



Universidad Autónoma de Zacatecas
"Francisco García Salinas"

Unidad Académica de Docencia Superior

Maestría en Investigaciones
Humanísticas y Educativas

Educación intercultural crítica: una propuesta alternativa
(Una experiencia de campo en una comunidad nahua del Edo. de Hidalgo, México)

Tesis

Que para obtener el grado de:

Maestro en Investigaciones Humanísticas y Educativas

Presenta:

Leticia Hernández Vite

Director de tesis:

Dr. David Eduardo Rivera Salinas

Codirectora de tesis:

Dra. Nydia María Castillo Pérez

Zacatecas, Zac., octubre de 2022.



SOMOS
ARTE, CIENCIA Y
DESARROLLO
CULTURAL



Dra. Ma. de Lourdes Salas Luévano
Responsable del Programa de Maestría en
Investigaciones Humanísticas y Educativas
PRESENTE

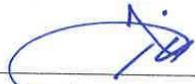
El que suscribe, certifica la realización del trabajo de investigación que dio como resultado la presente tesis, que lleva por título: **“Educación intercultural crítica: una propuesta alternativa (Una experiencia de campo en una comunidad nahua en el Edo. de Hidalgo, México)”**, de la C. **Leticia Hernández Vite**, alumna de la Orientación en Desarrollo Humano y Cultura de la **Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas** de la Unidad Académica de Docencia Superior.

El documento es una investigación original, resultado del trabajo intelectual y académico de la alumna, que ha sido revisado por pares para verificar autenticidad y plagio, por lo que se considera que la tesis puede ser presentada y defendida para obtener el grado.

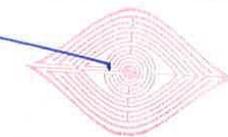
Por lo anterior, procedo a emitir mi dictamen en carácter de Director de Tesis, que de acuerdo a lo establecido en el Reglamento Escolar General de la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”: **La tesis es apta para ser defendida públicamente ante un tribunal de examen.**

Se extiende la presente para los usos legales inherentes al proceso de obtención del grado del interesado.

ATENTAMENTE
Zacatecas, Zac., a 26 de octubre de 2022


David Eduardo Rivera Salinas
Director de tesis

UNIDAD ACADÉMICA DE
DOCENCIA SUPERIOR



MAESTRÍA EN INVESTIGACIONES
HUMANÍSTICAS Y EDUCATIVAS

C.c.p.- Interesado
C.c.p.- Archivo



SOMOS
ARTE, CIENCIA Y
DESARROLLO
CULTURAL



A QUIEN CORRESPONDA

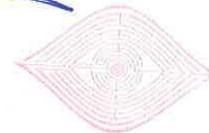
La que suscribe, **Dra. Ma. de Lourdes Salas Luévano**, Responsable del Programa de Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas de la Unidad Académica de Docencia Superior, de la Universidad Autónoma de Zacatecas

CERTIFICA

Que el trabajo de tesis titulado **“Educación intercultural crítica: una propuesta alternativa (Una experiencia de campo en una comunidad nahua en el Edo. de Hidalgo, México)”**, que presenta **Leticia Hernández Vite**, alumna de la Orientación en **Desarrollo Humano y Cultura** de la **Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas**, no constituye un plagio y es una investigación original, resultado de su trabajo intelectual y académico, revisado por pares.

Se extiende la presente para los usos legales inherentes al proceso de obtención del grado de la interesada, a los veintiséis días del mes de octubre del año dos mil veintidós, en la ciudad de Zacatecas, Zacatecas, México.

UNIDAD ACADÉMICA DE
DOCENCIA SUPERIOR



MAESTRÍA EN INVESTIGACIONES
HUMANÍSTICAS Y EDUCATIVAS

Dra. Ma. de Lourdes Salas Luévano
Responsable del Programa de Maestría en
Investigaciones Humanísticas y Educativas
P R E S E N T E

Por medio de la presente, hago de su conocimiento que el trabajo de tesis titulado "Educación intercultural crítica: una propuesta alternativa (Una experiencia de campo en una comunidad nahua en el Edo. de Hidalgo, México)", que presento para obtener el grado de Maestra en Investigaciones Humanísticas y Educativas, es una investigación original debido a que su contenido es producto de mi trabajo intelectual y académico.

Los datos presentados y las menciones a publicaciones de otros autores, están debidamente identificadas con el respectivo crédito, de igual forma los trabajos utilizados se encuentran incluidos en las referencias bibliográficas. En virtud de lo anterior, me hago responsable de cualquier problema de plagio y reclamo de derechos de autor y propiedad intelectual.

Los derechos del trabajo de tesis me pertenecen, cedo a la Universidad Autónoma de Zacatecas, únicamente el derecho a difusión y publicación del trabajo realizado.

Para constancia de lo ya expuesto, se confirma esta declaración de originalidad, a los veintiséis días del mes de octubre del año dos mil veintidós, en la ciudad de Zacatecas, Zacatecas, México.

A T E N T A M E N T E



Leticia Hernández Vite

Alumna de la Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas



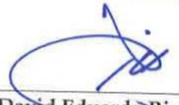
SOMOS
ARTE, CIENCIA Y
DESARROLLO
CULTURAL

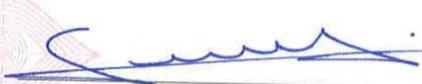


DICTAMEN DE LIBERACIÓN DE TESIS
MAESTRÍA EN INVESTIGACIONES HUMANÍSTICAS Y EDUCATIVAS

DATOS DEL ALUMNO	
Nombre:	Leticia Hernández Vite
Orientación:	Desarrollo Humano y Cultura
Director de tesis:	Mtro. David Eduardo Rivera Salinas
Título de tesis:	Educación intercultural crítica: una propuesta alternativa (Una experiencia de campo en una comunidad nahua en el Edo. de Hidalgo, México).
DICTAMEN	
Cumple con créditos académicos	Si (X) No ()
Congruencia con las LGAC	
Desarrollo Humano y Cultura	(X)
Comunicación y Praxis	()
Literatura Hispanoamericana	()
Filosofía e Historia de las Ideas	()
Políticas Educativas	()
Congruencia con los Cuerpos Académicos	Si (X) No ()
Nombre del CA:	CA-UAZ-172-Teoría, historia e interpretación de las artes.
Cumple con los requisitos del proceso de titulación del programa	Si (X) No ()

UNIDAD ACADÉMICA DE
Zacatecas, Zac. A 26 de octubre de 2022.


David Eduardo Rivera Salinas
Director de Tesis


Ma. de Lourdes Salas Luévano
Responsable del Programa

MAESTRÍA EN INVESTIGACIONES
HUMANÍSTICAS Y EDUCATIVAS

Agradecimientos

Agradezco el apoyo brindado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

A la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), y a la Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas (MIHE).

A la Dra. Gloria del Carmen Trujillo Molina por compartir sus conocimientos y pasión por la investigación. Agradezco infinitamente su confianza y apoyo en mi trabajo de investigación.

Al Dr. Javier Zavala Rayas por su interés y aportes en el tema de investigación.

A la Dra. María Teresita Carrillo León por su orientación en la investigación durante la estancia nacional. Realmente inspira ver la pasión con la que trabaja.

Al Dr. Sergio Morataya, a la maestra Ruth Betsabé Ovando y demás docentes de la Universidad de San Carlos Guatemala (USAC), por la calidez humana con la que nos recibieron en su país.

A la maestra y psicóloga Felicia García, por acompañarme y animarme a mirar los matices de la vida, gracias infinitas.

Al Dr. David Eduardo Rivera Salinas y a la Dra. Nydia María Castillo Pérez; director y co-directora de tesis.

A Norma Lilia Martínez Zapata, por su amistad y solidaridad en los buenos y no tan buenos momentos.

Agradecer también al personal docente y administrativo de la MIHE.

A la maestra Libia Hernández y a su familia por recibirme en su casa.

A la comunidad la Ilusión Jaltocàn Hidalgo y a todas las personas que han sido parte de manera directa o indirectamente para la realización de esta tesis, creo que no me alcanzaría el tiempo para nombrar a cada una de ellas.

Dedicatoria

A mi familia pilar importante en mi vida.

A papá, mamá, Daniel y Mode a quienes quiero y admiro.

Índice

Resumen.....	3
Abstract.....	4
Introducción.....	6
Justificación.....	8
Planteamiento del problema.....	9
Objeto de estudio.....	12
Objetivos y propósito de la investigación.....	12
Objetivo general.....	12
Métodos y técnicas de investigación.....	13
Aparato teórico- conceptual.....	20
Capítulo I.....	26
La educación básica indígena:.....	26
Antecedentes históricos y problemáticas del siglo XIX y XX.....	26
Antecedentes de la educación indígena moderna.....	26
Estado de la cuestión:.....	40
Propuestas de educación alternativa en el contexto internacional.....	40
Propuestas de educación alternativa en el contexto nacional.....	42
Capítulo II.....	46
México y su diversidad cultural.....	46
Localización.....	49
Perfil sociodemográfico: Grupos étnicos.....	50
Vías de Comunicación.....	52
Medios de Comunicación.....	53
Vivienda y servicios básicos.....	53
Servicios educativos.....	56
Autoridad comunal.....	61
El Tequio.....	61
Actividades productivas y economía de subsistencia.....	62

Agricultura	62
Artesanías	63
Tiempo libre y ocio	66
Lengua.....	66
Alimentación	67
Religión, fiestas y tradiciones importantes	67
Vestimenta.....	73
Gastronomía	74
Educación intercultural crítica	75
Colonialidad / modernidad: postura teórica decolonial.....	79
Contextualización sobre el concepto de desarrollo	89
Los otros desarrollos	96
Desarrollo, derechos humanos y educación	98
Derechos humanos y perspectiva de género	107
¿Qué se entiende por interculturalidad?	113
Interculturalidad y educación	115
La educación intercultural crítica.....	117
Conclusiones	121
Referencias bibliográficas.....	126
Anexos	135

Resumen

Esta tesis partió de la idea de analizar la educación Indígena mexicana, exponiendo las particularidades en educación indígena en la comunidad La Ilusión, en Jaltocán estado de Hidalgo, que fue la comunidad de estudio, y por ultimo mostrar la importancia de incorporar nuevas realidades socioeducativas.

Se eligió el método cualitativo con enfoque etnográfico, en el trabajo de campo se realizaron las siguientes técnicas de investigación: observación participante, diario de campo, informante clave y entrevistas semi estructuradas, principalmente.

La escritura etnográfica supone apelar a la descripción de la vida social sin desconocer los significados ligados a ésta, entonces un texto etnográfico es en gran parte descriptivo lo que dio la pauta para posteriormente poder analizar la educación indígena desde una mirada intercultural critica, que dicho por Walsh (2007) se puede entender como un proceso y proyecto social, político, epistemológico e intelectual que asume la decolonialidad como estrategia, acción y meta, dando pistas para una praxis distinta, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. No solo se trata de resistir, sino también de incidir.

