de un proyecto educativo: el caso de las IES Mixes. *Universidades*, núm. 53, abril-junio, 36-49.
- Colin, A. (2018). El proyecto educativo de Cherán K'eri y la reconstitución del territorio comunal. En Moreno R. (coord.). *Cherán K'Eri: Caminos Para Recordar Nuestra Educación/Xanaruecha Engajtsini Miatántajka Juchaari Jurhéntperakuani*. Guadalajara: UdG, 155-175.
- Cornelio Cruz, M. (2016). *La construcción de la participación comunitaria en torno a la escuela primaria intercultural bilingüe de San Martín Peras*. Tesis de maestría en Antropología Social. Oaxaca: CIESAS.
- Da Costa Maciel, L. y Medina Melgarejo, P. (2016). Entre telescopios y milpas construimos resistencia. Horizontes metodológicos en diálogo con niños y niñas nahuas de la Sierra de Puebla. *Argumentos*, vol. 29, núm. 81, mayo-agosto, 111-133.
- De Sousa Santos, Boaventura (2009). *Epistemologías del Sur*. México: Siglo XXI editores.
- Díaz, Floriberto (2001). Comunidad y comunalidad, *La Jornada Semanal* (La Jornada), núm. 314, 11 de marzo.
- Escalón-Portilla, E. y González-Gaudiano, E. (2017). La escuela como actor social en las luchas contra el extractivismo. Prácticas político-pedagógicas desde la educación comunitaria en Oaxaca, México. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, vol. 8, núm. 15, 1-28.
- Escárcega Zamarrón, S. (2009). Trabajar haciendo: activist research and interculturalism, *Intercultural Education*, vol. 20, núm. 1, 39-50.
- Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) (1996). *Crónicas Intergalácticas*. Primer Encuentro Intercontinental por la Humanidad y contra el Neoliberalismo, Planeta Tierra, Chiapas.
- Franco García, Martha J. (2020). Lo realizamos para todos, para que todos estemos mejor en esta tierra. Participación y gestión en una escuela indígena. *Perfiles educativos*, vol. 42, núm. 167, 84-102.
- Gasché, J. (2008a). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de par-

- tida de los procesos pedagógicos interculturales: Un modelo sintáctico de cultura. En Gasché J., Bertely M. y Podestá R. (coords). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito, Ecuador: Abya-Yala, 279-365.
- Gasché, J. (2008b). La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?. En Bertely, M., Gasché, J. y Podestá, R. (coords.). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Quito, Ecuador: Abya-Yala, 367-397.
- Gasché, J. (2015). Sembrando autonomías territoriales en educaciones construidas desde abajo. *Desacatos*, (48), 66-71.
- González-Apodaca, E. (2004). Significados escolares en un bachillerato mixe, México: Secretaría de Educación Pública (SEP)-Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.
- González-Apodaca, E. (2006). *Etnicidad, intermediación y escuela: tres iniciativas de bachillerato intercultural en la región mixe*. Tesis doctoral en Ciencias antropológicas. Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México.
- González-Apodaca, E. (2013). Apropiación étnica de la escuela entre los pueblos mixes de Oaxaca: La educación comunitaria e intercultural vista desde sus jóvenes. *Perfiles educativos*, vol. 35, núm. 141, 65-83.
- González Apodaca, E. y Rojas A. (2013). Proyectos locales, autonomía educativa y resistencia indígena. En Bertely, M., Dietz, G. & Díaz Tepepa, G. (coords.). *Multiculturalismo y Educación 2002-2011. Estados de conocimiento*. México: ANUIES/COMIE, 383-413.
- González Apodaca, E. y Alma Patricia Soto (2019). Educación comunitaria, colaboración intercultural y prácticas de autodeterminación en una experiencia de formación docente en Oaxaca, México. En: Mato, Daniel (coord). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América latina. Colaboración intercultural: servicio, investigación y aprendizajes*. Buenos Aires: UNTREF, 451-466.
- González, I. (2012). Socialización comunitaria y procesos educativos informales en el México rural. Estudio de caso. *Gazeta de Antropología*, núm. 28/1. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/21530>.

- Gutiérrez Aguilar, R. (2011). Pistas reflexivas para orientarnos en una turbulenta época de peligro. En Gutiérrez, R. (ed.). *Palabras para tejernos, resistir y transformar en la época que estamos viviendo*, Cochabamba: Pez en el Árbol, colección textos rebeldes, 31-56. https://issuu.com/pueblos.en.camino/docs/palabras_para_tejernos_resistir_y_.
- Gutiérrez González, C. (2014). *Escolarización y etnicidad en la región Triqui Alta: La Escuela Primaria Emiliano Zapata, una experiencia de apropiación étnica escolar*. Tesis de maestría en Antropología Social. Oaxaca: CIESAS.
- Hamel, R., Baltazar, A. y Escamilla, B. (2018). La construcción de la identidad p'urhepecha a partir de la educación intercultural bilingüe propia. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol. 57, núm 3, 1377-1412.
- Hamel, R. E., Hecht, A. C., Erape Baltazar, A. E. y Márquez Escamilla, H. B. (2018a). Uandakurhinsku a-biografías lingüísticas de docentes p'urhepechas. De la escolaridad traumática a la creación de un modelo educativo alternativo. CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, núm. 27, 90-115.
- Hernández Carrillo, O. (2014). *Reposicionamiento y empoderamiento lingüístico y cultural en un proyecto de intervención educativa. El caso de dos maestras ngiguas de la comunidad de San Marcos Tlacoyalco, Puebla*. Tesis de Licenciatura: UPN.
- Jiménez Naranjo, Y. (2012). Desafíos Conceptuales del Currículum Intercultural con Perspectiva Comunitaria, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm.17, vol. 52, 167-189.
- Jiménez Naranjo, Y. y Mendoza, G. (2012). Evaluación integral , participativa y de política pública en educación indígena desarrollada en las entidades federativas. Informe de trabajo. México: DGEI .
- Jiménez-Naranjo, Y. y Kreisel, M. (2018). Participación comunitaria en educación-reconfiguraciones de lo escolar y de la participación social. *Teoría de la Educación*, vol. 30, núm. 2, 223-246.
- Kreisel, M. (2016) De lo comunitario a lo escolar: elementos para el debate sobre la escuela comunitaria indígena Diálogos sobre educación. *Temas actuales en investigación educativa*, vol. 7, núm. 13, 1-24.
- Lebrato, M. J. (2016). Diversidad epistemológica y praxis indígena en la educación superior intercultural en México: un caso de estudio en el Instituto

- Superior Intercultural Ayuuk. *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 21, núm. 70, 785-807.
- Lenkersdorf, C. (2002), *Filosofar en Clave Tojolabal*, México: Porrúa.
- López-Rivas, G. y Limón Aguirre, F. (2016). Conocimientos culturales y educación formal entre los chuj. Hacia una verdadera educación intercultural, *Sinéctica*, núm. 47, 1-19.
- Maldonado Alvarado B. (2013). Comunalidad y responsabilidad autogestiva, *Cuadernos del Sur, Revista de Ciencias Sociales*, año 18, núm.34, enero-junio, 21-28.
- Maldonado Alvarado, B. (2016) Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero. *LiminaR*, vol.14, núm. 1, 47-59.
- Maldonado, Alvarado, B. y Maldonado Ramírez, C. (2018). Educación e interculturalidad en Oaxaca: avances y desafíos, *Revista Sinéctica*, núm.50, 1-17.
- Mendoza Zuany, R. G., Sandoval Rivera, J. C. y Martínez Bautista, P. (2021). Aprendizaje situado a través de historias locales: posicionando preocupaciones, conocimientos y prácticas socio-ecológicas en la escuela. *Nóesis. Revista De Ciencias Sociales*, vol. 31, núm. 61, 114-133. Disponible en: <https://doi.org/10.20983/noesis.2022.1.5>.
- Mijangos Noh, J., Castillo Rocha, C. y Reyes-Mendoza, N. (2017) Aprendizaje con niños neorrurales mayas: una experiencia de educación no formal. *Sinéctica*, núm. 49, 1-18.
- Morales Espinoza M. (2012). Hacia una comunidad de prácticas con enfoque intercultural: la escuela telesecundaria Tetsijtsilin en Tzinacapan, Cuetzalan, Puebla. *cpu-e Revista de Investigación Educativa*, núm.14, enero-junio, 18-43.
- Nava Morales, E. (2013). Comunalidad: semilla teórica en crecimiento, *Cuadernos del Sur, Revista de Ciencias Sociales*, año 18, núm.34, enero-junio, 57-70.
- Nigh, R. y Bertely, M. (2018). Conocimiento y educación indígena en Chiapas, México: un método intercultural, *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, vol. 9, núm. 16, 1-22.
- Orozco López, E. (2014). *La Organización Sociedad Civil "Las Abejas". Procesos de lucha, resistencia y educación indígena*. Tesis doctoral inédita en ciencias sociales y humanísticas. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas-Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica.

- Orozco López, E. (2018). ¿Autonomía educativa o interculturalidad? La educación alternativa entre pueblos originarios de Chiapas, México. *Revista Colombiana de Educación*, núm. 74, 37-61.
- Paoli, A. (2003), *Educación, autonomía y lekil kuxlejal. Aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tzeltales*. México: Universidad Autónoma Zapatista.
- Perales, F. y Escobedo, M. (2016). La participación social en la educación: entre propuestas innovadoras y tradición educativa, *REDIE*, vol.18, núm. 1, 69-81.
- Pérez Ríos E. y Cárdenas Vera E.Y. (2021). De la educación rural a la educación rural comunitaria: reflexiones desde el municipio de San Jerónimo Coatlan, Oaxaca. *RLEE (Nueva Época)*, Vol. L, núm.1, Enero-Abril, 225-250.
- Pérez Ríos, E. (2018). Educación comunitaria: prospectiva de la educación indígena en San Mateo del Mar, Oaxaca, México. *Revista TEFROS*, vol. 16, N° 1, enero-junio, 89-108.
- REDIIN (2019). *Milpas educativas para el buen vivir: nuestra cosecha*. Ciudad de México: INIDE-IBERO/CIESAS/Fundación W.K. Kellogg. Disponible en: https://inide.iberomex.mx/assets_front/assets/libros/2020/milpas-educativas-para-el-buen-vivir-nuestra-cosecha.pdf.
- Revista Articulando e Construyendo Saberes*, núm.4, julio 2019, Dossier Práticas de bem viver: diálogos possíveis entre o Núcleo Takinahaky e Milpas Educativas. Brasil: Universidad Federal de Goiás (Brasil) <https://revistas.ufg.br/racs/issue/view/2117>.
- Rico Montoya, A. (2016). Narrativas de violencia y resistencia de las infancias zapatistas. Educación autónoma y contrainsurgencia en Chiapas. *Argumentos*, vol. 29, núm. 81, mayo-agosto, 13-35.
- Rogoff, B. (1993). Aprendices del pensamiento. *El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rosas-Baños, M., Santiago Jiménez, M. E. y Lara-Rodríguez, R. (2015). Educación y reproducción de sociedades no capitalistas: El caso de alumnos de telebachillerato y la Empresa Forestal Comunitaria de San Pedro el Alto, México. *Perfiles educativos*, vol. 37, núm. 149, 94-111.
- Ruiz López, A. y Quiroz Lima, E. (2014). Educación comunitaria: una propuesta alternativa para los pueblos indígenas de Oaxaca-México, *Polis. Revista Latinoamericana*, vol. 13, núm. 38, 225-241.

