

Diversidad, ciudadanía y educación

Sujetos y contextos



ERENESTO DÍAZ COUDER, ELBA GIGANTE
GLORIA E. ORNELAS (Coordinadoras)

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Diversidad, ciudadanía y educación
Sujetos y contextos

Ernesto Díaz Couder

Elba Gigante

Gloria E. Ornelas

(Coordinadores)

Diversidad, ciudadanía y educación

Sujetos y contextos

Ernesto Díaz Couder, Elba Gigante, Gloria E. Ornelas (coordinadores)

Primera edición, enero de 2015

© Derechos reservados por los autores Ernesto Díaz Couder, Elba Gigante, Gloria E. Ornelas

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco

núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, México, DF

www.upn.mx

ISBN 978-607-413-192-5

JF801

D5.9

Diversidad, ciudadanía y educación : sujetos y contextos

/ coord. Ernesto Díaz Couder.

-- México : UPN, 2015

200 p. -- (Horizontes educativos)

ISBN 978-607-413-192-5

1. CIUDADANÍA 2. DIVERSIDAD CULTURAL

3. EDUCACIÓN I. Díaz Couder, Ernesto, coord. II. Serie

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

Impreso y hecho en México.

CAPÍTULO 3
EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD: CONCEPCIONES,
POLÍTICAS Y PRÁCTICAS¹

Elba Gigante²

Ernesto Díaz Couder³

En esta contribución se discute la reformulación del debate en torno a la atención educativa de la diversidad sociocultural en el momento actual, atendiendo tres problemáticas principales: las concepciones, las políticas y las prácticas.

Actualmente se están produciendo formulaciones y reformulaciones teóricas con una perspectiva más interdisciplinaria, más comprehensiva, que permiten vislumbrar apropiaciones, por parte de diversos sujetos, de aportes provenientes de la pedagogía, de la psicología y en general, de las disciplinas más cercanas a la cuestión pedagógica, ampliando las perspectivas antropológicas y lingüísticas que han venido hegemonizando la discusión en este campo.

¹ Este texto fue preparado como parte del proyecto “Las Prácticas Educativas en la Perspectiva de Ciudadanía y Educación para Diversidad Sociocultural”, llevado a cabo con auspicio del Promep (UPN-CA-64, IDCA 7179).

² UPN, correo electrónico: egigante@prodigy.net.mx

³ UPN, correo electrónico: ernesto.couder@gmail.com

Las reformulaciones actuales de las concepciones acerca de la atención a la diversidad sociocultural se inscriben dentro de una serie histórica de políticas educativas y lingüísticas que reflejan las condiciones sociales y políticas de cada periodo. Las propuestas actuales deben ser consideradas, por tanto, como una etapa histórica cuyos méritos dependerán de su adecuación a las circunstancias que pretenden atender. Es decir, no se trata de encontrar soluciones definitivas para la atención de la diversidad sociocultural, sino de diseñar –esto es, conceptualizar e implementar– estrategias adecuadas a las condiciones socioculturales prevalecientes en un momento dado.

Las políticas públicas en México iniciaron realmente a partir de la derrota de los grupos conservadores con el fusilamiento de Maximiliano de Habsburgo en 1867. Con ello terminaron décadas de inestabilidad política y asonadas, y finalmente pudo instaurarse un Estado liberal y republicano. Presentamos una periodización que hemos realizado acerca de las políticas educativas y lingüísticas en México a partir de finales del siglo XIX, en la que se puede apreciar el cambio de políticas de acuerdo con la situación de cada época desde entonces. La Tabla 1 muestra el periodo aproximado que corresponde a cada tipo de política, la concepción que la sustenta, así como las políticas lingüísticas y educativas que la distinguen.

La primera etapa (1870-1910), se caracterizó por los esfuerzos de unidad nacional. México era una nación independiente, pero fragmentada en múltiples regiones y separada por enormes brechas sociales sustentadas jurídicamente en una jerarquía de estamentos fuertemente teñida de componentes raciales. En esta jerarquía los indígenas ocupaban los más bajos escalones. Desde los primeros años de independencia, pero sobre todo luego de la consolidación del Estado republicano mexicano en la última parte del siglo XIX, se procuró eliminar la enorme desigualdad social existente mediante el recurso de la igualdad jurídica (Warman, 2003). Se desconocieron los estamentos coloniales y se declaró que todos los ciudadanos de la nueva nación eran (jurídicamente) iguales ante la Ley y el Estado. Ante la evidente diferencia cultural y lingüística de la po-

Tabla 1. Síntesis histórica de las políticas sociales para los pueblos indígenas y su expresión en políticas lingüísticas

Periodo aproximado	Tipo de política	Diagnóstico básico	Tratamiento propuesto	Política educativa y lingüística
1870-1910	Asimilación racial	Las razas y culturas indígenas son inferiores y deben ser sustituidas por la cultura hispana para promover la unidad nacional.	Desaparición de los pueblos indígenas por medio de la asimilación racial y cultural.	Supresión de las lenguas indígenas y castellanización compulsiva.
1921-1940	Incorporación cultural	La ignorancia y el atraso cultural son la causa de la marginación.	Educación castellanizadora pública y gratuita para las comunidades indígenas.	Exclusión de las lenguas indígenas de los ámbitos públicos y castellanización directa en la educación escolarizada.
1950-1970	Integración social y económica	La situación de pobreza de los pueblos indígenas se debe a la marginación social y económica resultante de relaciones de dominación excluyentes del proceso de modernización nacional.	Integrar a los pueblos indígenas a los procesos de desarrollo social y económico. Para ello deben adaptarse mediante un proceso gradual de cambio cultural dirigido hacia la cultura nacional.	Tolerancia a las lenguas indígenas en los ámbitos comunitarios y familiares. Español en dominios institucionales y públicos. Castellanización indirecta (transicional) con el apoyo de intermediarios culturales.
1975-1990	Descolonización cultural	La condición de los indígenas es consecuencia de una integración subordinada a valores y objetivos externos, en la forma de un colonialismo interno.	El desarrollo de los indígenas debe darse dentro de su marco cultural; debe satisfacer lo que ellos consideran sus necesidades, con medios de organización y distribución adecuados a su organización social e institucional.	Mantenimiento de las lenguas como construcción histórica y cultural colectiva de los pueblos indígenas, la cual debería ser la base para un desarrollo autónomo (descolonizado) y propio. Se propone una política de bilingüismo con el español como lengua nacional y la lengua indígena en el nivel comunitario para garantizar su reproducción cultural. Política de educación bilingüe y bicultural.
1992 en adelante	Nación multicultural	Integración al mercado de los pueblos indígenas y sus recursos. La diversidad sociocultural obstaculiza la igualdad de oportunidades. Falta de iniciativas propias para el desarrollo. Apoyo focalizado a la diversidad.	Reconocimiento de derechos culturales. Mercantilización de las culturas indígenas: desarrollo con identidad. Educación específica. Promoción del cambio de actitudes individuales y privadas para disminuir la discriminación.	Política educativa intercultural. Nuevas instituciones y leyes: CGEB, INALI, LGDLP. Campañas de valoración cultural y lingüística. Campañas antidiscriminatorias. Bachilleratos, normales y universidades interculturales.