Se concluye que Investigar sobre educación indígena tiene sentido si los resultados contribuyen a una mejor comprensión de la forma de vida, cosmovisión de los pueblos originarios para poder pensar de una forma distinta la educación y estar en condiciones de diseñar nuevos contextos socioeducativos donde se reconozca y valore los saberes de los pueblos originarios, es quizá un intento provocativo, es decir, una invitación a la reflexión para repensar la realidad de la educación en los pueblos originarios y en nuestro país, que contribuyan a un mundo cada vez más equitativo.

Palabras clave: educación indígena; etnografía; interculturalidad crítica.

Abstract

This thesis started from the idea of Analyzing Mexican Indigenous education, exposing the particularities in indigenous education in the La Ilusión community, in Jaltocán state of Hidalgo, which was the study community, and finally showing the importance of incorporating new socio-educational realities.

The qualitative method with an ethnographic approach was chosen, in the field work the following research techniques were carried out: participant observation, field diary, key informant and semi-structured interviews, mainly.

Ethnographic writing supposes appealing to the description of social life without ignoring the meanings linked to it, then an ethnographic text is largely descriptive, which gave the guideline to later be able to analyze indigenous education from a critical intercultural perspective, which said by Walsh (2007) can be understood as a social, political, epistemological and intellectual process and project that assumes decoloniality as a strategy, action and goal, giving clues for a different praxis, in conditions of respect, legitimacy, symmetry, fairness and equality. It is not only about resisting, but also about influencing.

It is concluded that research on indigenous education makes sense if the results contribute to a better understanding of the way of life, worldview of the original peoples to be able to think of education in a different way and be in a position to design new socio-educational contexts where it is recognized and value the knowledge of the original peoples, is perhaps a provocative attempt, that is, an invitation to reflection to rethink the reality of education in the original peoples and in our country, which contributes to an increasingly equitable world.

Keywords: indigenous education; ethnography; critical interculturality.

Introducción

La presente tesis mantuvo como propósito analizar la educación Indígena desde una reflexión crítica. Lo cual tuvo lugar en una comunidad nahua hablante, de la comunidad La Ilusión, en Jaltocán, estado de Hidalgo, México.

Según Guillermo de la Peña (como se citó en Salmerón y Parras, 2010) “a finales del siglo XIX y gran parte del siglo XX la identidad mexicana se basó en el mito del mestizaje (...) se promovió una nación mestiza. La política educativa fue una herramienta para este propósito. Las lenguas y cultura de pueblos indígenas fueron consideradas primitivas y sin ningún valor” (p 510). Se buscaba construir una nación “moderna”, las políticas públicas tenían como finalidad construir un México culturalmente homogéneo y ello se veía reflejado en el método de enseñanza- aprendizaje donde se impuso la enseñanza del español de una forma más o menos coercitiva. Lo antes anotado dio pie a que los padres de familia de aquellas épocas se limitaran a enseñar el idioma natal a sus hijos para evitar la discriminación.

Durante estos siglos 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), la Dirección General de Educación Indígena (DGEI)”(Sandoval y Montoya, 2013, p.4), entre otras. ”La meta nunca varió: se trata de llevar educación a quien no la tiene. ¿Cuál educación, con qué contenidos? Los de la cultura nacional, que es, finalmente, una modalidad de la cultura occidental” (Bonfil, 2015, p.173). Por lo cual es importante cuestionarnos sobre la falta de pertinencia que ha tenido la educación oficial para el pueblo mexicano y su evidente diversidad cultural.

Tedesco (2012) señala que “La literatura sobre la condición indígena en América Latina en el periodo republicano muestra la existencia de diversas interpretaciones y propuestas de acción, que van desde la reivindicación hispánica de la cultura hasta el proyecto mestizo de la «raza cósmica» de Vasconcelos” (p.36). Por tal motivo como expresa mencionado autor, las propuestas educativas fueron planteadas de manera universal, un solo modelo educativo para cualquiera que sea la realidad donde se aplique dicho modelo. Un proyecto de homogenización cultural a través de la educación, el cual carecía de capacidad para incluir a los pueblos originarios y culturalmente diversos.

Esto no ha cambiado mucho a lo largo de los años posteriores y la educación para los pueblos indígenas es hoy un gran desafío pues se sigue con los modelos de aculturación. Según palabras de Sandoval y Montoya (2013) La Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en el Informe de 1996, al pronunciarse sobre la educación indígena, afirma que la mayoría de los gobiernos todavía definen y practican políticas de asimilación. “Una política inteligente con respecto a las minorías debería de preservar sus lenguas, brindándoles la oportunidad de integrarse a la comunidad mayoritaria. La escuela debe enseñar varias lenguas, especialmente la lengua local (o de la minoría), a fin de ofrecer a las personas oportunidades para que desarrollen sus capacidades” (Tedesco, 2012, p.5).

El idioma es parte fundamental en la cultura de cada pueblo; pues es a través de ella que se puede llegar a conocer la forma de pensar, de sentir, de creer, de vivir, pero muchas de las lenguas de los pueblos originarios no son tomadas en cuenta, imponiendo el español como lenguaje nacional, y con ello dificultando el proceso educativo.

México es reconocido en la Constitución como multicultural y pluriétnico. Existen registradas 364 variantes lingüísticas, agrupadas en 68 agrupaciones lingüísticas y 11 familias lingüísticas, de acuerdo con el Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales (INALI, 2008), esto lo hace uno de los países con mayor diversidad lingüística del continente.

En la Huasteca Hidalguense la principal lengua que se habla es el náhuatl, seguida del otomí en la región Tepehua y hñañhú del Valle del mezquital.

Según (INEGI, 2015) el Estado de Hidalgo cuenta con una población total de 2 858 359 habitantes; es decir, el 2.3% del total del país. De esos habitantes, 1 489 334 son mujeres, y 1 369 025 son hombres. La población infantil asciende a 76,185 niñas y niños de origen indígena de los cuales 60, 528 hablan náhuatl y 14 854 son hablantes de otomí (González y Raesfeld, s/f).

Justificación

“Soy mujer, soy indígena, son migrante, y soy joven, quizá todas las características que dolorosamente presagian un futuro poco alentador porque siendo sinceros, aunque mucho se ha trabajado y logrado por los derechos de los pueblos indígenas, los migrantes, las mujeres y sobre todo los jóvenes, aún falta mucho por hacer, estamos al inicio del camino. Ser joven es resistir y ser joven indígena es resistir doblemente” (López, 2018).

¿Por qué iniciar con un fragmento del discurso de Nadia López García? joven de origen mixteco y una de las acreedoras del premio de la juventud 2018.

El principal motivo es porque expresa a grandes rasgos las dificultades con las que los pueblos originarios viven día a día, ya sea por la precariedad económica la cual los lleva a migrar, o la discriminación y exclusión con la cual se enfrentan, aunado a ello la estigmatización de su lengua materna. Esta joven de origen mixteco, es tan solo una de tantas y tantos, niños, jóvenes, adultos o adultos mayores pertenecientes a un pueblo originario de los 62 que existen en nuestro país, y que han resistido por no desaparecer, en un país multilingüe con una diversidad cultural y lingüística inimaginable.

Una más de las dificultades es la educación, pese a que se ha trabajado para resarcir muchos de los daños del pasado, aún queda mucho por hacer. Este discurso da la pauta para repensar la realidad con la que muchos de los pueblos indígenas viven, por lo cual es conveniente, necesario y me atrevo a decir que una forma de justicia social, retomar y analizar de manera genuina el tema de la educación en los pueblos originarios, dado que las políticas públicas, no ha brindado resultados óptimos.

Pues como menciona Alirio, Africano, Febres-Cordero, y Carrillo (2016) “las transformaciones deben estar dirigidas hacia la consolidación de iniciativas educativas contextualizadas. Iniciativas que sean congruentes con la presente realidad y que puedan, desde este momento, guiar e iluminar un panorama del futuro que se busca desde lo colectivo hasta lo personal” (p.239).

Planteamiento del problema

En la actualidad el modelo educativo en México está basado en el constructivismo. Para Álvarez- Gayou (2016) el constructivismo es una teoría sobre el conocimiento y aprendizaje. La idea central de esta teoría indica que el conocimiento no tiene el propósito de reproducir

representaciones de una realidad independiente, sino su función es primordialmente adaptativa.

Cambiar los planes de estudio tiene poco o ningún valor, si en la práctica se sigue enseñando con modelos pedagógicos descontextualizados y en condiciones poco favorables.

En el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, tiene como objetivo, llevar a México a su “máximo potencial”, en materia educativa, a partir de lo siguiente: vinculación de la educación con las necesidades sociales y económicas, evaluación de la educación, práctica de la cultura y el deporte, así como, el fomento de la ciencia y la innovación tecnológica.

En materia de educación, se pretende un México con educación de “*calidad*” propone implementar políticas de estado que garanticen el derecho a la educación de calidad para todos los mexicanos, fortalezcan la articulación entre niveles educativos, y los vinculen con el quehacer científico, el desarrollo tecnológico y el sector productivo, con el fin de generar un capital humano de calidad que detone la innovación nacional.

Además, menciona que es urgente reducir las brechas de acceso a la educación, la cultura y el conocimiento a través de una amplia perspectiva de “inclusión”, que erradique toda forma de discriminación de condición social, étnica y de género. Por otro lado, dicho plan busca asegurar el desarrollo de niños y jóvenes les permita triunfar, en un mundo cada vez más competitivo. Se mantiene muy presente el aspecto productivo.

Actualmente en el reciente plan de Desarrollo 2019 - 2024 en materia de educación se plantea cancelar la reforma educativa implementada en el sexenio pasado. Como primer punto; en esta nueva propuesta se menciona que la educación es un derecho para todos. Me parece importante rescatar que se introduce la visión regional que promoverá la formulación

de políticas y contenidos diferenciados. “México es un país pluriétnico y pluricultural y así debe ser la educación en el país”. También se hace mención del principio de equidad el cual permitirá aplicar una política educativa incluyente adecuada a la diversidad cultural y étnica, a fin de combatir las desigualdades sociales, de género y regionales. Entre las aspiraciones se menciona que habrá énfasis en educación indígena, educación indígena bilingüe y educación bicultural. Aún no se encuentra muy claro cómo es que se llegara a estas metas planteadas, pero puede vislumbrarse la idea de una educación que sea pertinente a la realidad del país.

Por lo tanto, el aula debería fungir como una comunidad donde se despliegue un conjunto de valores desde la pedagogía crítica. El proceso educativo debe ser entendido no solo para conocer, sino principalmente para pensar y cuestionar (Fiorino, 2007).

La educación en los últimos tiempos pareciera que trabaja solo dimensiones intelectuales orientadas a las demandas del mercado, pero deja de lado una parte fundamental en la vida de todo ser humano, su desarrollo integral para lograr un espacio equitativo en la sociedad que le rodea. La educación forma parte del mercado de trabajo, pero también para la ciudadanía y para el desarrollo personal.