- Salgado Medina, R. M., Keyser Ohrt, U. y Ruiz de La Torre, G. (2018). Conocimientos y saberes locales en tres propuestas curriculares para educación indígena. *Sinéctica*, núm. 50. Disponible en: [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-003).
- Sartorello, S. (2014). La co-teorización intercultural de un modelo curricular en Chiapas, México. *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 19, núm. 60, 73-101.
- Sartorello, S. (2016). Política, epistemología y pedagogía: el método inductivo intercultural en una escuela tseltal de Chiapas, México. *LiminaR*, vol. 14, n. 1, 121-143.
- Sartorello, S. (2021). Milpas educativas: entramados sacionaturales comunitarios para el buen vivir. *RMIE*, vol. 26, núm. 88, 283-309.
- Silva Montes, C. (2019). La escuela zapatista: educar para autonomía y la emancipación, *Alteridad. Revista de educación*, vol. 14, núm. 1, enero-junio, 109-121.
- Vargas, X. y Vargas P. et al. (2008). “*WëjenKajën*”. México: 1ª Edición H. Ayuntamiento Constitucional de Santa María Tlahuitoltepec Mixe, Oaxaca. Cabildo 2008.
- Velázquez-Morales, J. y Lepe-Lira, L. (2013). Parankuecha, Diálogos y Aprendizajes: Las Fogatas de Cherán como Praxis Educativa Comunitaria Internacional. *Journal of Multicultural Education*, vol. 15, núm. 3, 61-75.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Zibechi, R. (2006). Movimientos sociales: nuevos escenarios y desafíos inéditos. En OSAL, *Observatorio Social de América Latina*, Año VII núm. 21 sep-dic, <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/osal/20110411090916/10Zibechi.pdf>.

Saberes indígenas y campesinos, epistemologías indígenas y diálogos de saberes en educación intercultural

MARÍA GUADALUPE DÍAZ TEPEPA¹

PEDRO ANTONIO ORTIZ BÁEZ²

Introducción

Desde los años ochenta del siglo pasado, en México se da un importante debate que se difunde en el periódico *El Día* del suplemento dominical del “gallo ilustrado”, en el que se abre la reflexión pública sobre la pluralidad de saberes socioculturales y agroecológicos de nuestra región y la necesaria valoración, visibilidad y legitimación de los saberes campesinos e indígenas en su vitalidad y funcionalidad en las prácticas productivas, en la vida cotidiana de nuestras comunidades y en la economía campesina.³

Desde diversas perspectivas –campesinistas (Arturo Warman), sistémicas (Enrique Leff y Rolando García) y ecológicas (Víctor Toledo)–, se criticó el modelo de desarrollo basado en el uso creciente de capital y energía, productor de desigualdades sociales y destructor de recursos naturales así como el modelo agronómico dominante, generado en países y regiones con escasez de mano de obra. Se buscaba comprender y fomentar el modelo de producción

¹ Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco; gpediaz@prodigy.net.mx.

² Universidad Autónoma de Tlaxcala; elnegroyelrojo@gmail.com.

³ Agradecemos la colaboración de Elías Pérez Pérez, actualmente miembro de la Red de Educadores Indígenas Interculturales (REDIIN) y presidente del Grupo Académico Indígena A. C.

campesina, no orientado a la ganancia, sino a garantizar la reproducción familiar, capaz de usar la energía del trabajo familiar y de aprovechar los ecosistemas (Weiss, 2001).

En el prólogo al libro de Díaz, Weiss (2001) relata el contexto local de este debate y la controversia que se da a la hora de planear la educación rural para la formación de los jóvenes campesinos e indígenas en las escuelas rurales de nivel medio en nuestro sistema educativo. El debate mencionado de campesinistas y ecólogos era muy pertinente para abrir la discusión en el ámbito educativo. Sabíamos que, a pesar de la dominancia de las políticas públicas de desarrollo, trasladadas a los diseños curriculares de las escuelas, la misma escuela era un centro de interculturalidad y producción de conocimientos diversos, no siempre reconocidos y legitimados. En las décadas posteriores, la investigación educativa abordó estos problemas y se fueron consolidando líneas de estudios que tienden tanto al reconocimiento como a la legitimación de las culturas y los saberes ancestrales y actuales de nuestros pueblos originarios, también como derechos educativos.

Situándonos en un nivel más amplio del contexto del debate, podemos observar que, en los primeros diez años de este siglo, se fueron consolidando diversos movimientos intelectuales, alentados por la idea de que la sociedad había avanzado hacia una concepción posmoderna de la vida, en la que las ideologías habían llegado a su final y el mundo se abriría por una senda de crecimiento e innovación permanentes, favorecidas por la interconexión mundial de redes de información, que facilitaban, a su vez, el ensamblaje global de los procesos productivos, comerciales y financieros. Eran fechas en que dominaba la idea de que la historia había llegado a su fin y se criticaban –se “desconstruían”– los grandes relatos (la civilización, la justicia, la ciencia, la igualdad) que fueron la base de una modernidad, que ahora se veía anacrónica, desgastada y también en su etapa final.

En este contexto, surgen movimientos intelectuales intensos y contradictorios, cuya emergencia es uno de los resultados más visibles de la ruptura de los equilibrios heredados de la guerra fría. En el tránsito entre ambos siglos, mientras posiciones intelectuales influyentes se afanaban por identificar los elementos para desconfiar (“desconstruir”) el metarrelato de la ciencia, otros

anunciaban, llenos de emoción y confianza en la ciencia y la tecnología, el advenimiento de “la sociedad del conocimiento”, y se apresuraban a diseñar políticas públicas y estrategias educativas para insertarse en ella.

De forma semejante, las tendencias uniformadoras a nivel cultural del mundo global, así como su marcha irrefrenable en busca de recursos sobre todo tipo de territorios antes no incorporados a la acumulación capitalista (áreas indígenas, zonas de conservación ecológica, territorios campesinos, sierras, desiertos y selvas) generaron, en sentido contrario, la aparición de nuevas formas de lucha, resistencia y defensa territorial de base étnica, grupal, sectorial, regional, nacional y de minorías marginadas o directamente atacadas por el proceso globalizador homogeneizante (Ortiz, Hernández, Bustamante y Espinoza, 2015). El embate fue de tal tamaño y desde tantos flancos, que las reivindicaciones populares no se restringieron sólo a la defensa del territorio, sino que alentaron un proceso fuerte de recuperación y reivindicación de las culturas, los ecosistemas y las formas de vida allí desarrolladas y significadas, por lo general producto de un proceso de larga data, que se remonta a épocas ancestrales.

Fue en este contexto que algunas tendencias marginales que se desarrollaban en el campo científico, político y de las luchas sociales y comunitarias hasta antes de la década de los noventa del siglo pasado, tuvieran un espacio para el encuentro, ensamblaje y realimentación, que configuró un nuevo campo para el desarrollo científico, la formación escolar y el activismo: el de la interculturalidad y el diálogo de saberes. En efecto, hacia el cambio de siglo, desarrollos como el de la etnobiología y la agroecología en las ciencias naturales, los estudios sobre cosmovisiones y ritualidad en el campo de la antropología, los de las filosofías existenciales y las luchas autonómicas en el activismo político indígena, los de la educación indígena y rural en el ámbito pedagógico, generaron intensos procesos de convergencia y sinergia, que avanzaron para que, hacia finales de la primera década del siglo *xxi* aparecieran importantes obras en torno a los saberes otros y la interculturalidad, que operaron como síntesis de esos procesos.

En el anterior estado del conocimiento de la investigación educativa (Bertely, Dietz y Díaz, 2013) se muestra la amplia producción de conocimientos

y la apertura de líneas de investigación que dan cuenta de un campo que se ha venido consolidando en el ámbito educativo mexicano: el de la interculturalidad y el multiculturalismo en la educación, y en la última década las investigaciones han avanzado en el planteamiento de una interculturalidad crítica que propone la decolonialidad del saber y, en palabras de Boaventura De Sousa Santos, (2019) “el fin del imperio cognitivo”.

En este contexto, se ha pretendido avanzar en el conocimiento de las prácticas, epistemologías y culturas campesinas e indígenas para configurar propuestas educativas alternativas, situadas, pertinentes, con sentido de justicia epistémica, críticas a la escuela colonial y liberadoras de nuestras instituciones educativas.

Ya son más los investigadores, profesores y, de manera importante, grupos y ONGs, que marcan un nuevo rumbo en la investigación educativa sobre el diálogo de saberes, la interculturalidad crítica en la educación, los saberes y las epistemologías “otras” en los procesos de la educación escolar y comunitaria (*cfr.* también el capítulo 1).

Los estudios realizados desde las posturas de la interculturalidad crítica ponen el acento en una crítica a la escolarización de los estados modernos y a sus instituciones educativas. Se acusa una crisis de la educación escolar a nivel mundial, no sólo en México. Esta crisis tiene que ver con la falta de pertinencia, relevancia y sentido de los aprendizajes escolares.

En una magistral conferencia, apunta Dietz (2019) que, en la historia de la escolaridad, siempre se ha dependido de las políticas de estado con la consecuente tendencia a homogeneizar poblaciones y a convertir a los sujetos diversos en población homologada. En la historia de la educación en México esto se observa con claridad en los proyectos educativos dirigidos a la escuela rural e indígena, en su afán de asimilación a un estado nacional y con la consecuente invisibilidad de la diversidad cultural, segregación y epistemicidio de los saberes originarios, locales y populares. En la misma conferencia denuncia Dietz que:

en México hemos vivido un tipo de institución educativa que no estaba pensada para nuestro contexto; un tipo de institución importada desde Europa

para la formación de un sujeto urbano, moderno y normalizado, asimilado. No se han considerado a los sujetos reales en su contexto de diversidad. La educación escolarizada tiene una misión de justicia social que no ha cumplido por sus sesgos de clase, de género, de etnia, etc. Y por su tradición occidental es una institución profundamente injusta al no reconocer la diversidad cultural que nos constituye en personas diversas con diversas identidades, necesidades y horizontes culturales.

Metodología

Como lo indica la denominación del capítulo, las líneas generales de investigación y la búsqueda de información se concentró en estas temáticas: saberes indígenas, saberes campesinos, epistemologías indígenas y diálogo de saberes en educación intercultural, durante el periodo establecido del 2012 al 2021; sin embargo, al realizar las primeras búsquedas, encontramos resultados relevantes en los años inmediatos anteriores y se integraron algunas referencias.

La búsqueda de información se realizó en dos etapas: la primera corresponde a la búsqueda de información con base en las palabras clave que se refieren a la denominación del capítulo y que ofrece resultados de manera directa e inmediata.

En esta primera etapa se dio prioridad a los repositorios disponibles de las instituciones que hacen investigación educativa con accesos a sus bibliotecas:

1. Universidad Pedagógica Nacional.
2. Universidad Nacional Autónoma de México. Colegio de Pedagogía y facultades relacionadas por investigaciones transversales y bajo los mismos ejes temáticos y criterios de prioridad.
3. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

En todas estas instituciones, las búsquedas se centraron en los siguientes materiales: artículos en red con referencias en repositorios digitales, tesis, libros y capítulos de libro en red cuyo contenido íntegro se localiza en repositorios digitales, más otro tipo de documentos relacionados.

Una vez que se realizaron las búsquedas en estos repositorios, se realizó una búsqueda especializada en el Google académico y otra más en Google escolar; las primeras páginas de resultados nos llevaron al repositorio Scielo, el cual ofreció la posibilidad de establecer filtros de búsqueda por ejes temáticos, palabras clave, pero no así de temporalidad que hubo que revisar para acotar el periodo.

En general, esta primera etapa del trabajo arrojó un total de 497 resultados referidos sobre todo al diálogo de saberes y educación intercultural, que, siendo revisados con nuestros criterios de temporalidad, se redujeron a 50 artículos y, con base en su finalidad, se reducen a 24 compatibles con los límites temporales y la especificación de las líneas temáticas. Además, otros 23 documentos de las otras categorías de búsqueda.