Los periodos indican fechas aproximadas en las que cada tipo de política ha sido predominante. En los hechos, cada tipo de política se traslapa con los otros. Por otra parte, actualmente cargamos con inercias de todos estos tipos de políticas en las concepciones populares, o no especializadas, sobre los pueblos indígenas.

Los tipos de políticas indican tendencias ideales prevalentes en cada época, sin que ello signifique homogeneidad o consenso total, ni por tanto una aplicación consistente de cada tipo de política.

blación indígena respecto de la sociedad hispanohablante y a fin de hacer efectiva la igualdad jurídica, se planteó la castellanización (idiomática y cultural) de la población indígena como un elemento esencial para la unidad nacional.

Don Miguel León-Portilla nos ofrece un interesante ejemplo acerca de cómo ocurrió este proceso. Al desconocer como propietarios colectivos a las comunidades indígenas (sólo los ciudadanos individuales eran reconocidos) poco a poco y de manera informal también fueron dejando de ser reconocidos como indígenas. Perdieron la posibilidad de litigar mediante sus lenguas, ya que sólo podían hacerlo en español, igual que todos los demás mexicanos (León-Portilla, 1996). En este ambiente social, la castellanización tenía un papel esencial. De hecho, la unidad nacional mexicana fue construida sobre la ruina de las lenguas y culturas indígenas.

De acuerdo con el pensamiento de la época, la castellanización no era solamente una cuestión cultural. Entonces raza y cultura eran consideradas indisociables. Un poco como ahora consideramos indisociables indianidad y pobreza. De ahí, que “castellanización” implicaba en buena medida la asimilación racial, no sólo cultural. Prevalcieron, por tanto, políticas educativas tendentes a la castellanización directa con el fin de erradicar las lenguas indígenas, las cuales eran vistas como atavismos que impedían el progreso y la unidad nacional, que encarnaban en el idioma español.

El segundo periodo (1921-1940) abarca desde la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, hasta la consolidación del gobierno del general Lázaro Cárdenas, quien habría de imponer un giro fundamental al curso de la nación. Este periodo se caracteriza por una concepción que separa raza de cultura, pero mantiene la superioridad del idioma español. Así, la situación de los pueblos indígenas es atribuida a una inferioridad cultural resultante de culturas empobrecidas por siglos de opresión. No obstante, es un constructo racial —el mestizo— el que encarna el ideal de la nación mexicana: la fusión de la hispanidad con la indianidad (Basa-ve, 1992). Sin embargo, el nombre mismo de las políticas de este

periodo para las poblaciones indígenas muestra el cambio de concepción: incorporación cultural. La asimilación racial deja de ser un factor relevante y se apuesta por un cambio cultural mediante la educación. Se crean en esta época las Misiones culturales, que tienen como propósito llevar educación al medio rural y con ésta, la castellanización a las regiones indígenas.

El fracaso de esta estrategia ya era evidente en la década de los treinta. Es entonces cuando Moisés Sáenz, a la sazón secretario de Educación, invita a Cameron Townsend, fundador del Instituto Lingüístico de Verano, para aplicar en México las mismas estrategias de alfabetización a la población indígena que utilizaba en Guatemala. La primera (y de hecho única) Reunión de Filólogos y Lingüistas de 1939, confirmó la conveniencia de utilizar la lengua materna de los niños indígenas como instrumento inicial para la castellanización. Con ello terminó el proyecto de la incorporación cultural de los pueblos indígenas.

El tercer periodo (aproximadamente entre 1950 y 1970) constituye la época dorada del indigenismo en México. La ideología que sustenta a estas políticas está claramente enraizada en lo que ahora conocemos como Nacionalismo revolucionario, cuyo peso cultural se deja sentir hasta la actualidad, aunque claramente debilitado. La idea básica era integrar a la estructura socioeconómica del país a los pueblos indígenas mediante un proceso de cambio cultural dirigido. Se reconocía la particularidad y valor de las lenguas y culturas indígenas, pero ante el fin último de llevar también a las sociedades indígenas los beneficios del progreso nacional era necesario “integrarlos” a la sociedad y economía de la nación. Para lograrlo era indispensable hacer cambiar sus lenguas y culturas, a fin de que las nuevas tecnologías productivas, los servicios sanitarios, los procesos de procuración y administración de justicia, las redes comerciales, la infraestructura de transportes y comunicaciones, etc., pudiesen ser introducidas en las sociedades indígenas. También significaba, en gran medida, destruir las formas coloniales de relación que aún mantenían las comunidades indígenas con los centros mestizos.

Para lograrlo se creó una nueva institución: el Instituto Nacional Indigenista, que habría de tener la responsabilidad de hacer llegar a la población indígena los beneficios sociales de la Revolución Mexicana (Aguirre Beltrán, 1982 [1957]; 1988; 1991 [1967]).

Las políticas educativas y lingüísticas de este periodo se caracterizan por el cambio cultural dirigido. Es decir, por un proceso gradual y controlado de cambio cultural desde dentro mediante el uso de intermediarios culturales indígenas: los promotores culturales bilingües. Al reconocer la diferencia cultural los procesos de cambio deberían iniciar con el conocimiento de las culturas indígenas y a partir de ellas iniciar un proceso de cambio de prácticas culturales para transitar hacia una castellanización lingüística y cultural. La educación indígena fue visualizada como una educación bilingüe, en la acepción de la Reunión de Filólogos y Lingüistas de 1939: educación *transicional*. Es decir, tomar a una población rural con una economía para el autoconsumo, basada en prácticas culturales milenarias y tradicionales (entre ellas el uso de sus idiomas), para transformarla e integrarla a una economía de mercado y más productiva, haciéndolas transitar de sus principios culturales a los de una sociedad mexicana “moderna”. Uno de los principales medios de transformación es, una vez más, la educación, sólo que ahora tiene una clara orientación transicional. Debe empezar tomando en cuenta a la cultura y lengua indígenas para posteriormente pasar a una educación que promueva el desarrollo y la integración económica y social (De la Fuente, 1964). Para nuestro campo, el ejemplo más representativo de programas de este tipo es el Servicio de Promotores Culturales Bilingües, impulsado por el Instituto Nacional Indigenista en 1951, y que pasó a ser responsabilidad de la Secretaría de Educación Pública desde 1964. Uno de los últimos ejemplos de proyectos educativos dentro de este paradigma es el Instituto de Investigaciones para la Integración Social del Estado de Oaxaca, formalmente creado en 1976, dedicado a la formación hasta el nivel terciario de jóvenes indígenas y que constituyó un referente fundamental en la historia de la educación indígena mexicana.