Desde este punto de vista, si buscamos una sociedad con prosperidad para todos, la educación debe lograr que cada uno decida o elija. Y una sociedad más justa o más igualitaria es aquella que ha logrado que todos estén en condiciones de elegir qué lugar quieren ocupar (Tedesco, 2012), brindando las condiciones para lograrlo, lo cual implica un gran reto, dado que el tema de la educación sobre todo en el medio indígena es el resultado de una serie de factores y circunstancias históricas, políticas, social, en nuestro país, que la mantiene en desventaja sobre el resto de la población.

Pregunta de investigación.

Lo anterior nos lleva a plantear una pregunta general la cual guiaran la presente investigación:

¿Qué serie de factores y circunstancias unifican la educación indígena en la comunidad de Ilusión, en Jaltocán estado de Hidalgo, México?

Objeto de estudio

Se trata de una investigación educativa básica, de carácter social, con la intención de abordar la problemática de la educación indígena, en el estado de Hidalgo de manera interdisciplinaria desde las categorías de análisis de la educación intercultural crítica, historia, antropología y sociología. También importante mencionar los aportes de teóricos decoloniales.

Objetivos y propósito de la investigación

Objetivo general

- Analizar la educación Indígena mexicana.
- Exponer las particularidades en educación indígena en la comunidad La Ilusión, en Jaltocán estado de Hidalgo.
- Mostrar la importancia de incorporar nuevas realidades socioeducativas.

Supuestos o hipótesis

La falta de una educación contextualizada, que no integra la realidad social, cultural, lingüística de los pueblos originarios; afecta de manera directa los resultados de la misma. Es por ello importante conocer la raíz del problema, las condiciones particulares de cada sector de la población, para poder hacer frente a los síntomas como son el analfabetismo, deserción escolar, rezago educativo, marginación, entre otros factores que adolece a la educación en el sector indígena.

Métodos y técnicas de investigación

En el presente trabajo de tesis se utilizó el método cualitativo, el cual se refiere a datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable (Álvarez Gayou, 2003).

En la investigación cualitativa, los investigadores siguen un diseño de investigación flexible, ve el escenario y a las personas desde una perspectiva holística. En las entrevistas en profundidad, siguen el modelo de una conversación normal y no de un intercambio de preguntas y respuestas. Se utilizan estrategias flexibles para la obtención de datos. Se investigan los procesos de interacción social en el momento que se presentan.

Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas obteniendo un conocimiento directo sobre la vida social (Steve Taylor y Robert Bogdan como se citó en Álvarez Gayou, 2003).

Por otra parte, el propósito del enfoque etnográfico, es: “describir lo que las personas de un sitio, estrato o contexto determinado, hacen habitualmente y explicar los significados que le atribuyen a ese comportamiento realizado” (Álvarez Gayou, 2003, p.76), y es desde

este postulado que se realizó el trabajo de campo en la comunidad de estudio, así pues, en el segundo capítulo se describe lo que las personas hacen habitualmente para posteriormente intentar comprender los significados. De manera general, se podía definir a la etnografía como aquel conjunto de técnicas de investigación que hacen énfasis en la descripción de lo que una gente hace desde la perspectiva de la misma gente (Restrepo, 2011).

Un punto importante a tomar en cuenta es que la etnografía suele requerir un estudio prolongado del grupo, sin embargo como apunta Flick (como se citó en Morales, 2017)”en el trabajo etnográfico, la información puede ser rescatada incluso en una sola visita, siempre y cuando la información sea vital para la investigación” (p.13).

Una parte primordial es el trabajo de campo, siguiendo a Restrepo (2011) se refiere a esa fase del proceso investigativo dedicado al levantamiento de la información requerida para responder a un problema de investigación. Es decir, hace referencia a la fase de investigación orientada predominantemente a la obtención de los datos. En la misma línea de pensamiento como apunta Velasco y De Rada (1997) “El trabajo de campo no agota la etnografía, pero constituye la fase primordial de la investigación etnográfica. En ciencias sociales, «el trabajo de campo» suele designar el período y el modo de la investigación dedicado a la recopilación y registro de datos” (p.2).

En esta fase se ponen en práctica las diferentes técnicas de investigación. Por ello, en el trabajo de campo se realizaron las siguientes técnicas de investigación: observación participante, diario de campo, informante clave y entrevistas semi estructuradas, principalmente.

Observación participante

Para Octavio Cruz (como se citó en Restrepo, 2011): “La técnica de la observación participante se realiza a través del contacto del investigador con el fenómeno observado para

obtener informaciones sobre la realidad de los actores sociales en sus propios contextos” (p.12). La observación participante consiste en dos actividades principales: observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en torno del investigador, y participar en una o varias actividades de la población Guber (como se citó en Restrepo, 2016). La cual se llevó a cabo en el mes de enero del 2019, en la comunidad la Ilusión, Jaltocán Hidalgo.

Para solicitar el permiso para la entrada a la comunidad de estudio, se recurrió a la autoridad del lugar, por medio de un intermediario de la misma comunidad, pues como afirma Restrepo (2011) “ser introducido por una persona de confianza en el lugar y para la gente con la cual se va a trabajar (...) da cuenta de los propósitos de la investigación y del carácter del investigador, esto constituye un ambiente bastante propicio para ser aceptado” (p.14).

Otra de las técnicas de investigación empleada fue:

Diario de campo

En el diario de campo se fueron registrando los datos obtenidos de la observación participante durante la estancia en la comunidad, lo cual permitió conocer un poco más sobre las tradiciones y costumbres de la comunidad, así como de la manera en que viven, su infraestructura, su educación, los servicios con los que cuenta, su forma de alimentación entre otros. Se escribieron notas electrónicas diariamente, describiendo situaciones de manera detallada para posteriormente reflexionar sobre las mismas.

Informante clave

De acuerdo con Restrepo (2016), se define al informante como aquella persona del lugar donde realizamos el trabajo de campo, fundamental para el proceso de la investigación, con quien establecemos de una forma respetuosa una relación sistemática de aprendizaje.

Para el caso que nos ocupa, el informante clave fue el cronista del municipio de Jaltocán y la Directora de educación primaria indígena de la comunidad.

<i>Informante</i>	<i>Características</i>
Cronista del municipio de Jaltocán	Hombre, nacido en el estado de Hidalgo, maestro jubilado, cronista del municipio de Jaltocán, presidente del concejo cultural, hablante de náhuatl y español.
Directora de educación primaria indígena de la comunidad	Mujer, nacida en el estado de Hidalgo, maestra de educación primaria indígena, 15 años de trabajar en la comunidad de estudio, hablante de náhuatl y español.

Entrevistas

En cuanto a las técnicas e instrumentos utilizados se recurrió a entrevistas semi-estructuradas, para lograr recabar dicha información fue necesario el apoyo de: maestros, padres de familia e integrantes de la comunidad que son representativos para la misma.

Dicha entrevista se diseñó a partir de la propuesta del trabajo doctoral titulado “Participación comunitaria en educación no formal en una localidad Maya en Yucatán”; al cual se hicieron las adecuaciones propias para aplicarse en nuestra comunidad de estudio, el mismo que se encuentra integrado en el apartado de anexos.

Por otro lado, las conversaciones informales como propone Hymes, Garfinkel y Gofman (como se citó en Reyes, 2016) proporcionan un marco de referencia socio- político-cultural, en distintos contextos sociales; este tipo de técnica facilita la fluidez del dialogo entre el investigador y la persona con que se “platica”, se produce mayor empatía lo cual contribuye a que las personas opinen sobre cosas que en una entrevista no haría.

En este caso dicha técnica se llevó a cabo, mientras caminaba del municipio a la comunidad la Ilusión, con las personas que caminaban para ir por leña o se dirigían a sus hogares, en las “camionetas” que se encargan de llevar a los maestros a sus centros de trabajo, y en el mercado, principalmente.

Conviene subrayar que esta técnica requiere establecer asociación de datos, temas y problemáticas por lo cual se requiere “una actitud de vigilancia” (Reyes, 2016). Lo anterior como señala Restrepo (2016) se logra aprendiendo los más sutiles códigos de la comunicación que operan en los lugares y con las personas con las que se genera el estudio etnográfico. “A veces, estos códigos implican asistir a un sitio en determinado momento, otras veces significa acompañar a alguien en su camino o en su faena de trabajo; en ocasiones requiere guardar silencio, en otras, toca asentir o interpelar al interlocutor en el momento y de la forma más adecuados” (p.31).

Así mismo este trabajo se nutre de los aportes teóricos y especialistas en materia de educación indígena. Se sustenta en datos estadísticos que nos provee indicadores de educación, de igual manera se recopiló información a través de registros fotográficos, grabación de audio y video (cuando se contó con la autorización); con la finalidad de retratar una realidad que de la pauta para reflexionar sobre el contexto.

El registro de la información

La escritura etnográfica supone apelar a la descripción de la vida social sin desconocer los significados ligados a ésta, entonces un texto etnográfico es en gran parte descriptivo (Restrepo, 2016). “La escritura etnográfica es el resultado de un largo proceso de destilación de los materiales obtenidos durante el trabajo de campo, así como del bagaje teórico que subyace al problema de investigación “(Restrepo, 2011, p.29). La escritura etnográfica es

una fase del proceso de investigación en la cual se decantan una multiplicidad de documentos, entrevistas, observaciones e interpretaciones, con la finalidad de producir unas narrativas etnográficas en forma de escritos, pues como el mismo autor señala, la escritura etnográfica se articula de la observación y conversaciones sostenidas en el terreno.

En el presente trabajo de tesis se decidió una escritura artesanal, ya que como apuntan Farías y Montero (2005) existen diversos programas para el análisis cualitativo de datos, pero aun así hay buenas razones para favorecer las técnicas artesanales sobre las automatizadas ya que permite un acercamiento más consiente o reflexivo. Otra de las desventajas de usar un programa informático es que “existe el riesgo de que un uso acrítico de los paquetes informáticos, termine desfigurando, precisamente, las ventajas o virtudes propias de los métodos cualitativos” (Farías y Montero, 2005).

Para la escritura del trabajo, se siguieron los siguientes pasos, como sugiere Restrepo (2016):

1.- El primero fue ordenar los materiales obtenidos del trabajo de campo, como son: las notas de campo, las entrevistas, material audiovisual.

2.- Segundo, el esquema de redacción, en el cual consistió en la guía de escritura/análisis del texto etnográfico.

3.- En cuanto al proceso de redacción se desarrolló concentrando los datos obtenidos del trabajo de campo.

4.- Y, por último, el texto. El estilo de escritura fue la descripción de la vida social de la comunidad de estudio, a partir de la observación participante y distintas técnicas e instrumentos empleados en el trabajo de campo. A partir de estas descripciones se puede, no sólo comprender la particular relación entre prácticas y significado para unas personas en

concreto, sino también cómo desde ahí se iluminan problemáticas de mayor alcance empírico y teórico (Restrepo, 2016).