Cabe aclarar que las fichas bibliográficas de estos hallazgos están en un repositorio digital privado denominado Google Drive; y los trabajos más específicos se encuentran en un documento de procesador de textos EXCEL que contiene los datos básicos de la bibliografía, el resumen de la mayoría de los artículos y, en algunos casos, una liga virtual al texto completo del material disponible.

Esta etapa fue muy complicada debido a la cantidad de información que se traslapaba con las otras líneas temáticas del Estado del Conocimiento general 2012-2021, y fue necesaria una revisión y delimitación más puntual y local del tema en cuestión.

En la segunda etapa, al poner al centro la dimensión epistemológica y cognitiva de la interculturalidad y el diálogo de saberes indígenas y campesinos, en específico, el panorama cambió radicalmente. La selección se redujo aún más y hemos podido dar cuenta de una treintena de textos que nos ha parecido que reflejan el estado de la cuestión.

Hemos agrupado la información en bloques que, nos parece, ayudan a una tematización de la cuestión:

4. Pedagogías indígenas y métodos interculturales.
5. Saberes campesinos e indígenas sobre el cuidado de sí: salud, corporalidad, medicina.
6. Saberes sobre culinaria, sistemas de cultivo y producción alimentaria.
7. Filosofías, epistemologías y saberes prácticos de los pueblos originarios.
8. Saberes y prácticas en minorías, sectores y grupos.
9. Teorías y epistemologías en el diálogo de saberes y la interculturalidad, relacionadas con las prácticas escolares y comunitarias.

Pedagogías indígenas y métodos interculturales

Salgado, Keyser y Ruiz (2018) se propusieron hacer un estudio comparativo sobre la forma en que, en dos diferentes programas educativos (la licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena, de la UPN; y el Programa de Educación para los Pueblos Originarios de Michoacán), se fomenta la participación del profesorado para la investigación continua en las comunidades, en torno a una educación basada en conocimientos indígenas. El estudio se hace con base en el análisis del diseño curricular de ambos programas, así como con entrevistas y grupos de discusión con docentes de las dos propuestas. Los autores sostienen que el estudio de los conocimientos locales e indígenas, así como su incorporación en procesos educativos son condiciones “para la transformación económica, social, política y educativa que requiere el México pluriétnico y la construcción de relaciones más igualitarias” (Salgado, Keyser y Ruiz, 2018: 1). A partir de ello, sostiene la necesidad de registrarlos, revalorarlos, incluso revitalizarlos, y ponerlos a disponibilidad de los estudiantes. Sin embargo, en los resultados de la investigación, los testimonios colectados no muestran ejemplos concretos del registro, descripción o análisis de esos saberes. Aunque sí abundan testimonios que ponen en relevancia el valor ético del trabajo familiar en la comunidad, y la importancia de la transmisión intergeneracional de esos saberes (*cfr.* también el capítulo 6).

Sartorello y Peña (2018) realizan una investigación que muestra importantes paralelismos con la de Salgado, Keyser y Ruiz (2018), pero con una discusión teórica más profunda, que permite abrir rutas variadas para el debate. Tomando como foco de análisis el balance de las experiencias de los estudiantes en las ocho asignaturas correspondientes al Eje de Vinculación Comunitaria de la carrera de Desarrollo Sustentable de la Universidad Intercultural de Chiapas, los autores reflexionan sobre las múltiples y problemáticas dimensiones de la vinculación comunitaria y el diálogo de saberes. Al efecto, se auxilian de una amplia reflexión teórica basada en la interculturalidad crítica, la teoría decolonial y las epistemologías del Sur. Éstas les permite llegar a la conclusión de que, en la vinculación comunitaria y el diálogo de saberes, están involucradas “tres dimensiones analíticas –axiológica, epistemológica y de la acción finalizada–, interconectadas en la que denominamos espiral del diálogo de saberes” (Sartorello y Peña, 2018: 168). Si bien estas definiciones teóricas son un claro aporte del texto, acaso sean los testimonios de los estudiantes el componente más valioso del texto, pues permite ver las múltiples dimensiones involucradas en la “espiral del diálogo de saberes”. Por ello resulta desconcertante cómo es que en un texto que tiene definiciones claras en torno a lo que los autores denominan vinculación comunitaria “centrada en la educación popular”, cuyas definiciones buscan romper con la perspectiva asimétrica dominante, en la que “las comunidades son consideradas objeto del diálogo de saberes (DDS) y no sujeto del mismo”, los testimonios glosados son todos de estudiantes y sus valoraciones en torno a los saberes comunitarios y el diálogo de saberes, pero no hay testimonios de la forma en que los otros sujetos del DDS (pueblos indígenas, comunidades agrícolas, campesinos individuales, amas de casa) valoran y reflexionan en torno a dicho diálogo (*cfr.* también el capítulo 13).

Desde una perspectiva pedagógica externa al ámbito escolar, Corona (2018) estudió, en Ixtenco, en el estado de Tlaxcala, la forma en que se enseña y se aprende el dominio de la artesanía local del bordado, conocida como pepenado. El estudio muestra el desarrollo de técnicas didácticas tradicionales para el aprendizaje del tejido, que corren por los linajes femeninos de los grupos familiares locales. El saber técnico sobre los bordados tiene un alto

contenido de educación y coordinación del cuerpo, principalmente entre la mano y la vista. No obstante, el dominio del oficio no depende sólo de las habilidades corporales, sino del dominio de los secretos, estilos y moldes que los linajes familiares femeninos reproducen entre generaciones, así como de la continuidad de ello mediante el desarrollo de nuevos modelos. La validez del conjunto depende del desarrollo de una ética para el trabajo que se expresa en los estilos familiares del tejido, y de que ésta sea reconocida por los otros linajes de tejedoras del pueblo.

Ortiz (2019) explora el vínculo entre la construcción del “ser” individual, social y comunitario, y también el desarrollo de la predisposición para el aprendizaje, como estrategias formativas básicas de lo que él denomina “pedagogías campesindias” del centro de México. El texto muestra cómo en las familias campesinas de esa región, se favorece el desarrollo de una serie de estrategias pedagógicas que tienden a desplazar el eje de la formación pedagógica de los nuevos integrantes del núcleo familiar. Más que trabajar en el dominio de las secuencias operativas, en el dominio de determinadas técnicas o la transmisión de saberes particulares e incluso secretos, o en los contenidos específicos. Las pedagogías campesindias vacían de contenido los procesos formativos y se centran en el dominio de técnicas centradas en el aprendizaje, en particular, a través de la “educación del ver”. La transmisión del conocimiento de generación en generación se consigue cuando la educación del ver entronca con los procesos de perfeccionamiento del “ser”, que hacen devenir al aprendiz tanto como miembro de una tradición familiar, y en esa misma medida, integrante legítimo de su comunidad.

El libro coordinado por Díaz Tepepa M.G. (2019): *Diversidad de saberes y aprendizaje sociocultural en la configuración de las pedagogías campesindias* considera las epistemologías de los pueblos originarios y sus impactos en las maneras de aprender y enseñar en procesos socioculturales. En los diferentes capítulos del libro se sostiene que todo saber de nuestros pueblos originarios es para la vida buena útil y colectiva. También hay textos que muestran las formas de apropiación y transmisión de los saberes campesinos e indígenas para la resolución de situaciones de supervivencia y para derivar el concepto de pedagogías campesindias. Se trata de un recuento de textos que nos

muestran una diversidad de diversidades para conceptualizar las culturas de los pueblos originarios de México.

En este mismo libro, Díaz Tepepa (2019) presenta el texto titulado: “La dimensión sociocultural de los aprendizajes en contextos indígenas-campesinos de México”. En él aborda la forma en que el aprendizaje de niños y niñas –campesindias– se produce en prácticas concretas a través de la observación, la colaboración, la experimentación y la circulación de saberes en la interacción cotidiana del ámbito comunitario; da cuenta de las formas de enseñanza y aprendizajes prácticos y éticos –y la dimensión simbólica de los saberes– en las familias indígenas y campesinas de comunidades nahuas en la sierra norte oriental de Puebla y, todo ello, para ir avanzando en el estudio de los componentes de las pedagogías campesindias.

Con base en metodologías colaborativas, y con el objetivo de mostrar la sabiduría de nuestros pueblos originarios, Pérez (2019) describe la práctica pedagógica tsotsil en la familia a través de las narraciones de sus integrantes y en la convivencia del autor con ellos. El autor realizó una estancia prolongada compartiendo la vida cotidiana y dialogando en su lengua originaria tsotsil, observando y participado en las actividades del día a día. Así, logra explicitar los conceptos básicos del aprendizaje y la concepción de la formación de “verdaderos hombres y verdaderas mujeres”. El autor describe las bases fundamentales para entender y comprender cómo educan a sus hijos en un ambiente interactivo con el medio socio-natural y cósmico. Es decir, cómo aprenden trabajando, conviviendo e interactuando en los espacios territoriales significados; con la tierra, plantas, animales, el cosmos y con las deidades.

El libro *Milpas Educativas para el buen vivir: nuestra cosecha* (REDIIN, 2019) es producto de una investigación realizada entre enero 2017 y diciembre 2019. El proyecto de investigación ha sido gestado por María Bertely, coordinado por Stefano Claudio Sartorello y diseñado en forma colaborativa con los profesores y pobladores de los contextos donde se siembra el proyecto. Su objetivo central fue generar una metodología para mejorar la pertinencia y relevancia de los procesos educativos formales e informales de la niñez indígena, consolidando un modelo educativo intercultural que contri-

buya al buen vivir de sus familias y comunidades. Se ha puesto énfasis en que las milpas educativas están relacionadas de manera íntima a la vida de los pueblos indígenas, y comparten una similitud de filosofía de vida, reaprendiendo a la par con los niños, valorando el conocimiento comunitario que está presente en las prácticas cotidianas y en las memorias históricas de los abuelos, padres y familiares.

Además, con este proyecto se impulsó que los maestros y maestras rompieran las viejas prácticas pedagógicas de enseñanza “al retomar las actividades con la participación de la comunidad de padres de familias y alumnos organizando actividades de aprendizaje acorde al ciclo socio-natural, reaprendiendo la cultura comunitaria, las actividades de las milpas se integraron en la escuela y esto facilitó la reorganización del trabajo educativo con la comunidad y enfatizó el compromiso del docente con la comunidad”. La organización de actividades productivas y sociales operó como una unidad didáctica y fueron momentos de reaprender la vida comunitaria desde una forma vivencial y relacionada: diferente forma de aprender y comprender el mundo socio-natural. Éste ha sido un espacio y una experiencia muy importante para el reconocimiento étnico y reafirmación de sus saberes, lengua y culturas en diferentes ámbitos y para generar procesos educativos interculturales para el buen vivir con la relevante participación de la familia y la comunidad en dichos procesos de la educación.

Saberes campesindios sobre el cuidado de sí: salud, corporalidad, medicina

Lejos de las preocupaciones acerca de la manera en que los saberes se estudian, representan y revalorizan en la escuela, Jiménez et al. (2015) publicaron los resultados de un estudio realizado en 2013, en el que se propusieron analizar los procesos de transmisión e intercambio de saberes en la medicina tradicional totonaca. Con una preocupación teórica que centra la importancia del estudio de los saberes en lo que ellos denominan “el deterioro del conocimiento tradicional en torno a las plantas medicinales”, el estudio

recoge diferentes testimonios de la información obtenida por medio de 53 cuestionarios de encuesta y cuatro entrevistas a informantes clave, de los ejidos de Lázaro Cárdenas y Hueytepeca, en la región totonaca de Veracruz. El texto organiza la información recopilada en dos ejes: 1) la forma en que circulan y se reproducen los saberes entre los integrantes de la familia (para lo cual la información se recopiló por medio de 52 cuestionarios de encuesta); y 2) la forma en que los saberes circulan entre la medicina tradicional y su complementariedad con la medicina alópata (ejercicio realizado con base en 4 entrevistas a informantes clave). La información del eje 1, acerca de la forma en que circula y se reproduce el saber, por ser derivada de datos cuantitativos, se maneja en forma descriptiva de porcentajes y tendencias, sin llevar ello al análisis, caracterización o problematización del saber tradicional. El análisis de las entrevistas, referido sobre todo a la interacción entre sistemas médicos, es más valioso, pues los datos extraídos de las entrevistas a informantes clave muestran diversas contradicciones “del acto sincrético de la atención mixta” en la salud rural.