Es en este periodo cuando se establece la imagen prototípica de México y, con ella, la de los pueblos indígenas. Toda la imaginaria de la identidad mexicana con su particular colorido y estética que ahora circula como “folklor” mexicano alrededor del mundo fue construida, en gran medida, en esta época. Las “calacas catrinas” de Guadalupe Posada; las poderosas imágenes de Diego Rivera, Frida Kahlo y Siqueiros; la representación rural de México con sus charros machos y altaneros (mujeriego, borracho y jugador) y sus indígenas sumisos y sufridos, son todas fabricaciones culturales elaboradas en esta época. Hasta este momento, la tarea imaginada del Estado mexicano respecto de la población indígena puede resumirse en una palabra: redención.

La siguiente etapa (1975-1992) constituyó una severa ruptura con el paradigma anterior. Si antes se consideraba que los pueblos indígenas estaban desligados de la economía y la sociedad mexicana, en este momento histórico el análisis social y político mostró que lejos de ello, las sociedades indígenas siempre han estado “integradas”, solo que bajo un esquema de “colonialismo interno” (González Casanova, 1965). En consecuencia, las políticas para la población indígena deberían propiciar su descolonización. El abandono de las políticas integracionistas dio lugar a nuevas instituciones también: la Dirección General de Educación Indígena (1978) y la Dirección General de Culturas Populares (1979). La primera tenía como encargo la puesta en práctica de una nueva perspectiva educativa para la población indígena que se manifestaba en el proyecto de Educación Indígena Bilingüe y Bicultural, preparado por dos asociaciones de profesionales indígenas: la Asociación Mexicana de Profesionales Indígenas, A. C. y la Organización de Profesionales Indígenas Nahuas, A. C.; la segunda, por su parte, tenía como propósito el rescate y la difusión de las diversas culturas indígenas populares (de ahí el plural de su nombre institucional).

Durante los años cincuenta y sesenta del siglo pasado, los movimientos de liberación nacional en amplias regiones del mundo (África y el sur y sudeste asiáticos, por ejemplo) resultantes del

reacomodo político al final de la Segunda Guerra Mundial, pusieron en evidencia la necesidad de un proceso de descolonización cultural para poder impulsar un proyecto de desarrollo propio, no subordinado a los intereses metropolitanos. Las ideas de líderes intelectuales y políticos como Frantz Fanon (1983) y Amílcar Cabral (1974) tuvieron gran influencia en México en este periodo. No es casual la similitud entre la noción de la “negritud” como bandera política para la descolonización cultural en los movimientos de liberación nacional africanos y la de “indianidad” en México para la descolonización cultural de los pueblos indígenas.

Estas perspectivas, conjuntadas con el pensamiento social mexicano, dieron una visión crítica del indigenismo oficial que transformó la concepción de los indígenas mexicanos (Warman, Nolasco, Bonfil, Olivera y Valencia, 1970). Ahora, eran vistos como pueblos cuyas culturas habían sido subordinadas y negadas en el proyecto de nación. Se proponía una estrategia para propiciar su desarrollo a partir de su propia matriz cultural, en lugar de tratar de castellanizarlos, así fuera paulatinamente. A diferencia de las políticas indigenistas anteriores, la redención de los indígenas ya no es un factor ético importante. Ahora es la participación en el desarrollo a partir de sus propias culturas lo que constituye la base de la descolonización cultural, que los ata y los niega a la vez en el proyecto de nación mexicano (Bonfil, 1987).

El proyecto educativo que emergió en este contexto –la ya mencionada Educación Indígena Bilingüe Bicultural– no pretendía la castellanización, sino un bilingüismo y biculturalismo de *mantenimiento* en el que los niños indígenas fortalecerían sus tradiciones culturales a la vez que se familiarizarían con la cultura nacional mexicana. Esto significaba recurrir a las formas indígenas de organización para la producción y la distribución de bienes, así como a las tecnologías y saberes tradicionales. En este proyecto, por tanto, el conocimiento y mantenimiento de las culturas indígenas era condición esencial para su instrumentación. De ahí, el énfasis en el bilingüismo y biculturalismo. La idea era mantener o conservar

las lenguas y culturas indígenas como recurso para el desarrollo culturalmente compatible de las comunidades indígenas rurales (Dirección General de Educación Indígena, 1986). Es entonces cuando se crea el Subsistema de Educación Indígena y a partir de entonces se inicia una expansión muy considerable. En 1964, cuando el servicio de promotores bilingües pasó del Instituto Nacional a la Secretaría de Educación Pública, eran apenas unos trecientos promotores. Actualmente, la cifra de maestros del subsistema de educación indígena ronda los sesenta mil.

Desde 1992 y hasta la fecha nos encontramos en otro periodo histórico. A fines de la década de los ochenta del siglo XX, en México, como en el resto de América Latina se puso en marcha una profunda transformación política, económica y social tendente a transformar a la sociedad mexicana en un mercado de libre circulación de mercancías y de capital. Como el resto de la sociedad, la relación del Estado con los indígenas sufrió drásticos cambios. Hasta entonces, los pueblos indígenas eran vistos fundamentalmente como objeto de asistencia social. El papel del Estado era el de procurar la mejora de la situación social; mejorar o hacer llegar servicios de salud, de educación, de administración y procuración de justicia, llevar infraestructura eléctrica y de caminos, etcétera. Con la implantación de una economía de mercado, el papel del Estado se reformuló y muchos de los que se consideraban servicios públicos han ido pasando a constituirse en mercancía cuyo acceso está regulado por el mercado. En principio, a mayor poder adquisitivo mejores servicios, lo cual pone en una situación de gran precariedad a la población indígena en este renglón en particular. Así, la educación para los pobres y con ellos, la población indígena, pasa a ser beneficiaria de servicios subsidiados “focalizados”: educación para pobres. De hecho, luego de una larga lucha para separar la educación indígena de los sectores marginados y de la educación especial —a fin de tratarla como una educación para poblaciones distintas culturalmente— en 2010 vuelven a juntarlos bajo la responsabilidad de una misma dependencia de servicios educativos para grupos vulnerables, argu-

mentando criterios administrativos. Más recientemente, en 2012, el equipo del presidente electo propuso que la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas sea sectorizada en la Secretaría de Desarrollo Social, lo que muestra claramente la tendencia a tratar los derechos de los pueblos indígenas como una cuestión de asistencia social, no de participación ciudadana. Probablemente otras instituciones para la atención de los pueblos indígenas tengan un destino parecido en un futuro cercano.

Con los gobiernos del Partido Acción Nacional (a partir del 2000) se han creado diez universidades interculturales ubicadas en regiones con gran presencia indígena y dirigidas específicamente a este sector de la sociedad mexicana. Su propósito es precisamente contribuir al desarrollo de la región y al autoempleo de sus egresados. De hecho, las universidades interculturales complementan el esquema de las universidades politécnicas y las universidades tecnológicas, todas ellas con una vocación de educación focalizada y destinada a atender poblaciones “vulnerables”.