Para el caso que nos ocupa, estas descripciones de la vida social de la comunidad de estudio nos dieron la pauta para posteriormente poder analizar la educación indígena desde una mirada intercultural crítica, que fue el objetivo general de este trabajo de tesis. Es decir, no se trata de una descripción por descripción, sino descripción para la comprensión (Restrepo, 2016) por lo tanto el análisis consistió en organizar e interpretar la información resultante del trabajo de campo.

Consideraciones éticas

De acuerdo con Corona Berkin y Kaltmeter (como se citó en Reyes, 2016), cuando menciona que la investigación en ciencias sociales ya no se trata de “hablar sobre el otro”, ni aún en defensa del otro. El enfoque ético parte de la idea de “llegar a un diálogo con el otro”.

Así mismo, un principio ético consiste en que las personas con las cuales se realiza el estudio deben tener pleno conocimiento del mismo (Restrepo, 2016). En este sentido, para poder llevar a cabo la realización de la investigación se pidió el consentimiento al delegado, quien es la autoridad de la comunidad, el cual lo consulto con la población y en conjunto se decidió. Se hizo de su conocimiento que la permanencia en el lugar tenía fines académicos, siempre procurando comunicar de una forma clara y sencilla.

De acuerdo con Restrepo (2016) no es ético investigar de manera oculta o secreta sin el conocimiento ni consentimiento de las personas que forman parte del estudio. Otro punto a tomar en cuenta es que no es pertinente grabar o fotografiar a las personas sin su autorización, por lo cual siempre se pidió su aprobación y con respeto hacia el otro.

Aparato teórico- conceptual

La presente investigación, se abordó partiendo de los antecedentes históricos de la educación indígena en México, la perspectiva de los llamados teóricos decoloniales o inflexión decolonial, y la educación intercultural crítica.

Para Sandoval y Montoya (2013) el concepto de “educación indígena” tuvo sus inicios de la época colonial cuando los españoles se propusieron transformar cultural y religiosamente a los habitantes originarios del país. Otro aspecto importante a mencionar de acuerdo con Mijangos, Canto y Cisneros-Cohernour, 2009, como se citó en Reyes, 2016, es que “la condición de indígena es un proceso que se constituyó desde la Colonia, cuando un grupo blanco y criollo ocupó una posición privilegiada en detrimento de otro grupo, el de los indígenas” (p.8).

Para el análisis y la interpretación de los resultados se recurrió al pensamiento de teóricos decoloniales, la cual es una corriente intelectual, definida entorno a una serie de problematizaciones que apuestan por nuevas formas de análisis, lo que conlleva a no contribuir a los ya establecidos sistemas de pensamiento eurocéntrico, sino más bien “cuestionar los criterios epistémicos de producción del conocimiento académico articulados al eurocentrismo y a la modernidad” (Restrepo y Martínez,2010, p.20), refiere una ética y una política de la pluriversalidad.

Es la otra postura teórica a diseños globales y totalitarios en nombre de la universalidad, lo que conlleva una apuesta por visibilizar multiplicidad de conocimientos, formas de ser y de aspiraciones sobre el mundo, es decir, la posibilidad de que en el mundo quepan muchos mundos (Restrepo y Martínez, 2010).

De acuerdo con Cussianovidch (1988), la preparación para el encuentro o para el contacto ya establecido de culturas diferentes de modo que no solo se superen complejos de inferioridad o de superioridad en la relación, sino que se logre ofrecer y recibir en el intercambio cultural sin que se pierda identidad.

En esta misma línea de pensamiento:

El debate propuesto por la interculturalidad tiene que ver con que la pregunta no es sólo por el cómo estar juntos y ser incluidos dentro de un orden jurídico particular, sino por aceptar la diferencia de los individuos y colectivos en sus necesidades, opiniones, deseos, conocimientos y formas de actuar; ello supone reconocer que esas diferencias son dinámicas, históricas y que generan tensiones. (Torres, 2011, p. 110-111)

Mientras en el plano multicultural prevalece la idea de similitud, por lo cual ha sido cuestionado. En el pensamiento, Freiriano se plantea que vivimos en un mundo de diversidad cultural o de pluralidad cultural, pero no en un mundo multicultural, mientras que en la cuestión intercultural enfatiza en la diferencia donde se reconoce la existencia de “fragmentos que juntos no pueden ser una totalidad”.

Por lo tanto, se reconoce la idea de diferencia que en un mismo territorio “pueden convivir diferentes agrupaciones sociales, con variadas expresiones y prácticas culturales, no es un proceso estático ni armónico, sino que por el contrario es cambiante, dinámico y que está sujeto a permanentes tensiones y luchas” (Torres, 2011).

Es importante rescatar la idea de interculturalidad crítica, y no la de educación intercultural que muchas veces se usa únicamente como término, ya que pierde su sentido

genuino, pues como menciona Bensasson (como se citó en Reyes, 2016) la educación intercultural ha sido fuertemente criticada ya que las políticas educativas la reducen a “una modalidad educativa para indígenas que permite cumplir con los acuerdos internacionales, sin traicionar el viejo esquema basado en la supuesta superioridad de la cultura occidental ” (Reyes, 2016, p.15).

Por otra parte, con respecto al desarrollo, algunos autores definen el concepto haciendo referencia a términos cuantitativos en el aspecto meramente económico, Lewis (1954), Rostow (1956) y Myrdal (1957); relacionado estrechamente con el crecimiento del producto per capita. Amartya Sen (1999) expresó que para hablar del desarrollo de una sociedad hay que analizar la vida de quienes la integran, que no puede considerarse que hay éxito económico sin tener en cuenta la vida de los individuos que conforman la comunidad (London y Formichella, 2006).

El desarrollo humano “el cual se concibe como el proceso de expansión de las libertades de los individuos, entre las cuales, tres son esenciales: disfrutar de una vida prolongada y saludable, adquirir conocimientos y lograr un nivel de vida digno” (PNUD 1990). “El IDH, sintetiza el avance obtenido en tres dimensiones básicas para el desarrollo de las personas: la posibilidad de gozar de una vida larga y saludable, la educación y el acceso a recursos para gozar de una vida digna”.

Para Amartya Sen (como se citó en London y Formichella, 2006) la educación es una capacidad esencial. Cuando la persona es analfabeta su habilidad para entender e invocar sus derechos es limitada, por ende la educación es parte fundamental del desarrollo. De acuerdo con Walsh (2010) este modelo de pensamiento refleja “un interculturalismo funcional ya

madurado”. Es decir, no toca las causas de la asimetría y desigualdad social y cultural, tampoco “cuestiona las reglas del juego”, por eso, es perfectamente compatible con la lógica del modelo neo-liberal existente.

Finalmente, otro elemento conceptual del trabajo lo constituye la cultura nahua. Como lo menciona scheffler (2015) “Los nahuas son un grupo de pueblos nativos de Mesoamérica cuyos ancestros fueron los mexicas y otros pueblos antiguos de Anáhuac que tenían en común la lengua náhuatl, que pertenece al grupo nahua- cuitlateco, tronco yutonahua, familia nahua; lengua llamada por sus hablantes como *mexicano*, que tiene variantes dialectales como el náhuatl clásico” (Scheffler, 2015, p. 134).

El grupo nahua es el más numeroso de México, aunque no conforma una unidad política pues sus miembros viven en distintas partes del país como son Puebla, Veracruz, Hidalgo, Guerrero, San Luis Potosí, Distrito federal, Tlaxcala, Morelos, Oaxaca, Jalisco, y Michoacán (scheffler, 2015).

Con lo antes anotado, el presente trabajo se organizó de la siguiente manera:

En el primer capítulo se estudia el panorama general de la educación básica indígena, que ha tenido lugar a través de la historia y las dificultades consecuentes de la situación creada, en las cuales se ha tenido que coexistir. Se hace, por lo tanto, un recorrido histórico de esa etapa, comenzando con la dificultad de afrontar y enfrentar las grandes diferencias e injusticias que limitaban el proceso de consolidar una educación básica para las comunidades indígenas en el curso de los siglos XIX, XX y aún en el siglo actual. En relación a los programas de educación existentes, muchos de ellos se centran principalmente en programas que responden a una educación tradicional en la cual prevalece el interés de formación de capital humano para un modelo capitalista pre determinado.

En efecto la educación ofertada en los pueblos indígenas se concebía como un proceso de homogenización, característica singular del modelo económico impuesto por el imperio español, mismo que ignoraba y anulaba la cultura nativa y su lengua materna. Ello constituía la imposición de una cultura que se auto reconocía como superior en donde aprender la lengua materna de los pueblos indígenas era sinónimo de inferioridad. En consecuencia con ello, se redujo fuertemente la reproducción de los hablantes de las distintas lenguas originarias ya que los padres de familia desde décadas pasadas se limitaban a hablar y enseñar a las futuras generaciones su lengua para evitar el alto índice de discriminación que prevalecía. En algunos casos se enseñaba solo al interior de los hogares y o comunidades.

De esta manera, se analiza en parte el recorrer histórico del proceso de colonización con las comunidades indígenas. Igualmente a partir de la década de los años 90 estudiamos el impacto de la globalización y la ideología neoliberal en las políticas educativas, período en el cual se destaca la hegemonía de la cultura del mercado global y la intervención de organismos internacionales tales como: el FMI, la OCDE, el BM, organismos internacionales que se encuentran presentes en las decisiones de políticas educativas a nivel nacional.

El capítulo II enfoca temas relevantes entorno a la diversidad cultural existente en México a fin de explicar la importancia que este tema tiene para el estudio que aquí proponemos. Nos detenemos fundamentalmente en analizar el caso de una comunidad indígena ubicada en el estado de Hidalgo, en la cual revisaremos las especificidades ahí existentes en torno a la cuestión educativa, cultural, social y económica. Las pocas posibilidades de desarrollo que a esa comunidad original le han sido negadas a través de la historia y con ello las formas de organización económica, social, política y cultural que constituyen su forma de vivir.

El capítulo III aborda principalmente algunos de los problemas que tienen origen en ese pasado histórico de injusticias, desigualdades, lo que ha hecho posible el avance de una cultura de la intolerancia y discriminación.

Capítulo I

La educación básica indígena:

Antecedentes históricos y problemáticas del siglo XIX y XX

El recorrido histórico, social, y político que ha tenido la transformación de la educación mexicana a lo largo del tiempo nos permite formar una idea general de lo que en sus inicios fue su consolidación, y como ha influido para dar paso a lo que en la actualidad conocemos; pasando por todas las dificultades con las que se ha tenido que enfrentar, principalmente ideológicas.

Las políticas educativas que imperaron desde la Revolución Mexicana parten de la visión de lo que el gobierno en turno creía conveniente o “mejor” para el desarrollo del país, tratando de homogenizar al pueblo Mexicano, sin tomar en cuenta las singularidades étnicas, lingüísticas, regionales, sociales y la forma en que cada lugar tiene de concebir el mundo, su cosmovisión.