Por ejemplo, el texto muestra varios testimonios en los que los representantes del saber científico (médicos, veterinarios, maestros) en las comunidades rurales e indígenas horizontalizan, de hecho, su saber con el saber tradicional, al incorporar a sabios locales como ayudantes, informantes, o pares, con quienes se analizan las rutas para la acción médica concreta. Se incluye un testimonio en el que el jefe de la unidad médica de campo (UMC) manifiesta: “[...] los parteros son personas muy preparadas, tienen tanta intuición y perspicacia para saber cuándo va a nacer un bebe, que asusta, nunca se les han infectado los bebés, al contrario, hay más índice de infecciones en niños que nacen en hospital que los que nacen con ellas[...].” Sin embargo, los autores no incorporan estos testimonios a una visión menos pesimista respecto del saber tradicional, quizás porque postularon, desde el inicio, el proceso de pérdida de éste, así como el predominio y asimetría de una ciencia hegemónica (que además se abroga el derecho a validar los saberes otros) por sobre un saber tradicional –para los autores– en proceso de franco deterioro.

Saberes sobre culinaria, sistemas de cultivo y producción alimentaria

Solís-Becerra y Estrada-Lugo (2014) analizan los saberes y acciones relacionados con la diversidad local de verduras silvestres de Teopisca, Chiapas, reconocida por las integrantes del Colectivo Mujeres y Maíz de esa localidad. Se trata de un texto altamente documentado con datos de campo, sin un argumento claro en torno a los saberes tradicionales y el diálogo de saberes. Esto es así, porque los autores otorgan mayor importancia a la identificación y clasificación de las plantas silvestres presentes en la culinaria local. A través de métodos cualitativos y colectas botánicas, identificaron 13 especies de verduras silvestres, acerca de las cuales consiguieron documentar 33 recetas culinarias. Acaso el dato más sobresaliente es la importancia del traspatio doméstico como lugar de concentración y propagación de la diversidad botánica de plantas alimenticias. El texto promete abundar sobre la importancia de las verduras silvestres, la gastronomía local, el trabajo cotidiano y la vida campesina, como fundamento de la relación de las mujeres y sus familias con la biodiversidad local, mediada por el conocimiento de las plantas y sus usos, proceso que daría forma a una cultura alimentaria local, basada en el conocimiento de las plantas. No obstante, al momento del análisis el esfuerzo se reduce a mostrar los resultados de la diversidad alimentaria en cuadros y tablas, sin ofrecer interpretaciones que permitan hablar de un saber culinario, como lo anunciaron desde las primeras páginas del texto.

A partir de la identificación de un potencial nicho de mercado, compuesto por un “mercado de la nostalgia”, así como de consumidores locales y regionales que han perdido los saberes en la elaboración del chocolate, Córdova et al. (2018) describen y analizan los conocimientos tradicionales empleados en la elaboración de chocolates artesanales en Tabasco, México. El texto se propone ubicar los saberes ancestrales relacionados con la producción de ese alimento, para lo cual emplean métodos de investigación cualitativos (talleres participativos, observación directa y entrevistas a profundidad a productores rurales de chocolate). Esa estrategia les permitió identificar algunos elementos productivos que podrían sustentar la búsqueda de denominación

de origen, con base en el manejo y uso de variedades locales utilizadas en la confección de chocolate. Pese a que afirman “que las investigaciones actuales deben reconocer y resaltar los saberes ancestrales”, pues ello permite “obtener alimentos sanos, naturales y con sabores que logran diferenciarlo”, la investigación puso mayor énfasis en las condiciones de mercado y el manejo de especies, y sólo de manera lateral, en los elementos del saber local. Además, al tratar a éstos, fueron reducidos a meras secuencias operativas, con lo que los saberes tradicionales terminaron por desdibujarse del análisis y, por lo tanto, de operar como soporte para la denominación de origen.

Filosofías, epistemologías y saberes prácticos de los pueblos originarios

Una importante aportación a la filosofía intercultural, diálogo de saberes y sabidurías de los pueblos originarios en México, es la obra de González (2021): *Tlamatiliztli. La sabiduría del pueblo nahua*. El objetivo de este libro es el análisis del concepto de “sabiduría” desarrollado por el pueblo náhuatl con base en la información proporcionada por las fuentes históricas y la evidencia arqueológica y por el conocimiento de las comunidades nahuas contemporáneas e investigadores pertenecientes a los pueblos originarios y hablantes de la lengua náhuatl, como el autor del libro. “Esta investigación pretende demostrar de qué forma los procesos cognitivos –inherentes a los idiomas indígenas– son un elemento clave para el desarrollo de una epistemología intercultural”.

Se trata de una investigación transdisciplinaria donde se articulan varias metodologías de investigación: la historiografía, la filología, la iconografía, la sociolingüística y la etnografía. Pero, sobre todo, se implementa la metodología colaborativa que se fundamenta en los aportes teóricos de investigadores nahuas: historiadores y lingüistas y en la construcción de conocimientos por los participantes de los pueblos nahuas.

El libro presenta una serie de inquietudes filosóficas desde la perspectiva del pensamiento de los nahuas, y varios conceptos propios de la lengua náhuatl

que nos hablan de su gran aporte al conocimiento y al pensamiento en general, presente ya desde la época precolonial y que llega hasta nuestros días. Dos son los elementos de innovación en la investigación: por un lado, se implementa una hermenéutica decolonial y, por otro, se desarrolla una estratigrafía del discurso, lo cual permite el desarrollo del objetivo general de la investigación: reflexionar de manera crítica y sistemática acerca de los diversos elementos que forman parte integral de la noción de sabiduría nahua o tlamatiliztli. El estudio sistemático de la sabiduría nahua es de suma utilidad para entender los fundamentos de una visión del mundo que tiene sus raíces en el legado de las antiguas civilizaciones mesoamericanas, pero no se agota en una dimensión temporal, ya que incluso las estructuras cognitivas del idioma náhuatl se vinculan con los procesos que hacen posible e inteligible la construcción del conocimiento, por ello se puede hablar de una epistemología intercultural e incluso de una filosofía intercultural decolonial.

Con base en una investigación de corte etnográfico con artesanos de Tonalá, Jalisco, Freitag y del Carpio (2016) trataron de responder la pregunta acerca de las condiciones mediante las cuales el oficio artesanal y tradicional se mantiene y persiste entre las familias de alfareros participantes en el estudio. Al efecto, hicieron un reconocimiento del oficio artesanal en esa localidad, e identificaron 30 talleres familiares de artesanía, de los que seleccionaron a tres, que cumplían las características identificadas como deseables para los objetivos del proyecto (dos o más generaciones de artesanos activos, más de una línea artesanal en producción, interés y disponibilidad para participar en la investigación). La hipótesis que demostrar afirma que “la memoria familiar cumple un importante papel en la transmisión de saberes y en la permanencia de actividades de antigua raigambre”. Con ella se buscaba “entender cómo llegan a aprender su oficio y las razones para seguir en él, a pesar de atravesar múltiples dificultades económicas, de discriminación y poco reconocimiento social”. La buena fundamentación teórica acerca del papel de la memoria, la identidad y la raigambre en los grupos tradicionales rurales, así como los testimonios acerca de los avatares en las formas de subsistencia de los integrantes de los grupos familiares de alfareros y la forma en que dividen el trabajo al interior del grupo familia, ocupan la mayor parte de la reflexión.

Los contenidos específicos de la memoria artesanal y los procedimientos formales o informales mediante los cuales se garantiza su transmisión intergeneracional no se abordan tal cual, pero se relacionan al valor ético e identitario que los informantes expresan respecto de ellos.

Chan et al. (2019) muestran los resultados de una investigación que tiene en su centro la relevancia de los valores y los saberes locales en el mantenimiento y continuidad de la apicultura meliponera practicada en el estado de Tabasco en la actualidad. Se trata de un estudio profundo de corte etnobiológico, con base en trabajo de campo, registro de especies vinculadas y listado de nombres científicos, que muestra, el papel crucial que el diálogo de saberes y la interculturalidad tienen en la búsqueda de nuevas rutas para la continuidad de la meliponicultura tabasqueña y nacional. A partir de la idea de que el conocimiento tradicional debe ser visto en realidad como saberes contemporáneos (conocimientos, prácticas y creencias en constante producción y reproducción), el estudio muestra la existencia de 101 meliponicultores, en 15 de los 17 municipios, de ese estado, a quienes se clasificó en tradicionales (52%), resignificados (42%) y conservacionistas (6%). El texto es rico en testimonios y material gráfico relacionado con los productos de ese oficio: la miel, la cera y la colmena, así como en documentar los procesos, conocimientos y creencias en torno al cuidado, producción y usos de la meliponicultura, tanto comestibles, medicinales y religiosos. Se concluye que “la relación de los meliponicultores con las abejas es compleja y va más allá de lo utilitario; esta práctica implica saberes contemporáneos sobre la etología, ecología y morfología de las especies de meliponinos. Hay un declive de la meliponicultura en Tabasco por lo que es apremiante tener un mayor conocimiento de ésta y fomentarla entre las nuevas generaciones a partir de un diálogo de saberes”.

Existe un pequeño grupo de textos aparecidos en el periodo que, siguiendo el trabajo señero de Marie Noëlle Chamoux (1991), y entroncando con la historia de la ciencia y los sistemas alejados del equilibrio, caminan en la ruta de identificar, documentar e interpretar los componentes cognitivos específicos de la producción y reproducción del conocimiento tradicional. Díaz, Ortiz y Núñez (2011), muestran que, contra lo que sugiere el sentido común

y la visión estándar de los saberes otros, el conocimiento tradicional de los campesinos no es estático ni –principalmente– heredado, sino que depende en alto grado de la experimentación cotidiana, el registro de las variaciones en los resultados productivos y el ajuste consecuente a las prácticas y los saberes.

Espinoza (2013), en un creativo trabajo de investigación etnográfica, muestra los componentes procedimentales, cognitivos y comunitarios con los que los campesinos de Ixtenco (en el estado de Tlaxcala) han conseguido el desarrollo, mejoramiento y propagación de una alta variabilidad de semillas de maíz. En un proceso que depende tanto de la búsqueda deliberada de determinadas características fenotípicas y genotípicas en sus semillas, como de la activación de redes familiares y comunitarias de relaciones, así como de un manejo integrado del territorio, los campesinos de Ixtenco han logrado llevar el maíz blanco por encima de su límite altitudinal (hasta 2850 msnm), desarrollar y conservar una raza poco conocida de maíz (el llamado maíz ajo o tunicado), la conservación y reproducción del 10% de las 64 razas mexicanas de maíz, así como el desarrollo de más de 23 variedades locales de maíz para usos culinarios, artesanales, comerciales y rituales.