En este marco económico y político, la diversidad cultural y lingüística pasó de ser considerada causa de desigualdad social a causa de inequidad de oportunidades en los mercados. Por tanto, las políticas indigenistas se han orientado, desde entonces, a crear condiciones para que los indígenas tengan igualdad de oportunidades para competir en los mercados nacionales. Acorde con ello, el principio rector ha sido el de promover un “desarrollo con identidad” (CDI, 2009). Es decir, propiciar el desarrollo económico y social manteniendo las identidades indígenas.

Desafortunadamente, el desarrollo con identidad es más una frase de mercadotecnia que un proyecto de política pública. Tal vez una de las expresiones más representativas de este proyecto mercadotécnico sea el estímulo a proyectos turísticos “culturales” en los que se promueven las culturas locales como “atractivos” turísticos. Las “tradiciones” pasan a convertirse en mercancías turísticas: las limpias rituales (y los sanadores mismos), los temazcales, los telares de cintura y sus productos, los paisajes naturales, las artesanías,

las fiestas patronales, los “pueblos mágicos” y muchos otros “productos” folklóricos son puestos a la venta para el mercado nacional e internacional. Junto con este proceso de mercantilización de las culturas ocurre un proceso de reformulación de las identidades indígenas por parte de los gobiernos locales que poco tiene que ver con la realidad antropológica o histórica, como muestra Galinier (2008) para el caso del estado de Querétaro, en el centro de México. En palabras del mismo Galinier (2008, p. 125):

[...] la relocalización de la imagen estatal implica necesariamente la absorción continua de conceptos transnacionalizados, que una producción cien por ciento endógena no alcanzaría a lograr, es decir una imagen aceptable, “liofilizada”, purificada, en *conformidad con las normas internacionales de la etnicidad* [...] [cursivas nuestras].

Por supuesto que no es una tendencia exclusiva de México. Basta ver una nota periodística en la que se anuncia “Rescatan vestigios de las etnias de la Patagonia chilena como atractivo para los visitantes”⁴ Como la misma nota precisa, no sobrevive ninguna etnia actualmente, pero eso no es relevante. Lo que importa es ofrecer a “los visitantes” la auténtica identidad de la región “en conformidad con las normas internacionales de la etnicidad”, con museo local y todo.

En 1992 se modificó y adicionó la Constitución Política de México para reconocer el carácter plural de la nación a partir de sus pueblos indígenas. También se modificaron otras partes de nuestra Carta Magna (el Artículo 27, principalmente) donde se establecía el derecho de los pueblos indígenas a disponer de sus recursos naturales (tierras, bosques, agua, costas, etcétera) como bienes de capital sin ningún “tutelaje” por parte del Estado, ya que el reconocimiento constitucional significaba que eran mayores de edad y que podían decidir por sí mismos. Lo que esto significaba, en realidad, era la liberación de los recursos naturales en tierras indígenas protegidos

⁴ <http://www.jornada.unam.mx/2011/10/09/opinion/026n1eco>

por formas no enajenables de propiedad, ejido y tierras comunales. Significaba, en otras palabras, la integración de los recursos naturales indígenas al mercado.

El enfoque del proyecto de la Educación Indígena Bilingüe y Bicultural resultaba obsoleto en este nuevo entorno, ya que desde su origen, proponía una perspectiva culturalmente descolonizadora y liberadora para la educación de y para los indígenas. Por otra parte, los resultados obtenidos por la educación indígena (o la falta de ellos) tampoco ayudaron mucho a defenderlo, por lo que desde mediados de los años noventa el programa educativo para el medio indígena comenzó a ser sustituido por un enfoque *intercultural* (Dirección General de Educación Indígena, 1999). Debido a la desastrosa crisis económica de 1995, las políticas educativas fueron postergadas para atender cuestiones más urgentes (siempre hay algo más urgente). A partir del año 2000, con los gobiernos federales que por primera vez relevaron al PRI, se inició una etapa que retomó la noción de educación intercultural. Se crearon nuevas instituciones para impulsar este enfoque, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe y el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, además de la sustitución del Instituto Nacional Indigenistas por una Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

A pesar de que originalmente el enfoque intercultural debería alcanzar a toda la sociedad mexicana (ese era el encargo de la CGEIB), en los hechos ha quedado circunscrito principalmente al ámbito indígena. Tanto que para muchos maestros los términos “educación indígena” y “educación intercultural” son intercambiables. La interculturalidad en educación tiende a ser vista como una cuestión de “diálogo” entre culturas, que se traduce en la política actual de “conocer, respetar y valorar” a las culturas indígenas y sus idiomas. Es decir, la diversidad cultural en la educación intercultural es, de nuevo, básicamente una cuestión de introducir contenidos plurales (“no se puede valorar lo que no se conoce”). Pero, como siempre, esos contenidos solamente pueden ser agregados (necesariamente

limitados) al currículum nacional que no interculturaliza de ninguna otra manera. Esto es consecuencia de que las disposiciones actuales no dan lugar a planes de estudios distintos y específicos para los pueblos indígenas.

La idea, central para educación intercultural, de la cultura como un *medio para aprender*, no aparece en el proyecto intercultural mexicano (Mosonyi y Rengifo, 1983). En general, las culturas y lenguas indígenas son algo sobre lo que se habla o algo que se estudia, pero muy raramente, si es que ocurre, es algo mediante lo que se habla o lo que se estudia. No obstante, hay avances de interés en este sentido, como el enfoque utilizado para tratar la asignatura de lengua indígena en las escuelas del subsistema de educación indígena de la Subsecretaría de Educación Básica (Dirección General de Educación Indígena, 2008); así como múltiples procesos de innovación, especialmente a escala didáctica y local, por parte de diversos grupos de docentes e investigadores al interior del sistema educativo y en colaboración con instituciones académicas.⁵

Atendiendo a los periodos discutidos aquí, podemos ver que la duración aproximada de cada etapa es de unos veinte a veinticinco años. Esto significa que el enfoque intercultural está ya cerca de su vigencia histórica. De hecho, comienzan ya a aparecer críticas severas (injustas con frecuencia, pero igualmente dañinas) que deslegitiman seriamente a la interculturalidad. Un conocido texto de Félix Patzi constituye un ejemplo extremo y precoz del rechazo a la educación intercultural por considerarla un medio de contención y manipulación de las demandas indígenas (Patzi, 1999). Ahora la interculturalidad tiende a aparecer como lo establecido y oficial

⁵ Sólo para mencionar algunos ejemplos: el proyecto “Comunidad Indígena-Educación Intercultural Bilingüe” de la UAM y la UPN en Michoacán, el Bachillerato Polivalente en Tlahuitoltepec, el Mixe en Oaxaca, el proyecto “Hacia la construcción de una didáctica decolonial en contextos interculturales y bilingües” entre los huaves de San Mateo del Mar, que involucra a varias instituciones de educación superior (UPN, UNAM, ENBIO, Universidad Federal de Goiás en Brasil) y varias escuelas primarias indígenas, así como varios proyectos generados por grupos de docentes y articulados con unidades de la UPN en diversos estados del país.

que debe ser removido para dar lugar a enfoques más cercanos a las necesidades indígenas. Una frase que condensa poderosamente estas nuevas perspectivas dice: “los pueblos indígenas demandaban autonomía mientras que el Estado les ofrecía interculturalidad” (Dietz y Zuany Mendoza, 2008, p. 7). Por ejemplo, la perspectiva “decolonizadora” y otros enfoques derivados de la noción de la colonialidad del saber (Lander, 2000) gozan ya de considerable aceptación en los medios intelectuales del campo indígena. Sin embargo, por el momento los intentos de elaboración curricular, desde esta perspectiva, se reducen a procesos de “sistematización de conocimientos” locales o comunitarios que será objeto de una larga fase de construcción. Por otra parte, pocas veces cuestionan la naturaleza de la construcción de conocimientos y del significado o sentido de esos conocimientos para los pueblos indígenas (*cf.* Tubino, 2009).