Antecedentes de la educación indígena moderna

El siglo XIX estuvo marcado por conflictos y tensiones que afrontaba la nación. La educación fue uno de los problemas con que se tuvo que enfrentar México como país independiente. Las carencias educativas, la poca solidaridad y la falta de compromiso entre sus dirigentes para remediar la carencia de escuelas y maestros caracterizaron la primera mitad del siglo. Una clase burguesa acumulaba riquezas sin preocuparse por crear un sistema educativo

nacional. El Estado, carecía de capacidad extractiva frente a las clases dominantes (Staples, 1987).

La educación mexicana actual no se puede concebir sin tomar en cuenta los distintos cambios, los cuales han marcado un antes y un después en la historia de la misma; uno de estos cambios fue la eliminación de la participación directa de la iglesia católica en temas educativos, así como la presencia del estado como el único que debe asumir el control de la educación básica.

En un principio la consolidación de la educación no fue tarea fácil debido a la precariedad económica, y a cuestiones político ideológicas ya que no era un propósito del estado difundir la educación; por este motivo acudían únicamente quienes querían y podían. Los padres de familia, consideraban a la educación como “una pérdida de tiempo”. Los niños debían ayudar a las labores de la casa y el campo; esto dificultaba que pudieran asistir a la escuela y el índice de deserción escolar era muy alto.

En 1821 uno de los objetivos más importantes del estado fue difundir la educación. La compañía Lancasteriana en 1822, fue una institución filantrópica, enfocada a la enseñanza de primeras letras; la cual pretendía una difusión masiva de la educación. Existían otras instancias educativas como las escuelas de amigas, las escuelas particulares, entre otras. Las dificultades con las cuales se enfrentó en un principio la enseñanza en la población indígena fueron: la difícil accesibilidad a los lugares; la falta de espacios educativos (aulas); la falta de maestros; la ausencia de estudiantes en las aulas; el monolingüismo, entre otros. El modelo positivista proponía solo el uso del español, anulando la posibilidad del usar las lenguas indígenas.

En palabras de Guillermo de la Peña, durante el fin del siglo XIX y la mayor parte del siglo XX la fabricación de la identidad mexicana se basó en el mito del mestizaje como

fundamento de la construcción nacional (Salmerón y Porras, 2010). Se buscaba reinterpretar el pasado indígena con el fin de construir una identidad “moderna”. Por esta razón, una de las estrategias empleadas en los procesos de asimilación, fue recurrir a los jóvenes indios, sacarlos de sus comunidades, llevarlos a un medio “civilizado” y posteriormente devolverlos a su medio de origen, convertidos en “agentes de cambio”, para lograr desde dentro, la ansiada transformación que conduciría al progreso (Bonfil, 2005).

La siguiente cita da cuenta de ello:

“Para incorporar al indio no pretendamos europeizarlo de golpe; por el contrario, indianicémonos nosotros un tanto, para presentarle, ya disuelta en la suya, nuestra civilización, que entonces no encontrara exótica, cruel, amarga e incomprensible” (Gamio, citado por Bonfil, 2005).

La anterior cita da cuenta de cómo los dirigentes de aquella época tenían como objetivo la homogenización del pueblo mexicano orientado a la occidentalización de la nación. Por lo cual la política educativa del Estado se convirtió en la herramienta más poderosa para el avance de dicho propósito. Las diferencias de costumbres, lengua, valores, tradiciones y formas de trabajo inherentes a los grupos originarios deberían tender a desaparecer y ser sustituidas (Salmerón y Porras, 2010). De esta manera se pensaba, que era el único camino para transformar a los grupos indígenas en mestizos e incorporarlos al progreso y desarrollo del mundo accidental, moderno y civilizado.

Para Tedesco (2012) uno de los rasgos más significativos en este periodo histórico fue la escasa capacidad para incluir a los pueblos originarios.

La retórica en el discurso político, dista mucho de la realidad educativa en la que vivimos. El rezago educativo, los altos índices de pobreza y marginación, las desigualdades, la discriminación, la exclusión, se han mantenido presentes. “La carencia de recursos

materiales, fue otro de los argumentos para demostrar el escaso desarrollo de las políticas educativas, dicha carencia se explica más por la poca importancia que la educación básica universal ocupaba en la lógica de los sectores económicamente dominantes” (Tedesco, 2012, p.33).

La educación dirigida a los indígenas en México correspondientes a distintas etapas de la construcción nacional a lo largo del siglo XX, fueron:

El modelo evolucionista positivista, el cual privilegiaba la enseñanza del español y excluía la posibilidad de usar las lenguas indígenas en el proceso educacional. Consideraba las formas de cultura que no provienen de una tradición europea occidental, como primitivas, sin valor esencial. De modo que sus principales defensores tendían a procurar asimilar a los grupos étnicos en una sociedad uniforme, homogénea y en el caso mexicano mestiza. “Ignacio Ramírez llegó a proponer que se emplearan las lenguas indígenas en la educación de los indios, pero la opinión mayoritaria que finalmente triunfó, rechazaba esa posibilidad” (Bonfil, 2005, p.158).

Posteriormente surgió el modelo bilingüe bicultural, en el cual se pretendía que el contenido educativo debería ser bicultural, es decir, debería incluir contenido de ambas culturas. No se hablaba de desarrollar las lenguas indígenas sino apenas de preservarlas. En la práctica la educación bilingüe bicultural solo se diferenciaba en cuanto a que era atendida por personal bilingüe.

El modelo intercultural bilingüe, surgió como consecuencia del fortalecimiento de las demandas del movimiento indígena en los años noventa y como una de las respuestas al levantamiento del EZLN en 1994 (Salmerón y Porras, 2010).

Del mismo modo, en los siglos XIX y XX la educación en México, a consecuencia de las políticas de la época, estuvo enfocada a la formación de mano de obra, lo que hizo que los modelos educativos tuvieran un sello ortodoxo, basado en la memorización y en la realización de actividades mecanicistas. En consecuencia, la dinámica de la escuela como institución formadora, estaba orientada a “formar” ciudadanos puntuales y acríticos, que respetaran reglas, acataran órdenes y posteriormente se insertaran en las fábricas o fuentes de trabajo existentes en esa época. No obstante, la sociedad se fue transformando, sin embargo, los modelos educativos permanecían estáticos, y se fueron dirigiendo a los emergentes modelos de producción, en los que niños y jóvenes fueron orientados en actividades laborales para posteriormente poderlos insertar en el mercado de trabajo.

Al respecto Tanck (citado por Aguirre) menciona que “había mayor interés en promover hábitos de industria y habilidades técnicas entre los educandos” (Aguirre, s/f, p.204). Se puede afirmar que este fenómeno encuentra su origen en la influencia que tenían los modelos europeos, orientados a una dinámica comercial y política en donde el nuevo mundo ocupaba un papel importante para los fines que se proponía.

Por lo antes anotado, Tedesco (2012) aporta:

“El sistema educativo tradicional estuvo concebido por un dispositivo de valores y conocimiento por lo que la base del sistema permitía difundir lo necesario para lograr la homogeneidad cultural, fundamentalmente el dominio de los códigos culturales básicos y la adhesión a la necesidad como factor de la cohesión social, la didáctica se basaba en la observación, la copia y la repetición. (p.26).”

Por lo tanto, es necesario un mayor acceso a la educación, pero no basta con una mayor cobertura educacional si no se tocan los problemas estructurales.

Lo anterior se puede entender mejor si se toma en cuenta que el tema de la educación en nuestro país en el siglo XIX, no era prioridad del Estado, pues, como menciona Staples (1987) “instruir a grupos populares le interesaba sólo como control social”. Una consigna que se le fue dada a la educación, era preparar a niños y jóvenes para que se integraran de mejor manera a las nuevas formas de producción, las cuales reflejaba la naciente industrialización del país. Esto remarca las pocas oportunidades que se aseguraban a los niños y jóvenes.

A pesar de ello los modelos educativos se fueron orientando en función de las necesidades requeridas por las emergentes formas de producción, mismos que formulaban un sentido práctico a la actividad del trabajo "el mayor interés en promover hábitos de industria y habilidades técnicas entre los alumnos. No sólo se esperaba producir un hombre religioso y moral sino un trabajador ordenado y capaz" (Aguirre, s/f, p.204).

En el Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública 1889-1990 se trataron temas en materia de educación entre los cuales se destacó la importancia de centrarse en los niños, como personas con cualidades y necesidades particulares, se buscaba la forma de brindar una educación integral. De igual manera se manifestó la inquietud de que los libros de texto reducían el aprendizaje a la memorización; estas dificultades siguen estando latentes hoy en día, pues el tema de la educación queda reducido a la memorización, y el desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos queda relegado.

Durante el gobierno de Porfirio Díaz 1876-1911, se generaron nuevos enfoques educativos, con la finalidad de establecer una educación vinculada con el proceso de industrialización que se imponía en el mundo (Menéndez, 2012). Uno de los valores articuladores de la vida social, que cobró mayor fuerza en el siglo XIX, fue el trabajo, el cual, estuvo vinculado a la Modernidad. Se contribuyó a la transformación educativa moderna;

con la idea de establecer un sistema educativo nacional, racional, y sobre todo laico, controlado únicamente por el Estado.

La preocupación estaba centrada en convertir a la sociedad, como lo eran los países avanzados. Había que transformar la sociedad y qué mejor manera que por medio de una educación “moderna”, “libre”, gratuita, y obligatoria.

Tedesco (2012) afirma: “Los principales lugares donde se expresaron con mayor claridad los conflictos en la construcción de la narrativa nacional fueron la enseñanza de la lengua y la enseñanza de la historia. Los ejemplos más representativos se encuentran en los países de heterogeneidad lingüística” (p.36). Dicho autor menciona que la situación de los países con fuerte presencia de población indígena, se registró una gran dificultad, para construir un imaginario colectivo común.

“Los tres grandes modelos que tuvieron vigencia en distintos momentos históricos de la educación de América Latina, fueron: las de *ciudadano*, que corresponde al primer momento, la de *recursos humanos*, que corresponde al segundo, y la de *cliente*, que define al tercero” (Tedesco, 2012, p.134).

La educación en un primer momento en el ámbito político, trato de homogenizar culturalmente a la nación con el propósito de formar las elites dirigentes. Posteriormente la educación estuvo encargada de la formación de recursos humanos, los modelos educativos fueron diseñados para este fin y por último la educación paso a ser parte del mercado (Tedesco, 2012). La educación fue mercantilizada.

La invención de la escuela moderna y de las instituciones educativas fue parte fundamental del nuevo orden social, cultural, económico y político que se conformó a lo largo del siglo. Al respecto, Justo Sierra señala que el objetivo de las escuelas primarias no

solo era formar en el ámbito social, sino que estaba inspirado en los grandes ideales que la patria perseguía en ese momento.