En ese mismo sentido, Ortiz (2013) argumenta, en contra de la visión estándar sobre los saberes tradicionales, que el conocimiento tradicional es “conocimiento milenario que se transmite de generación en generación”. Sin negar la gran acumulación histórica de conocimientos que escenifican los campesinos al momento de producir, el autor muestra cómo el conocimiento tradicional se recrea en las prácticas cotidianas no sólo por la presencia o el contacto con el mundo moderno, sino desde las reglas de operación del propio conocimiento tradicional. También indaga sobre los mecanismos con que ese conocimiento se transmite “de generación en generación” y encuentra, junto con Chamoux, que esta transmisión no sólo es oral, sino que depende de la “educación del ver” y del desarrollo en el aprendizaje de la disponibilidad para el aprendizaje. También identifica una serie de categorías y conceptos clave (“conceptos absorbentes”, les llama) que operan como centro gravitacional de la producción campesina de conocimientos.

Saberes y prácticas en minorías, sectores y grupos

En relación con los saberes específicos y sectoriales portados por determinados conglomerados sociales de los pueblos rurales, Sánchez y Chávez (2013) muestran los elementos obtenidos como resultado de una investigación entre pobladoras del municipio de Acambay, en el Estado de México, sobre “el papel de las mujeres otomíes en la transmisión del idioma en el ámbito de la vida cotidiana”. El punto de partida es la consideración de que el idioma otomí es “el referente generacional, la herramienta a través de la cual han adquirido un amplio reservorio de saberes”. Con base en un amplio trabajo de entrevistas a informantes clave, las autoras argumentan que el idioma otomí es un saber, al mismo tiempo conductor y portador de saberes; por lo tanto, los saberes cotidianos femeninos operan también como vehículos que prolongan la vigencia y el desarrollo de su idioma. Que los saberes están vinculados a la vigencia y fortalecimiento del idioma, parece quedar claro con la estrategia metodológica y argumentativa de las autoras. En cambio, la idea de que el idioma es portador y conductor de los saberes femeninos no aparece con igual claridad, debido a que, como en otras investigaciones revisadas, las autoras redujeron los saberes femeninos al valor ético y comunitario de su aprendizaje y continuidad –señalado en los testimonios de las entrevistadas–, así como a la enunciación de la importancia del dominio de las técnicas para el funcionamiento de los roles sexogenéricos de las mujeres al interior de la comunidad. No existe, por lo tanto, una descripción o enumeración de las particularidades de éstas. Tampoco lo hay de los métodos específicos con los que se enseñan y se transmiten en forma intergeneracional, ni una discusión en torno a los vínculos entre idioma y saberes femeninos específicos.

Desde la perspectiva crítica de la descolonización, una importante obra de varios autores, publicada en tres tomos y compilada por Leyva, Xochitl et. al (2015): *Prácticas otras de conocimiento(s) Entre crisis, entre guerras* contiene los trabajos de un grupo amplio de investigadores comprometidos con los movimientos sociales y los conocimientos de prácticas descolonizadoras y peda-

gógicas. Al respecto, destaca Bertely (2017) que “cuando emergen estas prácticas encontramos que el conocimiento hegemónico, que muchas veces promueven las escuelas, es uno de los motivos insanos que intervienen en las crisis de sentido y las guerras e intereses que las movilizan y provocan [...] a final de cuentas, también epistémicas”. En el tomo 1, la presentación la hace Arturo Escobar; el prólogo Boaventura de Sousa Santos y la introducción Xóchitl Leyva Solano. Contiene 15 capítulos y los que se relacionan de manera directa con nuestro tema son: 1. La “ciudad letrada y la insurrección de saberes subyugados en América latina”, de Juan Ricardo Aparicio y Mario Blaser; 3. “Los desafíos de un diálogo epistémico intercultural: pueblo Mapuche, conocimientos y Universidad”, de Héctor Nahuelpan; 4. “Ich´el-ta-muk´: la trama en la construcción del Lekil-Kuxlejal. Hacia una hermenéutica intercultural o visibilización de saberes desde la matricialidad del sentipensar – sentisaber– tzeltal”, de Juan López Intzin; y 8. “O´tanil. Stalel seltaletik. Una apuesta por un conocimiento propio desde los pueblos originarios”, de María Patricia Pérez Moreno.

En el tomo 2, los capítulos 16. “Género, análisis situado y epistemologías indígenas: descentrar los términos del debate”, de Morna Macleod; 19. “Saberes en diálogo: mujeres indígenas y académicas en la construcción del conocimiento”, de Ángela Ixkic, Bastían Duarte y Lina Rosa Berrio Palomo; “Itinerario de los otros saberes”, de Virginia Vargas Valente. Son referentes muy importantes en el debate de la descolonización epistémica y política y para la convergencia entre académicos y activistas en los movimientos sociales decoloniales.

Se puede decir que esta obra expresa la construcción esmerada y comprometida de un sentido de comunalidad, de académicos comprometidos que:

a) asumen una posición epistémica política y jurídica a favor de las autonomías y la reivindicación de prácticas otras de conocimiento(s); b) comunalizan experiencias localizadas que avanzan hacia la descolonización del conocimiento [...] c) involucran posiciones críticas [...] d) cuestionan prácticas de dominación incorporadas en diversos ámbitos académicos [...] presentes en las relaciones de dominación-colaboración entre académicos no indígenas e indígenas y entre los mismos indígenas”. (Bertely, 2017: 993)

Ésta es una obra obligada para los estudiosos de los procesos de colonización y decolonialidad en nuestra sociedad y un gran paso en la transformación hacia una academia comprometida.

Teorías y epistemologías en el diálogo de saberes y la interculturalidad, relacionadas con las prácticas escolares y comunitarias

En este apartado ubicamos los textos de naturaleza teórica, conceptual, epistemológica y de estrategias y rutas para la acción, producidos en la década anterior alrededor de las temáticas vinculadas al diálogo de saberes y la educación intercultural (*cfr.* también los capítulos 1 y 14). De entre todo el material revisado para la confección de este capítulo, este conjunto de textos resultó muy significativo y con aportes claros para entender los límites y posibilidades de esas temáticas. Pese a la forma abstracta con que estos autores abordan el tema, desde ellos se proyecta también el deber ser del diálogo de saberes, sus límites y retos, así como las áreas de oportunidad que ello habilita para la educación intercultural.

En la discusión teórica y conceptual, lo mismo que para los textos basados en datos empíricos o en experiencias de aplicación, resulta crucial el artículo producido por Pérez y Argueta en 2011, que lleva por nombre: “Saberes indígenas y dialogo intercultural”. En él, los autores hacen una excelente revisión del estado del arte hasta ese año, y se señalan las rutas a seguir para generar “un proyecto intercultural, no folclorizado, no expropiatorio y no demagógico, que inserte la interculturalidad en los ámbitos escolar, político, económico y comunitario” (49). Pérez y Argueta argumentan que la investigación, recopilación y caracterización de los saberes tradicionales tiene una historia larga de más de 150 años en antropología, biología, agronomía y otros campos científicos. Con base en una profusión de datos, citas y fuentes, muestran cómo, a partir de la llamada Declaración de Budapest (en 1999), la preocupación por preservar, proteger, investigar y promover los saberes tradicionales, se vuelve materia central de diferentes conferencias

internacionales de carácter científico, educativo y patrimonial. En buena parte de sus resolutivos se hacen llamados: “[...] a promover el diálogo y a impulsar los procesos de intercambio entre la comunidad científica y los poseedores de los saberes tradicionales” (Pérez y Argueta: 2011, 39). De acuerdo con su argumento, el diálogo de saberes y la interculturalidad no son demandas exclusivas de los organismos internacionales y las asociaciones científicas internacionales, sino que conforman una reivindicación importante de los pueblos indígenas que:

ha tenido diferentes fases, asociadas directamente con la construcción de los indígenas como actores sociales y el fortalecimiento de su movimiento social en los ámbitos nacional e internacional. Primero demandaron el derecho de ser educados en su lengua (educación bilingüe y bicultural); después buscaron que sus conocimientos fueran rescatados, reconocidos y revalorados (formación de promotores culturales, centros culturales y museos, diversas publicaciones); 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, 39)

Llama la atención que, contra lo que los autores muestran en el resto del texto, sobre esta afirmación, no se ofrezca ninguna dato, fuente, testimonio o documento que respalde o fundamente su afirmación. Ello no obsta para que este texto sea uno de los que mayor cantidad de citas tiene entre el material bibliográfico analizado. Quizás esto se debe a que identifica las coordenadas sobre las que, desde el ámbito académico y de los organismos internacionales, se ha construido el argumento de la necesidad imperiosa del impulso y fomento al diálogo de saberes y a la construcción de procesos sociales horizontales, basados en la interculturalidad.

No sólo eso, también identifican, en un notable ejercicio de análisis y síntesis, ocho elementos de reflexión, cuya resolución, según los autores, allanaría la ruta para inscribir el tema del diálogo de saberes como base para la construcción de una sociedad plural, justa y decolonial, para la segunda década del siglo DDS. Estos elementos son:

- a. El de si es la ciencia la instancia adecuada para establecer la validez de los sistemas tradicionales de conocimiento;
- b. el de las condiciones para el diálogo de saberes (si éste sólo puede darse en forma libre cuando los cognitivamente diferentes dejan de estar subordinados) y sus fines (si debe fundirse en el saber científico o si ambos saberes deben “hibridizarse” para dar lugar a un saber de verdad universal);
- c. la afirmación de que, sin empoderamiento de los pueblos indígenas y campesinos, la interculturalidad deviene en folclor y demagogia, y se vuelve camino para la expropiación;
- d. la de que, sin horizontalidad económica, en el diálogo de saberes sólo puede ocurrir, de un lado, negación, persecución y validación; y del otro, clandestinidad, resistencia y endurecimiento de fronteras;
- e. independientemente de los fines, el diálogo debe garantizar a los cognitivamente diversos la autonomía, que permita el control “sobre sus decisiones de cambio, de apropiación, de diálogo y de permanencia cultural [...] (48)”;
- f. si bien hay consenso en que el diálogo de saberes debe realizarse en el marco de la interculturalidad, hay posiciones que creen que esto es posible de llevarse a cabo en los estados y sistemas económicos actuales; y otras que creen que sólo es posible mediante la transformación radical de ambos;
- g. afirman los autores que vista la experiencia de algunas organizaciones (no se señalan cuáles) es posible caminar al mismo tiempo hacia ambos elementos señalados en el punto *f*, si se camina en varios frentes simultáneos: “creando experiencias, formando expertos, estableciendo espacios y sensibilizando a los demás sectores sociales” (49).

Como puede verse, desde esta concepción, el diálogo de saberes, la interculturalidad, en el estudio y reconocimiento de los saberes tradicionales conforman un amplio campo semántico, cuya materialización, evolución y destino no pueden ser reducidos a las estructuras curriculares, los modelos educativos y la investigación académica. La apuesta es superior a ello: la

posibilidad de construir una modernidad “otra”, una sociedad diferente, decolonial y diversa, con el diálogo intercultural como uno de sus pilares. Quizás aún sea pronto para evaluar la pertinencia de tal cosa. No obstante, a juzgar por el material revisado, se ven muestras de experiencias que caminan en ese sentido, de toma de posiciones en torno al debate propuesto, o por lo menos a alguno de sus puntos, por ejemplo, algunos textos que mencionaremos más adelante.

En 2019, Carlo Rosa produjo un texto que parece retomar el debate propuesto por Pérez y Argueta (2011), en específico a lo que se refiere en el punto b) de sus ocho proposiciones. Esto es, en lo referente a los fines del diálogo de saberes: si de lo que se trata es de fundir los saberes en una nueva síntesis universal; o bien si lo que debe hacerse es poner las bases para que el saber tradicional pueda incorporarse al conocimiento científico. Con base en una interpretación un tanto laxa de la idea de “mente”, de la epistemología ecológica de Gregory Bateson, Rosa propone incorporar un principio de humildad en las ciencias, que el autor va a llamar “apertura”, a partir del cual cree posible construir una alternativa a la dicotomía entre hibridación o inclusión, del punto b de Pérez y Argueta (2011). En otras palabras, Rosa propone que el diálogo de saberes no sólo está condicionado por la resolución de los componentes políticos, étnicos, económicos y culturales asimétricos involucrados, sino que todo esto conlleva un problema epistemológico fundamental: el de cómo manejar desde la ciencia los componentes rituales y sagrados que están al centro de las estructuras y procedimientos del saber tradicional, y las dificultades y posibilidades para incorporarlos en una interculturalidad horizontal.