Por otro lado, estas reformulaciones ocurren en un contexto de transformaciones sociales de las sociedades indígenas que ocurren mucho más rápido que las representaciones que de ellas se tienen y, por tanto, su atención educativa demanda un gran ejercicio intelectual de actualización conceptual, de la perspectiva política y de las prácticas educativas.

En efecto, a lo largo del tiempo no sólo cambian las políticas públicas, también las sociedades. De hecho, las políticas públicas suelen ir detrás de los cambios sociales. Por ello es indispensable tener una visión actualizada de las sociedades indígenas. La población indígena actual es muy distinta a la de hace 30 años. Más urbana (o menos rural, según se quiera ver), con mayor educación, un número creciente de profesionales e intelectuales, una generación de jóvenes menos tradicionalistas pero con mayor afirmación personal y étnica. Sin embargo, nuestro discurso cultural (Díaz Couder, 2008) acerca de la “indianidad” no ha cambiado mucho desde mediados del siglo XX. Aún consideramos a los “indígenas” como personas que no hablan español, que viven en comunidades rurales con una economía agraria y de autoconsumo, practicantes de rituales antiguos y seguidores de medicinas herbolarias ancestrales. Todavía los hay, pero son cada vez menos.

Una de las más inequívocas delimitaciones del discurso cultural de lo indígena que aún persiste, fue formulada por dos de sus principales ideólogos, Gonzalo Aguirre Beltrán y Ricardo Pozas:

Indio es quien vive en una comunidad indígena, y una comunidad indígena es un todo integral en que el hombre y la tierra se complementan. Cuando se introduce una solución de contigüidad en esta indisoluble ecuación, la comunidad indígena se extingue como institución, se desorganiza y el indio que en ella vive pasa a la categoría de un descartado. Puede tener y, de hecho, *tiene muchas de las características que superficialmente definen al indígena; mas, en lo fundamental deja de ser indio [...]* (Aguirre Beltrán y Pozas, 1991, p. 75) [cursivas nuestras].

A diferencia de nuestra idealización de lo indígena, los jóvenes indígenas tienen básicamente el mismo consumo cultural de cualquier joven mexicano de su estrato económico, pero no por ello niegan u ocultan su origen. No sólo se produce rock en tzeltal, por ejemplo, sino que es muy exitoso; vemos jóvenes totonacos *punk* en una boda tradicional en el estado de Veracruz; comerciantes formales e informales en muchas ciudades; policías auxiliares en la Ciudad de México; profesionales en varios campos; investigadores universitarios; funcionarios públicos.

Esta cada vez más numerosa población indígena queda fuera de nuestro discurso cultural acerca de lo “indígena”. Como expresa con toda claridad Silvia Rivera Cusicanqui:

Mi argumento político tiene que ver con las comunidades transnacionales de identidad donde de pronto se reinventa el ser indio/a y de ser un personaje despreciado y sufrido, sus hijos pasan a ser otra cosa: empiezan a bailar diablada del otro lado de la frontera, a pesar de que sigan siendo burlados en ambos lados. Como el grupo Los Mercenarios, ¡valga el nombre!, que tocan rock, bailan diablada y son aymaras nacidos en Buenos Aires. En Argentina los consideran bolivianos y en Bolivia, infractores de las reglas del folclor nacional. Estas cosas nunca van a ser entendidas por

el discurso de lo originario. Si vas a pensar en una etnicidad de museo, te vas a perder el 99 por ciento de los indios que realmente existen. (<http://www.jornada.unam.mx/2011/06/11/oja170-loindio.html>).

Nuestro discurso cultural sobre lo indígena, en efecto, resulta cada vez más obsoleto. Nuestras políticas educativas y culturales se alejan cada vez más de los intereses y necesidades de una creciente parte del mundo indígena porque ese mundo ha venido transformándose y actualizándose, en tanto que nuestro discurso cultural –nuestra manera de entenderlo– se ha quedado fosilizado en un “discurso de lo originario” elaborado hace décadas.

El famoso diálogo intercultural está ya muy avanzado, pero nuestro discurso cultural nos impide verlo porque aquella parte de la sociedad indígena que no se ajusta a ese discurso es interpretado como “pérdida”, como “asimilación”, como “aculturación”, es decir, lo ubicamos como no indígena.

Necesitamos un proyecto pedagógico que acompañe esa constante transformación y actualización de los pueblos indígenas a los tiempos que les ha tocado vivir. Cosa que, por lo demás, siempre han hecho a lo largo de su historia (Carmagnani, 1989; Florescano, 1997). De otra forma, como dice Rivera Cusicanqui, estaremos excluyendo a una alta proporción de los indígenas que realmente existen.

En los últimos años se han iniciado reformulaciones que parecen ofrecer mejores condiciones para la generación de proyectos pedagógicos más acordes con las realidades sociales e institucionales actuales, en los múltiples ámbitos en que actualmente habitan los niños y jóvenes indígenas.

Por una parte, las múltiples políticas y acciones del Estado, poniendo en juego las sucesivas concepciones sobre los pueblos indígenas arriba discutidas, han generado un importante ámbito laboral y de formación de profesionistas indígenas. Actualmente, el Subsistema de Educación Indígena de la SEP, cuenta con alrededor de sesenta mil docentes en los niveles de educación preescolar

y primaria. Como ha ocurrido en varios países latinoamericanos, la mayoría de los docentes se incorporaron al servicio sin haber transitado por alguna instancia de formación pedagógica, generalmente atendiendo a criterios lingüísticos: ser hablante de la lengua indígena y poder comunicarse en español. A partir de esa condición inicial y mediante múltiples estrategias no exentas de ambivalencias y conflictos entre los diversos sujetos colectivos involucrados en los procesos de formación de los docentes que atienden a los niños indígenas (formadores, líderes e intelectuales indígenas), actualmente la mayoría de los docentes han sido profesionalizados en servicio o en programas universitarios de grado y posgrado.⁶