Por otro lado, uno de los aportes del proyecto de José Vasconcelos fue la educación rural e indígena, la cual tuvo gran influencia en el México moderno. Según, Delgado citado por Espinosa (s/f), en 1923, Vasconcelos aprobó el documento con las bases que norman el funcionamiento de la casa del pueblo, la cual tenía como objetivo fundamental la alfabetización de niños y adultos. “El proyecto de José Vasconcelos, rechaza la enseñanza en lenguas indígenas y se opone a cualquier intento de educación especialmente diseñada para las diversas regiones indias, bajo el argumento de que “primero son mexicanos, luego indios” (Bonfil, 2005, p.168).

Daniel Cosío resume de la siguiente manera los propósitos de aquel momento:

“El indio y el pobre, tradicionalmente postergados, debían ser un soporte principalísimo y además aparente, visible, de esta nueva sociedad; por eso había que exaltar sus virtudes... pero era también menester lanzarlos a la corriente cultural universal, dándoles a leer las grandes obras literarias de la Humanidad: las de Platón, Dante, Cervantes, Goethe. (Bonfil, 2005, p.168).”

Lo antes señalado no solo tiene que ver con lo literario, sino más bien resume la visión asimilacionista que se pretendía imponer, orientada a la occidentalización.

Como menciona Bonfil (2005) el México profundo dentro de una sociedad en vías de “modernización” era necesario reducir las desigualdades eliminando la miseria y las carencias más evidentes. Pero, el objetivo principal no era el de crear las condiciones para el progreso de la civilización del México profundo. No se admitió que el proyecto nacional incluyera la permanencia de la población india.

Con el proyecto de la revolución, se llevan escuelas al campo y a las comunidades indias, pero no para que en ellas se estimule y sistematice el conocimiento de su propia cultura, sino para que se aprendan los elementos de la cultura dominante (Bonfil, 2005).

Mediante políticas públicas el Estado pretendía la integración de los indígenas a la vida y a la cultura nacional. En consecuencia el ímpetu más importante se dio después del triunfo de la revolución mexicana, uno de los promotores más influyente de aquella época fue Rafael Ramírez 1938-1976, con su propuesta de la escuela rural y el uso del español como único idioma nacional. Desde esta perspectiva, incorporar al indio a la civilización significaba “occidentalizarlo”. Como resultado los censos nacionales de población mostraron una disminución del monolingüismo en lengua indígena y el uso casi nulo de las mismas (Salmerón y Porras, 2010).

La propuesta de la escuela rural de Ramírez, daba importancia central al maestro rural como pilar del desarrollo de la comunidad. Al respecto Tedesco (2012) afirma que la didáctica positivista se caracterizó por otorgar al maestro el control de todos los aspectos “El maestro era concebido como la figura central del proceso de aprendizaje, ya que en su papel y su figura se concentraba la posesión del conocimiento y la autoridad que la legitimaba” (p.26), no era posible concebir la idea de que el maestro también puede aprender del alumno y viceversa, como lo señala Paulo Freire (2005), cuando menciona que “el papel del educador ya no es solo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del dialogo con el educando, quien, al ser educado, también educa”. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual “los argumentos de la autoridad” ya no rigen (Freire 2005).

Por tanto “ese proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas. La necesidad de que el maestro tuviera el control absoluto

del proceso de aprendizaje radicaba en la desconfianza inicial hacia las capacidades reales de los alumnos” (Freire, 2005, p.92). Como apunta Tedesco (2012) los proyectos críticos concibieron la relación maestro-alumno bajo la metáfora del vínculo entre el amo y el esclavo, en que la enseñanza parecía directamente asociada a la dominación social.

Por último, siguiendo a Salmerón y Porras (2010) La propuesta de Ramírez pretendía incorporar a los grupos étnicos a la “cultura moderna”, esto implicaba transformar la organización socioeconómica de los pueblos originarios como son el tequio, formas de articulación comunitaria, festividades religiosas, la propiedad comunal, en otras que no necesariamente resultaban ser pertinentes.

En consecuencia, en 1940 se llevó a cabo el primer congreso indigenista interamericano, en la que se sentaron las bases de una política indigenista para todo el continente y del cual México tomo los ejes principales para su gobierno. A partir de ahí el Instituto Nacional Indigenista coordino las estrategias gubernamentales para la asimilación y la integración de los grupos indios a la sociedad nacional (Aguirre Beltrán, citado por Salmerón y Porras, 2010).

En un primer momento, los beneficios de la educación a cargo del Estado, se concentraron en las ciudades y poblados más habitados, pero también se tiene evidencia por hacer llegar el sistema educativo al ámbito rural, especialmente las regiones habitadas por indígenas, “la escuela elemental ha llegado prácticamente a todos los rincones del país. Sin duda, la oportunidad a una educación sistemática es un derecho legítimo e incuestionable en todos los mexicanos. Pero ¿Cuál educación, con qué contenidos y para qué?” (Bonfil, 2005, p.183), es necesario detenerse a pensar si este tipo de educación da respuesta a las necesidades reales de la población que asiste a ella.” la institución escolar ignora la cultura

de la mayoría de los mexicanos y pretende sustituirla en vez de desarrollarla” (Bonfil, 2005, p.183).

Las propuestas alternativas en educación aspiran a que los pueblos originarios sean tomados en cuenta, como agentes de su propio cambio y bienestar. De esta manera su educación estará dada de acuerdo a sus condiciones y realidades existentes.

Los pueblos originarios poseen múltiples conocimientos tanto en medicina tradicional, sistemas tradicionales de construcción, agricultura, astronomía, gastronomía, entre muchos otros. Pero dichos conocimientos lejos de ser valorados son relegados, se rechaza cualquier posibilidad de vinculación orgánica con el saber de los pueblos originarios, en el fondo, lo que opera es la falta de reconocimiento y valorización (por parte de la sociedad nacional) (Bonfil, 2005).

Entonces lo que quedaba era “civilizar”. De acuerdo con Bonfil (2005) En México civilizar ha significado siempre desindianizar, imponer occidente. Si lo indio estaba aquí y era la mayoría, la solución de un país moderno era civilizarlo. Lo cual significaba “apaciguarlos”. Durante el siglo XIX hasta los liberales aceptaban la “inferioridad racial” del indio. Quedaba entonces la escuela redentora, nueva panacea para desindianizar a México.

En el transcurso del siglo XX la educación castellanizadora, rural, orientada a construir la unidad nacional, mostró para las zonas indígenas, altas cifras de monolingüismo en sus lenguas maternas, índices muy altos de analfabetismo y de deserción, poca cobertura educativa y escasa significación de la escuela entre las expectativas de los pueblos indígenas (Nolasco, citado por Jiménez y Mendoza, 2016).

Los proyectos educativos que se planearon durante el siglo XX se refieren a los problemas de diversidad étnica y lingüística que en aquella época y aún en la actualidad siguen estando presentes, dadas la heterogeneidad de nuestro país, pero sobre todo queda evidencia de como la escuela, como institución formadora fue parte central de la homogenización del “México profundo”.

A lo cual Tedesco (2012) menciona que la situación de los países con fuerte presencia de población indígena, ella misma muy diversa se registró una gran dificultad, para construir un imaginario colectivo común. El imaginario colectivo que pretendían construir los sectores ilustrados desde la escuela asociaban la idea de nación con la de nuevo mundo, para los ilustrados era necesario cubrir, el déficit de civilización que caracterizaba a las sociedades latinoamericanas. Los diseños pedagógicos estuvieron siempre asociados a orígenes europeos o estadounidenses, lo cual se puede percibir en las políticas educativas presentes.

Por consiguiente, es relevante que se tomen en cuenta las particularidades de la educación indígena en nuestro país pues las brechas de desigualdad siguen siendo notorias en los sectores más vulnerables, como es el caso de las comunidades indígenas, por lo cual es pertinente contribuir a replantear el tema educativo. El análisis del concepto de educación en la sociedad es fundamental para poder identificar problemas y en consecuencia estar en condiciones de plantear la educación del mañana.

El surgimiento y consolidación de México como un Estado independiente, en el transcurso del siglo XIX, no produjo ningún proyecto diferente al de occidente, esta idea no fue cuestionada como si la nación se tratara de una nación homogénea. “Consolidar la nación significo, entonces, plantear la eliminación de la cultura real de casi todos, para implementar otra de la que solo participaban unos cuantos” (Bonfil, 2005, p.104).

Como se puede leer, el tema de la educación en los pasados siglos siempre giro en torno a la homogenización del pueblo mexicano, pues como afirma Bonfil, al mencionar el término de “México profundo” haciendo referencia a lo que somos y no a lo que un sector de la sociedad impuso ser, el “México imaginario”.

Es innegable que el desarrollo económico de un país es sustancial, pero se debería recuperar la importancia de que la educación no sólo tiene como finalidad última formar para el trabajo. Como si la educación fuera una institución la cual forma ciudadanos en serie, partiendo de un mismo modelo de enseñanza- aprendizaje; sino desarrollar las capacidades del ser humano en un sentido más amplio y los procesos culturales están en el centro del quehacer educativo (Noriega, 2010).

De acuerdo con Bourdieu y Passeron (como se citó en Morales, 2017)”Los sistemas de enseñanza institucionalizados –gubernamentales- constituyen a la reproducción social de las relaciones entre grupos o clases; es decir, configuran el *hábitus* favoreciendo la reproducción de ideologías dominantes” (p.3). Lo anterior cobra sentido si tenemos en cuenta que “las políticas educativas públicas han dado un nuevo giro mediante la incorporación de los organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de desarrollo (BID) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), del cual nuestro país forma parte desde 1994, y que hace seguimiento, diagnóstico y comparación sobre aspectos económicos, sociales y educativos entre países” (Noriega, 2010, p.660).

Como Noriega (2010) da a conocer, México tiene influencia de los organismos internacionales en la concepción, seguimiento de las políticas públicas y educativas. En esta visión predomina el enfoque económico-administrativo y de mercado:

“Las transformaciones educativas han sido orientadas de acuerdo a las concepciones neoliberales del modelo económico hegemónico que se impusieron en la globalización. En el cual la prioridad sería educar para la productividad, dejando de lado educar para la ciudadanía y la participación en la definición de las decisiones que afectan la vida pública, así como educar para el desarrollar del potencial de los seres humanos. (Noriega, 2010, p.160).”

Tener en cuenta que organismos internacionales son participes activos en las decisiones que se toman en materia educativa en el país, nos da la pauta para ampliar el panorama de análisis sobre el tema.

En efecto, como afirma Morales (2017) la intromisión de actores externo en las decisiones educativas del país, inciden en las políticas educativas, formando generaciones de alumnos para la competición educativa, laboral, profesional entre otros. Pero, en qué momento se pierde de vista o se deja de lado la parte humana, la parte de una ciudadanía “plena”, la construcción de ciudadanos críticos, reflexivos; es aquí donde la idea fundamental de la educación pierde sentido, pues la educación más que una institución de la cual se obtengan estadísticas, que nos posicionan en algún lugar a nivel nacional con la prueba ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares) o a nivel internacional con la prueba PISA (El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE) (PISA, por sus siglas en inglés); la educación debería ser un acceso al conocimiento en el más amplio sentido, orientado a la libertad de decidir, de elegir, de “ser”. Una educación emancipadora.