Siguiendo de cerca las proposiciones de Bateson, el autor sostiene que: “los saberes tradicionales se estructuran sobre una epistemología sagrada en la que los productos simbólicos de la mente son morfogenéticos; no sólo porque traen inspiración del contexto natural, sino porque representan con dicho contexto una unidad inescindible y estructurante” (Rosa, 2019: 142). Más adelante, agrega que la aproximación científica “a los métodos de curación tradicional de las poblaciones indígenas no puede eludir la dimensión ritual, o considerarla solamente como un ‘oropel folclórico’, porque dicho ritual es

parte de la estructura comunicativa que hace posible el proceso de sanación mismo; y su éxito depende de la integridad de su comunicabilidad” (Rosa 2019, 148).

Su propuesta –a nuestro juicio bastante plausible, aunque sin ruta para su instrumentación– es que ese problema solamente puede ser resuelto mediante la “apertura del conocimiento lógico-científico hacia los saberes tradicionales, como alternativa a las propuestas de inclusión, integración y de hibridación de los conocimientos otros, bajo los paradigmas de la cultura occidental” (Rosa 2019: 142). Esto es interesante porque en la lógica del diálogo de saberes, la humildad o apertura, debe reconocer la dimensión ritual de la cura tradicional como un elemento constitutivo, y no sólo un “oropel folclórico”. La pregunta, desde luego, es cómo y mediante qué argumentos, se dota a la ciencia de humildad y apertura, toda vez que ésta implica el “desprendimiento (Mignolo, 2007) del paradigma que impone la lógica racional y científica como único instrumento de indagación para la búsqueda de la verdad” (Rosa, 2019, 148).

Rea (2016), por ejemplo, construye un texto que analiza las nociones de diálogo de saberes, traducción y articulación hegemónica, “para detectar algunos de sus alcances y explorar eventuales posibilidades de desarrollo”. La tesis central es que son nociones no excluyentes entre sí –tampoco equivalentes– que corresponden a niveles distintos de contacto y articulación entre las diferencias socioculturales. La elucidación de estos niveles diferenciados de articulación permite abordar “el reconocimiento de identidades culturales diferentes y de sus respectivos saberes, pero implica, además, el reconocimiento y el ejercicio efectivo de su derecho a la autonomía para construir mundos de vida diversos en una relación de coevolución con la otredad sociocultural y natural, y no una relación tendiente a la integración universalista” (260). Como ocurría en el texto de Pérez y Argueta (2011), y gran parte de los autores acá analizados, Rea toma a la autonomía, la justicia cognitiva global y la descolonización, así como la interculturalidad como vehículo necesario de ellos, como valores dados y pertinentes para una sociedad mejor –y quizás lo sean–, pero las trata como nociones dadas, como rutas necesarias, como “totalizaciones con capacidad de universalización”

(293); sin dar ejemplos de luchas y reivindicaciones específicas o testimonios de actores sociales y dirigentes, que permitan saber que los pueblos indígenas y campesinos tienen esos mismos horizontes en sus rutas de lo deseable. ¿O eso no está incluido en el diálogo de saberes?

En muchos sentidos, el trabajo que sirve de introducción al libro titulado *Articulación de saberes en las políticas públicas de ciencia, tecnología e innovación*, escrito por Arturo Argueta (2021) puede ser visto como síntesis y balance de los avances y limitaciones que los temas de la interculturalidad y el diálogo de saberes tuvieron durante la década pasada. El autor destaca diferentes definiciones y propuestas que afinaron las miradas y rutas del debate, así como de la instrumentación de experiencias en torno a la interculturalidad y el diálogo de saberes en ese periodo.

Para referirse a la materia prima del diálogo de saberes, Argueta propone abandonar el concepto de “conocimiento tradicional” y suplirlo por el de “saberes colectivos” o “ancestrales”, toda vez que lo de tradicional, “no hace justicia” a las dinámicas, reelaboraciones, innovaciones y experiencias que los cognitivamente diferentes generan desde su cotidianidad. De la misma manera, propone sustituir la categoría de diálogo de saberes, por el de “articulación entre conocimientos, saberes o tradiciones”, bajo la idea de que, de esa manera, resulta más fácil caracterizar: “una relación horizontal, respetuosa, no subordinada ni asimétrica” (Argueta, 2021, 18).

De los ocho puntos propuestos por ese mismo autor, en conjunto con Maya Lorena Pérez (Pérez y Argueta, 2011), para direccionar las definiciones y debates que se perfilaban a principios de la década anterior respecto de la interculturalidad y el diálogo de saberes, Argueta ahora, en su texto de 2021, reflexiona con atención el punto *b* de su listado de 2011, aquél que apuntaba sobre dos posibles caminos (“fines”, les llamaban allí) a seguir en el fomento y promoción del diálogo de saberes:

- a. Si el conocimiento tradicional debía fundirse en el saber científico, “con lo que se intentan romper las resistencias y se retoma la vieja tendencia de la validación de conocimientos para la expropiación” (Argueta; 2021, 20), o

- b. si diálogo intercultural debe “romper fronteras e ‘hibridizar’ mutuamente los diversos sistemas de conocimiento para, finalmente, generar algo nuevo, entonces sí, universalmente válido” (Argueta; 2021, 20).

Ahora, en su texto de 2021, el autor sugiere una tercera vía, que considera que:

- c. lo que debe gestarse es el fortalecimiento y desarrollo de los sistemas de conocimiento indígenas, para que después, y sólo bajo un plano de horizontalidad y de simetría, se pueda dialogar con las ciencias occidentales, sobre todo para encontrar soluciones de problemas específicos (Argueta; 2021. 20).

Desde luego, esto mueve el debate que, en 2011 apuntaba con fuerza a resolver problemas teóricos, metodológicos y epistemológicos, hacia una serie de políticas públicas y acciones afirmativas que garanticen la horizontalidad y la simetría. Al respecto propone que tal cosa pasa por la resolución de tres preguntas: “¿cuáles son las precondiciones para el diálogo?, ¿cuáles son los pasos para desarrollar procesos de articulación de saberes?, y lo más importante, ¿para qué establecer políticas públicas de articulación de saberes?” (Argueta; 2021. 20).

Lo que en el texto de 2011 eran ocho puntos de reflexión, ahora en el artículo de 2021 se transforma en más de 18 líneas para la acción, que responden con diferentes iniciativas a las tres preguntas de arriba, en especial para garantizar la horizontalidad y simetría entre sistemas de conocimiento. Entre éstas se contempla: modificación de marcos jurídicos, creación de nuevas leyes, formulación de políticas públicas, reformas en los tres niveles de gobierno, rediseño institucional de centros de investigación, establecimiento de los sistemas de saberes como tema de investigación prioritario, trabajo conjunto con las comunidades, apoyo a los procesos endógenos e interculturales, fortalecimiento de las comunidades interculturales y diagnósticos con base en las “perspectivas de saberes y prácticas diversas”.

Esta amplia propuesta, desde luego, no surge de la solitaria imaginación y análisis del autor, sino que es el resultado y síntesis de una multiplicidad de pronunciamientos, resoluciones, declaraciones y propuestas de encuentros, conferencias, redes de investigación, congresos y simposios realizados en México y el continente durante la pasada década. Hacia el final del texto, resume todo esto en dos propuestas:

- Creación de fondos, tanto sectoriales como mixtos, entre el Conacyt, el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI), la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) y la Secretaría del Bienestar (Sebien), así como entre el Conacyt y los Gobiernos estatales, para la articulación de saberes en la resolución de problemas locales y regionales, sobre todo en las entidades federativas con mayoría de pueblos indígenas, como Oaxaca, Yucatán, Veracruz y Chiapas, entre otras.

Dichos fondos deberán ser concursables y sus usuarios potenciales podrán ser empresas sociales rurales con relaciones de trabajo documentadas con núcleos académicos de diversas instituciones de educación superior, tal como la UNAM, el Instituto Politécnico Nacional (IPN), la Universidad Autónoma Chapingo (UACH), universidades estatales y tecnológicas, universidades interculturales, entre otras, que establezcan comunidades interculturales de investigación y desarrollo.

- Creación de un fondo que apoye el registro, sistematización y reapropiación social de los saberes ancestrales, conocimientos indígenas, tradicionales y nuevos conocimientos por parte de comunidades interculturales de investigación, para su articulación en los sistemas de enseñanza formal y en la educación intercultural que se requiere en todos los niveles educativos del país (Argueta; 2021. 29-30).

Hemos querido dejar la cita completa de la propuesta porque, más allá de mostrar la forma en que el autor resume e interpreta el trabajo de diez años

de encuentros, congresos y debates de organismos internacionales vinculados al fomento de la interculturalidad y el diálogo de saberes, muestra con clara desnudez lo que, a nuestra forma de ver, constituye la principal carencia y debilidad de estos diez años de debate: que pese a sus llamados por una interculturalidad horizontal, decolonial, respetuosa, no subordinada ni asimétrica, las propuestas y resoluciones de los organismos internacionales, las redes de investigación, las políticas públicas y los estudios empíricos glosados en este capítulo siguen considerando a los pueblos indígenas y campesinos, y a las comunidades equiparables como objeto de la acción intercultural –tanto en términos de investigación y, ahora, de incidencia– de las universidades, redes, instituciones gubernamentales, gobiernos estatales y fondos de investigación.

Conclusiones

Llama la atención que la gran mayoría de los textos que tratan sobre epistemologías indígenas y campesinas o diálogo de saberes tienen una conexión débil con la educación intercultural, sus métodos y sus pedagogías. Cuando hay un mayor énfasis de los saberes “otros” en la dimensión educativa, ocurre el fenómeno contrario: el saber y las epistemologías se convierten en referentes que operan como soporte o justificación de las propuestas curriculares, las estrategias pedagógicas o las políticas públicas en torno a los procesos educativos. De forma semejante, los textos que tienen trabajo de campo o están soportados en datos etnográficos no suelen entrar a fondo en los elementos constitutivos de los saberes “otros” (sus mecanismos de validación, los escenarios de su desarrollo, sus mecanismos de transmisión, las formas en que organizan el pensamiento, sus categorías analíticas, la forma en que dialogan con la ciencia). Resuelven la carencia mediante el recurso de reducir el fenómeno de los saberes campesinos e indígenas al valor ético del trabajo entre las familias y las comunidades, así como centrar todo en torno a la preocupación de los especialistas locales por que el saber heredado no se pierda, al pasar a las generaciones siguientes.

La conclusión es que en la investigación educativa existe una gigantesca generalidad en el abordaje de los saberes campesinos y las epistemologías “otras” y, en consecuencia, en la relación de estos con el diálogo de saberes. Se habla de éste desde un deber ser, y se tiende a señalar su importancia, con frases imperativas como ésta: “En dicho contexto intercultural se reconoce la necesidad del diálogo entre los saberes [...]”. El imperativo puede ser correcto, pero no se da ninguna razón ni fundamento para operar en tal sentido.

En el material revisado, en relación con los saberes o conocimiento tradicionales, no se identificó una definición consensuada del término. En consecuencia, no se encontraron trabajos con una descripción explícita de éstos, sus componentes cognitivos, sus mecanismos internos de validación, sus métodos de transmisión, sus mecanismos de almacenaje. Se reconoce, eso sí, la necesidad de registrarlos, revalorarlos, incluso revitalizarlos, y ponerlos a disponibilidad de los estudiantes (Salgado, Keyser y Ruiz, 2018; Jiménez, 2015; Freitag y del Carpio, 2016).