Estos programas de formación están contribuyendo a que se reformule la aparente dicotomía entre lo político y lo pedagógico en el campo de la educación intercultural. Como se ha señalado, la institucionalización de la “educación indígena” dentro del Sistema Educativo Nacional en México, ocurrió en el marco de un proceso de reivindicación de organizaciones etnopolíticas y las prácticas de cooptación del Estado. Por lo tanto, el énfasis de los postulados que le dieron origen fueron más político-ideológicos que pedagógicos, como corresponde a una etapa de “esencialismo estratégico” que, en algunos ámbitos, se ha prolongado hasta la actualidad. Como se mencionó, este subsistema se inscribió en la perspectiva descolonizadora y asumió, a su manera, la educación liberadora propuesta por Paulo Freire. No es el caso detallar la historia de la relación entre las disciplinas vinculadas con la educación en México y la atención educativa de la diversidad, pero se nota la ausencia de pedagogos y otros miembros del campo educativo en la producción de cono-

⁶ La Licenciatura en Educación Indígena en la Unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional, en la Ciudad de México, desde 1982, la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria en el Medio Indígena, en numerosas Unidades de la UPN en todo el país desde 1990. Sólo en las unidades de la UPN en el Distrito Federal se ofrecen nueve especializaciones. La Maestría en Desarrollo Educativo en la Ciudad de México y al menos once maestrías en distintos estados, y algunos programas de Doctorado en Educación.

cimientos y en el involucramiento que demanda la formulación de un proyecto educativo. Probablemente ese sesgo en la concepción de la educación indígena ha impedido que se recuperen aportes teórico-prácticos que hubieran permitido generar procesos de enseñanza-aprendizaje más pertinentes a las condiciones socioculturales de los niños indígenas y, en consecuencia, más eficientes.

El caso es que se identificó, no sin razón, a las instituciones educativas oficiales con la perspectiva tecnológica prevaleciente en la época y se las responsabilizó del fracaso del proyecto político-pedagógico propuesto por las organizaciones de profesionales indígenas. En ese marco, las instituciones han atravesado por un largo periodo donde los actores indígenas –maestros, funcionarios, líderes– se han debatido entre ambivalencias acerca de la legitimidad de la escuela y la posibilidad de transformarla. El asunto sigue vivo, pero hay indicios de que es posible entender lo político pedagógico como el terreno donde distintos sectores pugnan por incidir en la construcción o transformación de proyectos de sociedad y de nación, y que, en las instituciones educativas lo político se realiza mediante el fortalecimiento (empoderamiento) de los niños y jóvenes. Los padres y las comunidades depositan la confianza en quienes los van a educar; se trata de una cesión política, la legitimidad, por tanto, está en juego y se negocia cada día y depende de la coherencia entre lo que se postula y lo que se hace. Es decir, urge pasar de la crítica y el discurso a la transformación de las concepciones y las prácticas educativas vinculadas con la diversidad; es verdad que las políticas oficiales generalmente no ayudan, pero también existen las políticas generadas “desde abajo”. Son las que todos hacemos en relación con las lenguas, culturas e identidades de acuerdo con nuestros posicionamientos y la implicación en los procesos educativos en que participamos.

Por otra parte, desde el sistema educativo se han implementado múltiples reformas para los distintos niveles educativos cada vez más identificados con las políticas emanadas de los organismos internacionales y los abusos de la eficiencia y la evaluación. México

debe sumar a las instancias nacionales de evaluación la prueba PISA exigida por la OCDE como uno de los efectos que para el campo educativo ha tenido la inclusión de México entre los países desarrollados. Sin ir más lejos, el referente para el actual currículo nacional, expresado en el Acuerdo 592 de la SEP (2011), es alcanzar los estándares de la prueba PISA mediante procesos de aprendizaje por competencias para todos los niveles de la educación básica.

Entonces, como en muchos países, los procesos de enseñanza-aprendizaje están sufriendo distorsiones que no son exclusivas del medio indígena, por ejemplo que los docentes dedican más tiempo a enseñar cómo resolver las pruebas que a desarrollar procesos de aprendizaje referidos a los propósitos y contenidos curriculares. A estas distorsiones, graves de por sí, se suma la nula atención a las diferencias lingüísticas y culturales de los niños indígenas y a las variadas estrategias que se han ido construyendo en los estados y regiones en la búsqueda de una mayor pertinencia cultural de los procesos de aprendizaje. Las pruebas son nacionales, igual para todos, y en el caso de PISA, de acuerdo con los estándares de los países desarrollados. En México se aplica otra prueba nacional estandarizada de evaluación conocida como ENLACE (Examen Nacional para el Logro Académico en los Centros Educativos). Cabe mencionar que una escuela indígena de Chiapas interpuso una demanda ante el Consejo Nacional para la Prevención de la Discriminación, institución que recientemente emitió una resolución en favor de la escuela demandante reconociendo que dicho examen estandarizado discrimina por lengua y cultura a los niños indígenas. He ahí otro desafío, ¿estarán los niños de todas las escuelas del subsistema de educación indígena en condiciones de responder la prueba por escrito en su lengua?

El caso que se ha mencionado tiene que ver con el muy lento proceso de reconocimiento de los derechos lingüísticos y culturales que se viene dando en México desde la firma del Convenio 169 de la OIT. La firma ocurrió en 1989 y recién está entrando a la Cámara de Diputados una propuesta de ley para hacer efectivo el derecho de los

pueblos indígenas a la participación en el diseño de los proyectos que los involucran (*La Jornada*, 9 de octubre de 2011). Como sea, la larga lucha de los pueblos indígenas por la defensa de sus derechos colectivos todavía no culmina en este país, se ha firmado con reservas la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, pero la participación de intelectuales mexicanos indígenas y no indígenas en el largo proceso que culminó con la firma de la declaración, así como las movilizaciones y los debates en torno a los derechos humanos y los derechos indígenas están propiciando un mayor interés de algunos sectores en la relación de los derechos con la ciudadanía.

Como resultado de los factores anotados, pero muy especialmente como efecto de las sucesivas estructuras de dominación y exclusión que han sufrido los pueblos indígenas, la educación que se les ofrece todavía está lejos de reunir las condiciones de calidad, entendida como pertinencia cultural y cumplimiento de los propósitos escolares.

Desde diversas vertientes se están produciendo aportes que permiten profundizar la función emblemática que generalmente han venido cumpliendo las lenguas y culturas en la escuela, así como sobre la pertinencia de distinguir las dimensiones cultural, lingüística y étnica para su tratamiento pedagógico (Díaz Couder, 2000). Nos hemos ocupado con anterioridad de ambas cuestiones porque están presentes desde el inicio de los servicios educativos en el medio indígena, pero también por su vinculación con las teorías antropológicas y lingüísticas que más influyeron en la tradición indigenista (Gigante, 1995, 2004).