Siguiendo a Horkheimer (como se citó en Ovelar, 2004), señala: “la necesidad de desarrollo de sujetos conscientes, críticos, con vocación de libertad, capaz de escoger, decidir, valorar, intervenir en una sociedad democrática“(p.456).

Sin embargo, los obstáculos que se enfrentan para lograr la libertad como vocación, de elegir y trascender, es golpeada y fracturada por la dinámica masificadora de la sociedad accidental, esa dinámica que muchas veces se convierte en una fuerza centrífuga del “tener”, del consumo y sobre todo de la competencia, de la imposición del más fuerte que arrasa con el sentido más humano de la existencia. (Ovelar, 2004)

La historia de México, desde hace más de 500 años, ha sido la historia permanente entre quienes pretenden encauzar al país en el proyecto de civilización occidental y quienes resisten arraigados en formas de vida de la civilización mesoamericana. De ella proviene lo indio de México; ella es el punto de partida y su raíz más profunda (Bonfil, 2005). Por lo tanto, la necesidad de incorporar y construir nuevas alternativas de comprensión de las realidades socioeducativas, han surgido esfuerzos por proponer e implementar nuevas formas de educación a nivel nacional e internacional como se menciona a continuación.

Estado de la cuestión:

Propuestas de educación alternativa en el contexto internacional

Colombia

En el artículo titulado “La educación indígena en proceso: Sujeto, escuela y autonomía en el Cauca, Colombia”, Angarita-Ossa y Campo-Ángel (2015), muestran el proceso de constitución del Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP) en el departamento del Cauca, Colombia. Se aborda la identidad del indígena subordinado en un orden social hegemónico,

en el contexto de la educación moderna bajo la influencia neoliberal. Con lo cual se propone la presencia de un modelo educativo tradicional, propuesto a los indígenas y la construcción de una propuesta alternativa de educación propia, que surja desde sus pueblos. Se concluye que el reconocimiento del indígena propone un giro cultural y político sustentado en el sistema educativo propio.

Chile

En el artículo “Formación del profesorado en educación intercultural en América Latina. El caso de Chile” su finalidad fue analizar la educación intercultural y la formación del profesorado. Sostiene que “la interculturalidad en América Latina tiene su origen en la relación dinámica y compleja entre las propias comunidades indígenas y en las siguientes transformaciones socioculturales legadas en el proceso de conquista, colonización y constitución de los Estados-Nación”.

Señala que la educación intercultural bilingüe ha sido históricamente pensada para los indígenas, por lo tanto, que la escolarización ha sido concebida principalmente, para continuar con los procesos de dominación heredados desde la colonia (colonialidad), especialmente en la institucionalidad educativa.

En dicha investigación los autores hacen hincapié en que, pensar la interculturalidad de manera crítica, es entenderla como un proyecto ético, político y epistémico a construir. Se concluye que para la formación del profesorado, la interculturalidad debería tener como finalidad construir el diálogo entre sujetos que pertenecen a sociedades y culturas diferentes, para superar el carácter colonial de la acción educativa, en base a prácticas pedagógicas (Millán., Quilaqueo., Lepe-Carrión., Riquelme., Guitiérrez., y Peña-Cortés, 2014).

Propuestas de educación alternativa en el contexto nacional

Michoacán

Mújica, m. (s/f). En su trabajo titulado “detrás de la utopía, la construcción de una propuesta de educación alternativa: el caso de las escuelas integrales de educación básica michoacanas”.

En dicho trabajo se recapitula el proceso que se llevó a cabo para que fuera posible que en 2003 se pusieran en marcha 8 escuelas integrales de educación básica en una fase experimental, en las cuales se define la función social que deben cumplir estas nuevas escuelas, el rol del educador popular en ellas, el papel de los alumnos en estos espacios escolares, y la participación de la comunidad como unidad prioritaria en los procesos educativos generados en el aula y fuera de ésta.

Un aporte importante de este proyecto de educación alternativa, es la generación de materiales educativos para los grados que se cursan en la educación primaria que es de primero a sexto año. Lo peculiar de estos recursos didácticos, es que se elaboraron con la participación y experiencia de los propios maestros que están desarrollando la propuesta, junto con expertos en temas pedagógicos y de gestión escolar.

Oaxaca

Martha Morales Gonzales (2017), en su trabajo de tesis de maestría, titulado “Política educativa comunitaria y educación alternativa: una aproximación etnográfica desde la perspectiva de los actores del nivel preescolar indígena de Oaxaca”. El cual tuvo como

objetivo analiza la política educativa comunitaria desde los actores que definen la educación alternativa del nivel preescolar indígena de Oaxaca. Por lo cual se llevó a cabo el trabajo de campo y con lo que se pudo concluir que la comunidad ha estado ligada a procesos de autodeterminación – autonomía-, pues la comunidad permite recrear condiciones necesarias tales como “la reciprocidad basada en el principio de ayuda mutua, el poder en manos del colectivo constituido en la asamblea, la voluntad de servir gratuitamente durante años en la comunidad en diversos cargos, la defensa de un territorio histórico y culturalmente propio” Maldonado (citado por Morales 2017.)

Por otro lado, la universidad de la tierra es la iniciativa autónoma de un proyecto que nace en México en el año 2002. Toma como referencia el pensamiento de Ivan Illich.

Gustavo Esteva, actual coordinador del proyecto de la Universidad de la Tierra en la ciudad de Oaxaca, menciona que este proyecto nace a raíz de la inquietud que viven las comunidades indígenas cuando se plantean qué hacer en el momento en que los jóvenes que no han ido a la escuela han aprendido todo lo que se puede aprender en una comunidad y todavía quieren seguir aprendiendo, ofrecer un espacio donde poder aprender sin pedir un grado académico anterior, sin la necesidad de un certificado que avale estudios anteriores. Posee tres áreas de trabajo: docencia, investigación y extensión.

Chiapas

La educación alternativa en Chiapas ha tenido un largo recorrido, el cual dio inicio con el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en 1994, reconfigurando el contexto socio-político en el Estado. Existen cientos de propuestas de educación alternativa apoyadas en nociones antigubernamentales, como las escuelas zapatistas, y proyectos

centrados en la revalorización de los saberes indígenas y la co-construcción de saberes como las propuestas emanadas de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM), una asociación de educadores críticos del sistema político y económico neoliberal y reivindica nuevas formas de democracia y ciudadanía más participativas e incluyentes y los promotores del método inductivo intercultural (MEI) estas asociaciones abogan por la pertinencia cultural de los proyectos (Orozco-López, 2018).

Otro de los procesos de educación alternativa en el estado de Chiapas, fue en el municipio de Las Margaritas, en la Universidad de la Montaña en 1994, y se erigió sobre dos pilares fundamentales: el entendimiento del conocimiento como un bien universal y la utilización del conocimiento en beneficio de las comunidades y sus habitantes.

La organización Sociedad Civil Las Abejas, el Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil surgió en 1997, en el marco de la guerra entre el Ejército mexicano y el EZLN. Este proyecto educativo suplió al sistema educativo oficial y comenzó a crear sus propias formas de trabajo, eligieron promotores de educación para sustituir a los profesores oficiales. El objetivo principal es la formación política, fortaleciendo su conciencia crítica y del sentido de identidad comunitario e indígena (Orozco-López, 2018).

Yucatán

Nayely Melina Reyes Mendoza (2016), en su tesis doctoral la cual lleva por nombre *“Participación comunitaria en educación no formal en una localidad maya”*. Plantea un proyecto que surge a partir de la necesidad de incorporar y construir nuevas alternativas de comprensión de las realidades socioeducativas emergentes, dicha tesis doctoral tuvo como propósito analizar la relación entre interculturalidad y participación comunitaria en las

experiencias de educación no formal realizadas en una localidad maya. El análisis estuvo la finalidad enhebrar los discursos, explícitos y tácitos, que permitieran conjuntar un proyecto alternativo de educación no formal no institucionalizado.

Concluye diciendo que, según los resultados obtenidos, muestran que el contexto comunitario reúne elementos que posibilitan la educación no formal con un enfoque intercultural crítico, si la acción educativa está centrada en la actividad y en la construcción de los significados y propósitos, presentes y futuros, definidos por los mismos participantes. Se concluye que la participación comunitaria en educación no formal posibilita la reivindicación de nuevos espacios educativos si se asume la tarea del cambio educativo como un imperativo bidireccional, es decir, de la academia a la comunidad y viceversa, donde el método tiene que seguir una vía pedagógica crítica que ilumine las relaciones entre conocimiento, autoridad y poder.

Los anteriores trabajos llevados a cabo en distintos lugares geográficos dan cuenta de que existen algunos factores que son reiterativos; particularmente en el sur global, que buscan alternativas a la educación oficial, los cuales tienen que ver con procesos de resistencia, la búsqueda de la autonomía, la autodeterminación, la protección de sus lenguas maternas, la defensa de sus tierras, de los grupos subalternos; estas propuestas han surgido generalmente donde el Estado no ha dado respuesta a las necesidades de la población, o peor aún, cuando atenta contra ellas. Se busca el reconocimiento, la participación activa en las decisiones educativas, el ejercicio pleno de sus derechos.

Capítulo II

México y su diversidad cultural

“Todos los pueblos tienen cultura, incluyendo aquellos que son considerados primitivos, porque todos tienen creencias, costumbres, arte, etcétera” (Zalpa, 2011, p.26). Como menciona Giménez (1982), “para los antropólogos, todos los pueblos, sin excepción, poseen una cultura (...) no existen culturas inferiores y debe reconocerse, al menos como preocupación metodológica, la igualdad en principio de todas las culturas” (p.5), como dicho autor señala, desde un punto de vista antropológico son hechos culturales tanto una sinfonía de Beethoven como una punta de flecha, un cráneo reducido a una danza ritual.

En el territorio de lo que hoy es México afloro y se desarrolló la civilización mesoamericana una de las pocas civilizaciones originales que ha creado la humanidad. Como menciona Bonfil (2005) “de ella proviene lo indio de México; ella es el punto de partida y su raíz más profunda” (p.23). “Hurgando” en los textos escritos por Miguel León Portilla, gran estudioso y conocedor de la cultura nahua; el cual rastrea a través de los textos y testimonios nahuas prehispánicos la expresión de algún concepto afín a la nuestra de cultura. Con lo que recurre a los Códices Matritenses, dichos códigos conservan materiales que aportaron informantes indígenas. Los hallazgos encontrados dan entendimiento del vocablo “yuhcatiliztli” que significa “el existir de un modo determinado”, para los antiguos nahuas significo algo similar al concepto de cultura, con sus manifestaciones tanto materiales como espirituales.