No es fácil ofrecer una interpretación al porqué de este panorama. No se trata de un problema principalmente teórico, pues algunos de ellos proponen miradas dinámicas, comprensivas y de interacción, en alto grado pertinentes en el análisis y caracterización del saber tradicional. Es el caso de Salgado, Keyser y Ruiz (2018, 6), quienes, siguiendo a Friedberg afirman lo siguiente: “Situados en el tiempo y en el espacio, los saberes populares se mantienen en las prácticas técnicas y también sociales y su eficacia depende de las relaciones entre las personas que participan”. Agregan los autores, ahora siguiendo a Quiliqueo, que: “No se trata de saberes estáticos, sino de saberes que se construyen según las modificaciones del contexto. [...] el conocimiento indígena es holístico, subjetivo y experiencial”. Como puede verse se trata de definiciones conceptuales con amplio potencial analítico y explicativo, no obstante las cuales, al pasar a la descripción de las prácticas concretas en medicina tradicional, textiles o colorantes, el análisis se reduce a describir algunas técnicas, ciertas formas de organizar el trabajo, determinados procesos específicos, pero no sus componentes cognitivos, no las epistemológicas que los soportan, ni siquiera las cosmovisiones que subyacen a las culturas milenarias de las que los pueblos indígenas y campesinos mexi-

canos toman enseñanza y sabiduría. Hay intentos de dar respuesta a esta intencionalidad y, en tal sentido, encontramos los trabajos de un pequeño grupo de textos que, entroncando con la historia de la ciencia, la tecnología, el enfoque evolucionista de la innovación y los sistemas alejados del equilibrio, caminan en la ruta de identificar, documentar e interpretar desde un punto de vista etnográfico los componentes cognitivos específicos de la producción y reproducción del conocimiento tradicional. Desde ellos, se postula la idea –contra lo que sugiere el sentido común y la visión estándar de los saberes “otros”– de que el saber tradicional no es estático ni heredado, sino que depende en alto grado de la experimentación cotidiana, el registro de las variaciones en los resultados productivos y el ajuste consecuente a las prácticas y los saberes, de que hay innovación en la tradición.

En cambio, en general, lo que nos muestra este estado del conocimiento es que no aparecen, sino en forma difusa, las demandas de los pueblos y comunidades indígenas y campesinos, sus necesidades en torno al diálogo de saberes, sus iniciativas y deseos en torno a la modernidad, la forma en que operan, modifican e hibridan sus tradiciones y cosmovisiones. No hay textos orientados a recoger las impresiones de los cognitivamente diversos en torno al diálogo de saberes. Se da por sentado que ellos demandan autonomía, educación en sus lenguas y conservación de las tradiciones, sin tomar en cuenta que, al menos en México, durante la posrevolución y hasta bien entrado el siglo xx, los pueblos indígenas se orientaron, sobre todo, hacia la integración en calidad de iguales (no desde la diferencia) con el resto del país, de forma tal que, durante la primera mitad del siglo xx, buena parte de los pueblos indígenas del país aceptaron, aun con conflicto, e incluso han procurado, la castellanización de sus hijos y ha existido un marcado énfasis en la escolaridad como demanda de derechos. Ciertamente, se trata de estrategias de supervivencia, herramienta de comunicación y puente con el exterior al que tienen que recurrir como escudo de la discriminación que seguimos padeciendo.

Es por ello que, para garantizar la horizontalidad y reducir las asimetrías, en el diálogo de saberes, debería ser condición preguntar a indígenas y campesinos si desean vincularse a la sociedad mayor mediante relaciones de

interculturalidad, y si ésta la conciben en los mismos términos que filósofos, antropólogos, educadores, biólogos, activistas y organismos internacionales que han fijado las coordenadas para el diálogo de saberes. El debate sigue abierto y la tarea es inmensa.

Bibliografía

- Argueta Villamar, Arturo (2021). El largo camino hacia el diálogo y la articulación de saberes. En A. Argueta V. y C. Rojas S. (coord.) *Articulación de saberes en las políticas públicas de ciencia, tecnología e innovación*. México: UNAM.
- Ángeles Contreras, Isaac (2018). *Pedagogía de la comunalidad: herencia y práctica social del pueblo IÑ BAKUU*. México, Escuela Normal Venustiano Carranza de Oaxaca.
- Bertely Busquets María (2017). Entre crisis, entre guerras. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México, vol. 22, núm. 74, 987-994.
- Córdova Lázaro, Cristóbal Enrique, J. L. Jaramillo Villanueva, V. Córdova Ávalos, I. Carranza Cerda y J. Morales Jiménez (2018). Chocolate casero tradicional en la región de la Chontalpa Tabasco, México: Actores y saberes locales. *Estudios Sociales Revista de Alimentación Contemporánea y Desarrollo Regional* núm. 52, vol. 28. Julio-Diciembre.
- Corona Serrano María Mercedes (2018). *Aprendizajes en los sistemas de mínima disipación. El caso del bordado entre los otomíes Yumhu de Ixtenco*. Tesis de grado Maestría en Análisis Regional, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias sobre Desarrollo Regional. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Chamoux, Marie-Noëlle (1991). *Trabajo, técnicas y aprendizaje en el México Indígena*. México: CIESAS.
- Chan Mutul, Guelmy Anilú, Gabriela Vera Cortés, Ida Miriam Aldasoro Maya y Laura Elena Sotelo Santos (2019). Retomando saberes contemporáneos. Un análisis del panorama actual de la meliponicultura en Tabasco. En *Estudios de Cultura Maya*, LIII: 289-326.
- De Sousa Santos, Boaventura (2019). *El fin del imperio cognitivo*. Madrid: Editorial Trota.
- Díaz Tepepa, Ortiz y Núñez (2011). Innovar en la tradición. La construcción local de los saberes campesinos en procesos interculturales. En A. Argueta V., E.

- Corona-M. y P. Hersch, *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México*. México: UNAM.
- Díaz Tepepa, María Guadalupe (2019). *Diversidad de saberes y aprendizaje socio-cultural en la configuración de pedagogías campesindias*. México: Editorial Torres Asociados.
- Dietz, Gunther (2019). Conferencia magistral en el marco de la presentación de trabajos de obtención de grado de la Maestría en Educación y Gestión del conocimiento. Transmitida en Youtube el 26 de septiembre de 2019.
- Espinoza Briones, Juan (2013). “*Nosotros también mejoramos semillas, joven*”: *Creación y mejoramiento campesino de diversidad de maíz en Ixtenco, Tlaxcala, México*. Tesis de grado Maestría en Análisis Regional. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias sobre Desarrollo Regional. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Freitag, Vanessa y Perla Shiomara del Carpio Ovando (2016). “Memorias del oficio artesanal: un estudio con alfareros tonaltecas”. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad* 148 bis, otoño, 243-274.
- Leyva Solano Xóchitl et al. (2015). *Prácticas otras de conocimientos. Entre crisis, entre guerras* (tomos 1, 2, 3). Colección conocimientos y prácticas políticas. San Cristóbal de las Casas, Chiapas: Cooperativa Editorial Retos.
- Gallardo Gutiérrez, Ana Laura; Alonso Aguirre, María Guadalupe; Schulz Pérez, Hermelinda y Rico Sánchez, María del Pilar (2014). *Bachillerato Intercultural. Modelo educativo, características y operación*, Distrito Federal: SEP/CGEIB. recuperado de: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/250924/BachilleratoIntercultural.pdf>.
- Gallardo Vásquez, Crisóforo (2013). *Educación escolar, política comunal e ideología étnica: los maestros indígenas de Santa María Tlahuitoltepec, Mixe*. Tesis de maestría. Oaxaca: CIESAS.
- García Bautista, Luis Andrés (2013). Logros y dificultades en el BIC de Nutío (2006-2009), C. L. Maldonado Ramírez y E. García Hernández (coords.), *10 años del CSEHO desde una mirada universitaria*, Oaxaca: UESA, 59-62.
- García Hernández, Eduardo (2013). Educación y vinculación comunitaria, C. L. Maldonado Ramírez y E. García Hernández (coords.), *10 años del CSEHO desde una mirada universitaria*, Oaxaca: UESA, 23-25.

- García Jiménez, Elvis (2014). *De una práctica docente tradicional a una nueva práctica teórica-metodológica en el Bachillerato Integral Comunitario N. 12, de San Miguel Chimalapa, Oaxaca*, Tesina de licenciatura, Distrito Federal: Universidad Pedagógica Nacional.
- García Santiago, Elías (2013). Los asesores y sus asesorías: el caso del BIC de Huitepec, en C. L. Maldonado Ramírez y E. García Hernández (coords.), *10 años del CSEHO desde una mirada universitaria*, Oaxaca: UESA, 66-68.
- Gómez Zepeda, Gabriela (2007). El Bachillerato del CESDER en México, una oportunidad para mejorar la vida de las personas de regiones empobrecidas desde la educación intercultural, *EMIGRA working papers*, núm. 74, 1-19. Recuperado de: <https://ddd.uab.cat/record/98535>.
- González Apodaca, Erika E. (2003). Definiciones oficiales y significaciones locales sobre interculturalidad: un bachillerato mixe en Santa María Tlahuitoltepec, *Cuadernos del Sur*, núm. 19, 35-41. Recuperado de: <https://cuadernos-delsur.com/revistas/19-agosto-2003/>.
- González Apodaca, Erika E. (2004). *Significados escolares en un bachillerato*, Ciudad de México: SEP/CGEIB.
- González Apodaca, Erika E. (2008). Significados de la educación escolar en un marco multicultural. Algunas reflexiones desde un bachillerato mixe. M. Bertely, J. Gaché y R. Podestá (coords.), *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas inter-culturales y bilingües*, Quito: Ediciones Abya-Yala, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social e Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana, 113-132.
- González Apodaca, Erika E. (2009). The ethnic and the intercultural in conceptual and pedagogical discourses within higher education in Oaxaca, Mexico, *Intercultural education*, vol. 20, núm. 1, 19-25. DOI: <https://doi.org/10.1080/14675980802700755>.
- González Apodaca, Erica E. (2013). Apropiación étnica de la escuela entre los pueblos mixes de Oaxaca. La educación comunitaria intercultural vista desde sus jóvenes, *Perfiles Educativos*, vol. 35, núm. 141, julio-septiembre, 65-83. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2013.141.40524>.

- González Apodaca, Erica E. (2014). Identidad etno-comunitaria y experiencias escolares de egresados de un bachillerato comunitario Ayuujk, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 63, 1141-1173. Recuperado de: <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/223/223>.
- González Romero, Osisris Sunuhé (2021). *Tlamatiliztli: La sabiduría del pueblo nahua. Filosofía intercultural y derecho a la tierra (México)*. Países Bajos: Leiden University Press.
- Guerrero Ibarra, Gerardo Ernesto (2015). Detección de necesidades y orientación emocional con los alumnos del bachillerato Tamaatsi Paritsika (proyecto de aplicación profesional), Jalisco: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Guzmán Gómez, Carlota (2020). Daños y saldos de la pandemia por COVID-19 en escuelas vulnerables: el caso de los telebachilleratos comunitarios en México, *Notas de coyuntura del CRIM*, núm. 40, 1-5. DOI: <http://doi.org/10.22201/crim.001r.2020.40>.
- Hernández Kuepiz, Raquel; Ramón Santiago, Pedro y Pérez Landero, Adriana Esperanza (2020). El desarrollo de competencias genéricas a partir de la implementación de danzas folklóricas, *Perspectivas Docentes*, vol. 31, núm. 72, 55-64. DOI: 10.19136/pd.a31n72.4174.
- Jiménez Martínez, Emilia (2016). *Deserción escolar en el CBTA. 192-BICAP de Santa María Tlahuitoltepec, Mixe, Oaxaca*, Tesis de licenciatura. Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Landeta Ortega, José Guadalupe (2018). *El proyecto educativo del bic: la voz de estudiantes mazatecos y sus prácticas culturales*. Tesis de maestría. Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Landeta Ortega, Juan Diego (2020). *Logros y dificultades del Bachillerato Integral Comunitario de Mazatlán Villa Flores, Oaxaca: elementos para repensar el modelo y las prácticas escolares*. Tesis de licenciatura. Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Lara Reyes, Esbeidi Yaret (2020). *Marginación educativa y violencia: Proyecto de intervención de lectoescritura en un telebachillerato*, trabajo de especialización, Xalapa: Universidad Veracruzana.