Desde la investigación antropológica reciente, cabe destacar los aportes de Yolanda Jiménez Naranjo, quien desde una perspectiva inductiva/deductiva nos permite constatar las concepciones sobre la educación intercultural que los maestros ponen en juego cuando se les pregunta qué hacen en su nombre (Jiménez Naranjo, 2009). Sus hallazgos ratifican la identificación entre lengua y cultura y varias expresiones folklóricas de la cultura que son habituales también en algunos ámbitos de educación superior. Esa inclusión

casual y folklorizante de las lenguas y culturas las reduce a una función emblemática en la escuela.

Al mismo tiempo, diversos estudios disciplinarios y transdisciplinarios contribuyen con resultados sobre estilos comunicativos prevalecientes en las familias y comunidades, énfasis en las formas de aprender y de enseñar, formas de organizar el trabajo y sobre variadas prácticas sociales y culturales que son el sustento para construir procesos de aprendizaje situado (Rogoff, Paradise, Mejía Arauz, Correa-Chávez y Angelillo, 2003).

El aprendizaje situado ocurre mediante la participación intensa en prácticas socioculturales reales, que han sido construidas en la larga historia de un pueblo (Díaz Barriga Arceo, 2003; Díaz Barriga Arceo y López Hernández, 1999). Esta concepción de aprendizaje es la perspectiva teórica más propicia, hasta el momento, para transitar de la función emblemática de las lenguas y culturas a la articulación de estas mismas en los procesos de aprendizaje.

El debate actual sobre las dimensiones epistemológica y ética del proyecto educativo es parte de la actualización de la perspectiva descolonizadora de los años setenta, y es coherente con la atención a las diversas formas de producir y organizar conocimientos que hoy demandan algunos sectores indígenas y no indígenas involucrados en el campo de la atención educativa de la diversidad sociocultural.

Lentamente se van superando las miradas dicotómicas en los procesos de investigación y en las prácticas educativas, se aprecia una transición de las ambivalencias sobre el sentido de la escolarización a los procesos de apropiación en las instituciones educativas por parte de las comunidades y de los propios docentes indígenas.

La escuela es actualmente una institución interpelada, desde afuera y desde adentro, especialmente si se reconoce a los niños y jóvenes como interlocutores válidos. Compilaciones recientes sobre experiencias escolares de jóvenes universitarios son una muestra de las interpelaciones a las instituciones educativas (Czarny, 2012; Programa Hatun Ñan, 2011).

Dado el carácter centralizado del sistema educativo mexicano y la escasa presencia de agencias de cooperación internacional –como miembro de la OCDE México no reúne las condiciones para recibir apoyo de gobiernos de esos países– casi todo ocurre dentro del sistema educativo oficial y es sostenido por el Estado. Entonces las experiencias de educación alternativas, en general, incluso las que se asumen y denominan comunitarias, son iniciativas de transformación de las concepciones y prácticas educativas propuestas e impulsadas por grupos de profesionistas e intelectuales indígenas y no indígenas, casi siempre vinculados laboralmente a los servicios educativos estatales. Esos sujetos, formados en un conjunto de instituciones de educación superior, han ido configurando una nutrida masa crítica que está impactando desde diversas y a veces opuestas visiones, el surgimiento de proyectos educativos “desde abajo”. Otro factor que interviene, a veces de manera paradójica, es el Sindicato de Trabajadores de la Educación. A escala nacional el SNTE muestra una total identificación con el proyecto neoliberal del gobierno, en algunas delegaciones, autodenominadas democráticas, apoya iniciativas con connotaciones étnicas, y al mismo tiempo las obstaculiza por la naturaleza misma de las dinámicas gremiales. Por ejemplo, la desubicación lingüística de los docentes se relaciona con el derecho a cambiar de localidad para mejorar su condición laboral junto a otros mecanismos de movilidad. Importa poco lo que prescribe la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de México, en cuyo artículo noveno establece el derecho de las comunidades indígenas a recibir educación en la lengua y variante correspondientes.

Finalmente, algunos apuntes sobre un par de diseños curriculares que recogen los aportes teóricos arriba comentados y la experiencia de muchos docentes indígenas y no indígenas que participaron en ambos procesos por largo tiempo.

La UPN ha asumido desde de su origen, en 1982, la formación profesional de docentes indígenas. Dado el tiempo transcurrido, ha participado en buena parte de las etapas mencionadas. A lo largo de

su historia ha pasado por dos reformulaciones curriculares, una en 1990 y la otra en 2011. Pero sólo en el más reciente diseño curricular ha podido expresar las actualizaciones teóricas y las concepciones más adecuadas a las recientes transformaciones sociales de los pueblos indígenas y a las nuevas demandas laborales y profesionales.

El currículum reformulado en 2011 se organiza mediante cinco líneas formativas que cubren: desde las necesidades de apropiarse de los lenguajes y herramientas de la profesión hasta las particularidades de la educación comunitaria; los desafíos que plantea la diversidad para la educación institucionalizada, la problemática de la ciudadanía y los derechos indígenas, y el tratamiento específico de la educación bilingüe. Por otra parte, los ejes transversales que tiñen a la formación son: derechos humanos y derechos indígenas, pertinencia cultural y prácticas de educación bilingüe.

Para un programa que atravesó por las mismas ambivalencias que han sido mencionadas arriba, esta nueva concepción del plan de estudios está mostrando la viabilidad de la perspectiva pedagógica en tanto proyecto formativo para propiciar la concreción de los propósitos asociados a los transversales del plan de estudios.

Otra experiencia interesante para estos propósitos se encuentra en el enfoque didáctico utilizado para organizar los contenidos de la asignatura de lengua indígena en las escuelas primarias del Subsistema de Educación Indígena. Este enfoque se detalla en los *Parámetros Curriculares para la Asignatura de Lengua Indígena* (Dirección General de Educación Indígena, 2008). Consiste en aplicar el enfoque de “prácticas sociales del lenguaje”, que se caracteriza por sustentar los procesos de aprendizaje sobre la lengua en la producción de textos y discursos práctica y culturalmente situados. Para ello, se procura reproducir en el aula contextos o ámbitos semejantes a los del entorno de los niños.

Todo lo anterior muestra una realidad diversa y compleja, en la que las transformaciones ocurren desde vertientes múltiples con ritmos desiguales, y que, no obstante, está viva y dinámica, construyendo poco a poco y paso a paso, con no pocos retrocesos, propues-

tas cada vez más pertinentes y cercanas a los intereses y necesidades de los pueblos y comunidades indígenas.