- López Niño, Alán Tonatiuh (2016). Uso de mapas mentales para la adquisición de aprendizajes significativos en los estudiantes de bachillerato, *Revista Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Recuperado de: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2016/04/mapas.html>.
- Lucas Campos, Laurentino (2014). El sistema modular en el nivel medio superior. El caso del Bachillerato Integral Comunitario en Oaxaca, México, *Utopía*, vol. 7, núm. 20, 1-4.
- Madrigal García, Angela; Molina Reyes, Marco Antonio y Reyes Bartolo, Laura Brenda (2012). *La interculturalidad en el nivel medio superior (proyecto de intervención educativa)*, Michoacán: Universidad Pedagógica Nacional.
- Maldonado Alvarado, Benjamín (2013). Balance del CSEIIO en el contexto de la educación comunitaria en Oaxaca. C. L. Maldonado Ramírez y E. García Hernández (coords.), *10 años del CSEIIO desde una mirada universitaria*, Oaxaca: UESA, 7-13.
- Maldonado Alvarado, Benjamín (2015). “La educación comunitaria en Oaxaca: fundamentos, experiencias y características” ponencia presentada en el Primer Encuentro Internacional de Experiencias de Pedagogía Crítica en América Latina, D.F., México, 18-20 de febrero.
- Maldonado Alvarado, Benjamín (2016). “Hacia un país pluricultural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero”, *Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos*, vol. 14, núm. 1, enero-junio, 47-59. DOI: <https://doi.org/10.29043/liminar.v14i1.422>.
- Maldonado Ramírez, Carlos Luis (2014). *Política intercultural, educación comunitaria y lengua originaria. Historias de vida escolar de los jóvenes de la UESA-LEMSC*. Tesis de licenciatura en Ciencias de la Educación, Oaxaca: Instituto de Ciencias de la Educación de la UABJO.
- Maldonado Ramírez, Carlos Luis (2017). *La configuración de la cultura escolar en el proyecto educativo de la UESA-LEMSC: procesos de apropiación y resignificación de lo comunitario en contextos de conflicto*. Tesis de maestría. Oaxaca: CIESAS.
- Maldonado Ramírez, Carlos Luis y García Hernández, Eduardo (coords.) (2013). *10 años del CSEIIO desde una mirada universitaria*, Oaxaca: UESA. Recuperado de: https://www.academia.edu/5948753/Rumbos_de_la_investigaci%C3

%B3n_etnogr%C3%A1fica_hecha_por_ind%C3%ADgenas_10_a%C3%B1os_CSEIIO_interculturalidad.

- Márquez Andrés, Ana María; Acevedo Martínez, Jorge Antonio y Cruz Cabrera, Blasa Celerina (2013). “La brecha digital en la educación media superior: un análisis en cuatro escuelas de tres municipios del Valle de Oaxaca, México” ponencia presentada en la VII Conferencia ACORN-REDECOM, Ciudad de México, 17-18 de mayo.
- Martínez Cruz, Gloria y Juárez Ruíz, Estela de Lourdes (2019). “La cubicación de madera como un problema geométrico real diseñado para promover el desarrollo de habilidades en la resolución de problemas”, *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa*, vol. 32, núm. 1, 191-199. Recuperado de: <http://funes.uniandes.edu.co/13982/1/Martinez2019La.pdf>.
- Monterrubio Reyes, Donaldo (2013). Políticas lingüísticas del CSEIHO a diez años de su creación. C. L. Maldonado Ramírez y E. García Hernández (coords.), *10 años del CSEIHO desde una mirada universitaria*, Oaxaca: UESA, 19-22.
- Morán Pérez, Nolasco (2013). El Modelo Intercultural del Bachillerato Integral Comunitario Integral Ayuujk Polivalente (BICAP): una experiencia mixte de educación compleja, *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, núm. 10, enero-junio. Recuperado de: <https://1-11.ride.org.mx/index.php/RIDSESECUNDARIO/article/view/336/328>.
- Ortiz Báez, Pedro Antonio (2013). *Conocimientos campesinos y prácticas agrícolas en el Centro de México. Hacia una antropología plural del saber*. México: Juan Pablos.
- Ortiz Báez, Pedro Antonio (2019). Pedagogías ‘campesindias’ en el centro de México. Entre la observación y el ser en el aprendizaje. En Díaz Tepepa, María Guadalupe. (coord.) *Diversidad de saberes y aprendizaje sociocultural en la configuración de las pedagogías campesindias*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ortiz (en prensa). El tiempo en el trabajo agrícola campesino. Reflexiones desde el Altiplano Central Mexicano. En A. Figueroa Casas y C. Enrique Osorio Garcés, *Epistemología de las ciencias ambientales. Visiones interdisciplinarias/indisciplinadas*. Colombia, Univalle: Universidad Tecnológica de Pereira.

- Ortiz B. P., Hernández C., Bustamante C. y Espinoza J. (2015). Crisis del desarrollo neoliberal y territorios. Los retos para su estudio *Espacialidades*, núm. 1, vol. 5. Enero-junio.
- Pedro-Estudillo, Anee (2019). *Configuración de una comunidad de aprendizaje profesional para el desarrollo de líneas de investigación en el Bachillerato Integral Comunitario de Santa María Chimalapa, Oaxaca*. Tesis de maestría. Jalisco: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Pérez Ruiz, Maya Lorena y Argueta Villamar, Arturo (2011). Saberes indígenas y dialogo intercultural. *Cultura y representaciones sociales*, vol. 5, núm. 10, 31-56.
- Pérez, Pérez, Elías (2019). Principios pedagógicos del pueblo tsotsil de Chenalhó, Chiapas, México. En: Díaz Tepepa, M. Guadalupe (coord.): *Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.*, 810.
- Rea Rodríguez, Carlos Rafael (2016). La útil relación entre el diálogo de saberes, la traducción y la hegemonía. *Andamios*, vol. 13, núm. 31, mayo-agosto, 267-294.
- Red de Educación Inductiva Intercultural REDIIN (2019). *Milpas Educativas para el buen vivir: nuestra cosecha*. México. Ed. Tania Reza.
- Rosa, Carlo (2019). Una aproximación a los saberes tradicionales a través de la epistemología de Gregory Bateson. Hacia el diálogo intercultural y epistemológico. *Perfiles Educativos*, vol. XLI, núm. 164, IISUE-UNAM.
- Ramírez Urbina, Alma Rosa (2014). *Realidades y contradicciones del proyecto de bachillerato intercultural en la comunidad de San Isidro Buensuceso, Tlaxcala*. Tesis de licenciatura. Distrito Federal: Universidad Pedagógica Nacional.
- Reyes, Cuauhtémoc Faustino (2013). Presencia de las academias en los BICS, en C. L. Maldonado Ramírez y E. García Hernández (coords.), *10 años del CSEHO desde una mirada universitaria*, Oaxaca: UESA, 14-18.
- Reyes Rodríguez, Rubí Carolina y Covarrubias del Muro, Mayra Karina (2017). *Sistema educativo en 'Uweni Muyewe (proyecto de aplicación profesional)*, Jalisco: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Ruíz García, Ariana (2017). *Propuesta de un sitio web para docentes del bachillerato intercultural*. Tesina de licenciatura, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Saldívar, Antonio (2001). Diseño de estrategias socioeducativas para el desarrollo: acercando la educación al desarrollo en Chiapas, *Cultura y Educación*, vol. 13, núm. 1, 21-36. DOI: <https://doi.org/10.1174/113564001316901748>.
- Salinas Amescua, Berta y Porras Hernández, Laura Helena (2001). Bachilleratos de desarrollo comunitario y productivo: aprendizaje, habilidades cognitivas y percepción de los actores, *Perfiles educativos*, vol. 23, núm. 91, 55-77. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/132/13209104.pdf>.
- Salgado Medina, Rosa María, Keyser, Ulrike y Ruiz de la Torre, Gabriela (2018). Conocimientos y saberes locales en tres propuestas curriculares para educación indígena. *Sinéctica*. 50.
- Salmerón Castro, Fernando I. (2014). "Presentación", en A. L. Gallardo Gutiérrez, M. G. Alonso Aguirre, H. Schulz Pérez, y M. del P. Rico Sánchez, *Bachillerato Intercultural. Modelo educativo, características y operación*, Distrito Federal: SEP-CGEIB.
- Sánchez Plata, Fabiana y Cristina Chávez Mejía (2012). Idioma y saberes otomíes. Rescate y práctica en la vida cotidiana. *Revista Pueblos y fronteras digital*. v.7, n.14, diciembre 2012-mayo 2013. 151-176.
- Sartorello, Stefano y Joaquín Peña Piña (2018). Diálogo de saberes en la vinculación comunitaria: Aportes desde las experiencias y comprensiones de los estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas. *Revista de Investigación Educativa*, núm.27, julio-diciembre.
- Silva Silva, Francisca (2013). Sobre el modelo educativo en el BIC de Tlacotepec, en C. L. Maldonado Ramírez y E. García Hernández (coords.), *10 años del CSEIIO desde una mirada universitaria*, Oaxaca: UESA, 63-65.
- Solís-Becerra, Celina G. y E. I. J. Estrada-Lugo (2014). Prácticas culinarias y (re) conocimiento de la diversidad local de verduras silvestres en el Colectivo Mujeres y Maíz de Teopisca, Chiapas, México. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, vol. XII, núm. 2, julio-diciembre, 148-162.
- Valeriano Paulino, Liliana Maritza (2016). *Estudio exploratorio: profesión docente, enseñanza y evaluación de las ciencias sociales en el bachillerato integral comunitario*. Tesis de maestría. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Vargas, Xaab Nop (2012). Wejën Kajën: una aproximación teórica para la enseñanza-aprendizaje desde la cultura Ayuujk, *Revista de Innovación Educativa*, vol.12, núm. 58, enero-abril, 77-89. Recuperado de: <https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/Innovacion-Educativa-58/wejen-kajen.pdf>.
- Weiss, E. (2001). Prólogo. En Díaz Tepepa M.G. Técnica y tradición. *Etnografía de la escuela rural mexicana y de su contexto familiar y comunitario*. México: El Colegio de Puebla y Plaza y Valdés editores.
- Weiss, Eduardo (2017a). El telebachillerato comunitario. Una innovación curricular a discusión. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 47, no. 3-4, 7-26.
- Weiss, Eduardo (2017b). *Estudio exploratorio del Modelo de Telebachillerato Comunitario y su operación en los estados*, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación: CDMX.
- Zepeda Castro, Iris Ximena (2018). Dificultades identificadas por docentes, alumnos y responsable de Telebachillerato Comunitario de Michoacán en la elaboración de planeación docente, *ETHOS Educativo*, núm. 53, julio-diciembre, 181-199. Recuperado de: <https://imced.edu.mx/Ethos/Archivo/53/53-8.pdf>.