REFERENCIAS

LIBROS

- Aguirre Beltrán, G. y Pozas, R. (1991). Instituciones indígenas en el México actual *La política indigenista en México* (Vol. 2). México: Conaculta-INI.
- Basave, A. (1992). *México mestizo: Análisis de nacionalismo mexicano en torno a la mestizofilia de Andrés Molina Enríquez*. México: FCE.
- Cabral, A. (1974). *Return to the source; selected speeches*. Nueva York, Estados Unidos: Monthly Review Press.
- Carmagnani, M. (1989). *El regreso de los dioses: El proceso de reconstitución de la identidad étnica en Oaxaca, siglos XVII y XVIII*. México: FCE.
- CDI (2009, 4 de diciembre). Programa para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 2009-2012, *Diario Oficial de la Federación*.
- Czarny, G. (Ed.) (2012). *Jóvenes indígenas en la UPN Ajusco. Relatos escolares desde la educación superior*. México: UPN.
- De la Fuente, J. (1964). *Educación, antropología y desarrollo de la comunidad*. México: Instituto Nacional Indigenista.
- Díaz Barriga Arceo, F. y López Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Díaz Couder, E. (2000). Diversidad sociocultural y educación en México. En S. Comboni y J. M. Juárez (Eds.), *Globalización, educación y cultura* (pp. 105-148). México: UAM.
- Díaz Couder, E. (2008). Discurso cultural, liderazgo indígena y procesos de creación literaria. En *Diversidad y diálogo intercultural a través de las literaturas en Lenguas Mexicanas* (pp. 11-17). México: ELIAC-SEP-INALI.
- Dirección General de Educación Indígena (1986). *Bases Generales de la Educación Indígena*. México: Subsecretaría de Educación Básica.
- Dirección General de Educación Indígena (1999). *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para los niños y las niñas indígenas*. México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- Dirección General de Educación Indígena (2008). *Parámetros curriculares para la Asignatura de Lengua Indígena*. México: Subsecretaría de Educación Básica.
- Fanon, F. (1983). *Los condenados de la tierra*. México: FCE.
- Florescano, E. (1997). *Etnia, Estado y Nación*. México: Aguilar.

- Galinier, J. (2008). Indio de estado *versus* indio nacional en la Mesoamérica moderna. En K. Argyriadis, R. d. I. Torre, C. Gutiérrez Zúñiga y A. Aguilar Ros (Eds.), *Raíces en movimiento. Prácticas religiosas tradicionales en contextos translocales* (pp. 111-127). Zapopan, Jalisco: El Colegio de Jalisco-Centre d'Etudes Mexicaines et Centroamericaines-Institut de Recherche pour le Développement-CIESAS/Occidente-Iteso.
- Gigante, E. (2004). La construcción de una práctica pedagógica sensible a la problemática etnocultural y de género. En I. Sichra (Ed.), *Género, etnicidad y educación en América Latina* (pp. 139-156). Madrid, España: Morata.
- Jiménez Naranjo, Y. (2009). *Cultura comunitaria y escuela intercultural. Más allá de un contenido escolar*. México: Coordinación General de Educación Intercultural.
- Lander, E. (Ed.) (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Argentina: Clacso-UNESCO.
- León-Portilla, M. (1996). La antigua y la nueva palabra de los pueblos indígenas. En P. Galeana (Coord.), *Cultura y derechos de los pueblos indígenas de México* (pp. 21-53). México: AGN-FCE.
- Mosonyi, E. E. y Rengifo, F. (1983). Fundamentos teóricos y programáticos de la educación bilingüe intercultural. En N. Rodríguez, E. Masferrer y R. Vargas Vega (Eds.), *Educación, etnias y descolonización en América Latina* (Vol. 1, pp. 209-230). México: Unesco-III.
- Programa Hatun Ñan (Ed.) (2011). *Caminos de la interculturalidad. Los estudiantes originarios en la universidad*. Lima: PUCP-RIDEI.
- SEP (2011). *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica*. México: SEP.
- Tubino, F. (2009). El nivel epistémico de los conflictos interculturales. Conferencia Magistral. Diversidad e Interculturalidad. México: UPN.
- Warman, A. (2003). Los indios mexicanos en el umbral del milenio. México: FCE.
- Warman, A., Nolasco, M., Bonfil, G., Olivera, M. y Valencia, E. (1970). *Eso que llaman antropología mexicana*. México: Nuestro Tiempo.

PERIÓDICOS Y REVISTAS

- Gigante, E. (1995). Una interpretación de la interculturalidad en la escuela. *Básica*, 8, 50-55.
- Patzi, F. (1999). Etnofagia estatal. Modernas formas de violencia simbólica. *Bulletin de l'Institut français d'études andines*, 28 (3), 535-559.
- Rogoff, B., Paradise, R., Mejía Arauz, R., Correa-Chávez, M. y Angelillo, C. (2003). Firsthand learning through intent observation. *Annual Review of Psychology* (54), 175-203.

OTRAS FUENTES

- CDI (2009, 4 de diciembre). Programa para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 2009-2012, *Diario Oficial de la Federación*.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2003). Cognición situada y estrategias de aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). <http://redie.uabc.mx/cont/vol5/no2/contenido-arceo.pdf>
- Dietz, G. y Zuany Mendoza, R. G. (2008). ¿Interculturalizando la educación superior? *Trace [en línea]*, (53). <http://trace.revues.org/index374.html>

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Emilio Chuayffet Chemor *Secretario de Educación Pública*
Efrén Tiburcio Rojas Dávila *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Rector*
Ernesto Díaz Couder Cabral *Secretario Académico*
Federico Valle Rodríguez *Secretario Administrativo*
Alejandra Javier Jacuinde *Dirección de Planeación*
Juan Acuña Guzmán *Director de Servicios Jurídicos*
Fernando Velázquez Merlo *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*
Xóchitl Leticia Moreno Fernández *Directora de Unidades UPN*
América María Teresa Brindis Pérez *Dirección de Difusión Cultural
y Extensión Universitaria*

COORDINADORES DE ÁREA ACADÉMICA

Lucila Parga Romero *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Jorge Tirzo Gómez *Diversidad e Interculturalidad*
Teresa Martínez Moctezuma *Aprendizaje y Enseñanza
en Ciencias, Humanidades y Artes*
Enrique Agustín Reyes Gaytán *Tecnologías de Información
y Modelos Alternativos*
Mónica Angélica Calvo López *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Presidente*
Ernesto Díaz Couder Cabral *Secretario Ejecutivo*
América María Teresa Brindis Pérez *Coordinadora Técnica*

Vocales académicos internos

María del Carmen Jiménez Ortiz
Jorge Tirzo Gómez
Rubén Castillo Rodríguez
Rodrigo Cambay Núñez
Oscar de Jesús López Camacho
Juan Bello Domínguez

Vocales académicos externos

Judith Orozco Abad
Raúl Ávila
Rodrigo Muñoz Talavera

Griselda Mayela Crisóstomo Alcántara *Subdirectora de Fomento Editorial*
Formación: Angélica Fabiola Franco González
Diseño de portada: Manuel Campiña Roldán
Edición y corrección de estilo: Alma Aurora Hernández López Tello

Esta primera edición de *Diversidad, ciudadanía y educación. Sujetos y contextos* estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional y se terminó de imprimir el 15 de enero de 2015 en Litografía Mier y Concha, calle Cadaqués número 69, colonia Cerro de la Estrella, delegación Iztapalapa, CP 09860, México, DF. El tiraje fue de 500 ejemplares.