Esta forma de pensamiento de los antiguos nahuas comprende primero, formas de organización social, religiosa, económica y política; se refiere también a los modos de producción, las artesanías, manifestaciones artísticas, indumentaria, prácticas y formas de obrar, desde las técnicas en agricultura, hasta los rituales religiosos, tradiciones y creencias (León Portilla, 1980).

Otro de las palabras encontradas fue *Toltecáyotl* la cual complementa a la anterior (yuhcatiliztli). *Toltecáyotl* o “*Toltequidad*” como menciona León Portilla, significa la idea de población grande, con lo cual llegamos a la idea de que *Toltecáyotl* es la mezcla de todo aquello que pertenece y es propio de quienes viven en una *Tollan*, una ciudad. “Los relatos Nahuas dan cuenta de que *Toltecáyotl* es el conjunto de los mejores logros del ser humano en sociedad: artes y urbanismo, escritura, calendario, centros de educación, saberes acerca de la divinidad, conocimiento de las edades del mundo, origen y destino del hombre” (León Portilla, 1980), es decir, lo que conocemos como la civilización.

En síntesis, *Toltecáyotl*, según García (como se citó en Marín, 2017) fue un “término introducido por el antropólogo Miguel León Portilla y redactado en el Siglo XVI por el padre Molina en el primer diccionario de la lengua náhuatl, es traducido como: “Arte para vivir” (p.17). Desde el conocimiento tolteca es el arte de vivir en equilibrio. Los toltecas, siguiendo al mismo autor, son mujeres y hombres de conocimiento. No son una etnia o cultura en concreto, es decir, es la variedad de culturas diferentes todas ellas compartiendo los valores y principios de la *Toltecáyotl* que representa su estructura fundamental, el cimiento y la raíz.

“La Toltecáyotl, representa el Patrimonio Cultural Intangible más valioso de nuestra civilización, porque se enfoca en “el centro”, en la esencia del conocimiento humano” (Marín, 2017, p.8).

La cultura Nahua

Los Nahuas son un grupo de pueblos nativos de Mesoamérica sus ancestros fueron los mexicas y otros pueblos antiguos de Anáhuac que hablaban la lengua náhuatl.

El término nahua hace referencia a una comunidad lingüística compuesta por un sector que hablan la lengua náhuatl y que, son herederos de las grandes culturas del altiplano central. Como señala el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas, el vocablo nahua significa hablar con claridad, con autoridad o conocimiento. “en la actualidad los pueblos nahuas están distribuidos en el territorio nacional desde Durango hasta el sur de Tabasco. Se encuentran en mayor número en Puebla, Veracruz, Hidalgo, San Luis Potosí y Guerrero, y en menor proporción en el estado de México, Distrito Federal, Tlaxcala, Morelos, Oaxaca, Tabasco, Tamaulipas, Michoacán, Jalisco, Durango y Nayarit”.

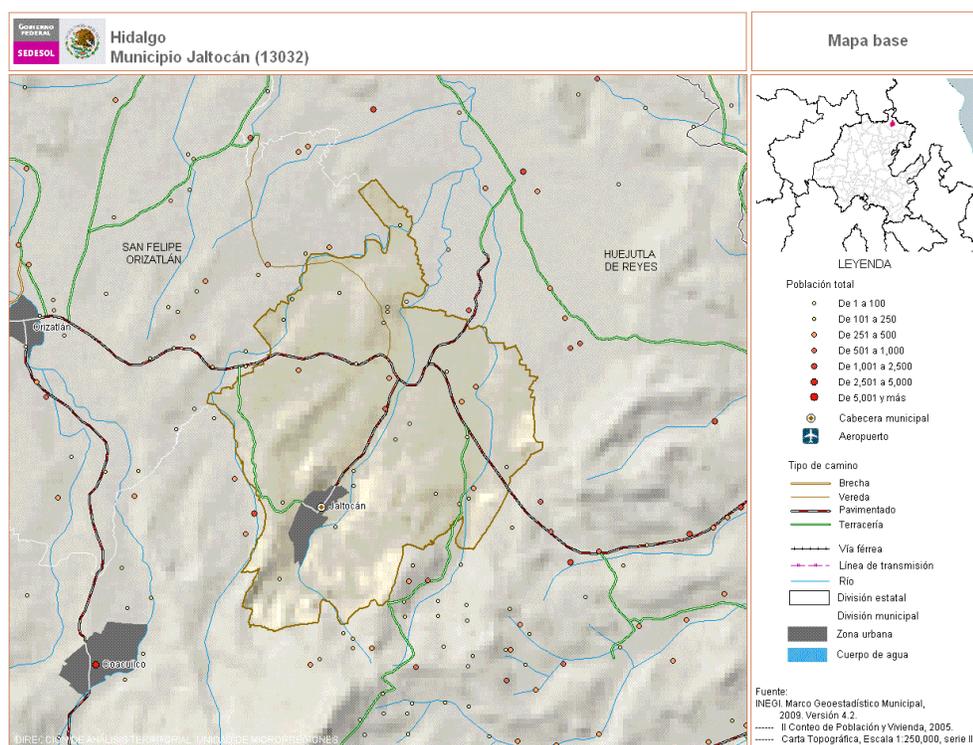
Los nahuas hoy en día han heredado algunas tradiciones, mitos y creencias de la civilización azteca que permaneció en Mesoamérica desde un siglo antes de la llegada de la conquista española. Hay un número significativo de rasgos culturales y ancestrales que se separan del mundo occidental y que predominan en las comunidades indígenas que hablan el idioma náhuatl. Entre las tradiciones y rasgos organizativos más singulares están:

El tequio es la labor comunitaria para ayudar a las necesidades de la comunidad; esta palabra proviene del náhuatl tequiyotl, que etimológicamente deriva de *tequitl* 'trabajo,

tributo'. El tequio es dividido y administrado por las personas de mayor respeto dentro de la comunidad y son ellos quienes también dan sanciones a quienes desobedecen.

Jaltocán Hidalgo

Figura 1. Ubicación geográfica del municipio de Jaltocán.



Fuente: Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL, 2013).

Localización

Se encuentra a una altitud sobre el nivel del mar de 200 metros. Su localización geográfica es por el Norte, Latitud 21° 08' 00'' y por el Oeste, Longitud de 98° 32' 18''.

Colinda al Norte con los municipios de Huejutla y San Felipe Orizatlán, al Sur con el municipio de Huejutla, al Oeste con el municipio de San Felipe Orizatlán, al Este con el

municipio de Huejutla. El Municipio de Jaltocán ocupa una superficie de 48.8 kilómetros cuadrados, lo que significa el 0.2% de la superficie estatal.

Perfil sociodemográfico: Grupos étnicos

La población indígena, la cual, se identifica en los censos de población, utilizando principalmente dos criterios: (1) criterio lingüístico, y (2) criterio de pertenencia o auto adscripción étnica. INEGI, considera como indígena aquella población que habla alguna lengua indígena y a la población en viviendas en donde el jefe y/o cónyuge declaró hablar alguna lengua indígena. CONAPO, por su parte, considera como población indígena aquella que habita en hogares en los cuales cualquier miembro es hablante de lengua indígena o se asume como perteneciente a un grupo indígena.

Para Bonfil (2005) en México no hay una definición jurídica de la condición de indio. Los censos solo registran un dato pertinente, pero de ninguna manera suficiente; datos fríos que son difíciles de precisar, ya que muchas veces algunas personas niegan hablar alguna lengua indígena. Si el idioma se toma como información de referencia son limitantes los datos que arrojen.

Para el año 2000 de acuerdo al XII Censo General de Población y Vivienda del INEGI, el porcentaje de población de 5 años y más que habla lengua Indígena es del 92.7 %, con respecto a la población total, la lengua que más se practica es: El náhuatl.

En 2010 el municipio presentó un Índice de Desarrollo Humano de 0.624, por lo cual ocupa el lugar 63° a nivel estatal y en 2005 presentó un PIB de \$2 28 006 752 pesos mexicanos y un PIB per cápita de \$22 212.

De acuerdo al Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), el municipio de Jaltocán Hidalgo, registra un índice de marginación medio. El

50.2% de la población se encuentra en una pobreza moderada y el 31.6% se encuentra en pobreza extrema.

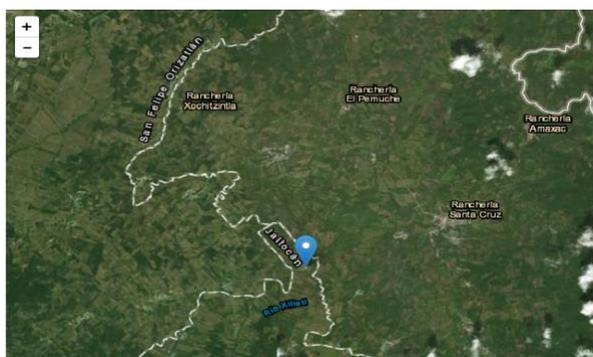
La Ilusión, Jaltocán Hidalgo

La presente investigación se desarrolla en una comunidad perteneciente al municipio de Jaltocán en el estado de Hidalgo.

“En español comunidad generalmente se refiere a un espacio territorial definido por la “posesión”. En lengua náhuatl es justamente calpulli, que no implica “posesión”, sino responsabilidad compartida por todos para cuidar del equilibrio de la Madre Tierra o Tonantzin-Coatlicue” (Marín, 2017, p.42).

Esta comunidad se encuentra a 105 metros de altitud sobre el nivel del mar. Forma parte de las 29 comunidades que pertenecen al municipio. El clima es cálido, con una temperatura media anual de 23°C.

Figura 2.



Fuente: Google Maps.

Según palabras del cronista del municipio de Jaltocán, el profesor Sergio Felipe Amador Rivera, la comunidad la ilusión es de nueva creación esto debido a conflictos territoriales.

Figura 3. Entrada a la comunidad la ilusión



Fuente: archivo fotográfico

La comunidad cuenta con 180 habitantes según INEGI (2010) de los cuales 96 son hombres y 84 mujeres. El índice de fecundidad es de 3 hijos por mujer. El 180 (100,00%) de la población es indígena, y el 159 (88,33%) de los habitantes habla una lengua indígena, el 34 (18,89%) de la población habla una lengua indígena y no habla español.

Vías de Comunicación

La comunidad cuenta únicamente con un camino de terracería, que da acceso al lugar.

Figura 4.



Fuente: archivo fotográfico

Medios de Comunicación

El servicio de transporte es escaso o casi nulo, desde el municipio de Jaltocán se llega caminando por aproximadamente una hora. Existen los servicios de señal de radio y televisión.

Vivienda y servicios básicos

Según scheffler (2015) la construcción de las viviendas de los grupos nahuas varían de una región a otra, algunas de las razones son que debido a que las zonas geográficas en las cuales viven, el clima es muy variado, estos grupos están establecidos en sierras altas y frías, planicies, bosques y zonas cálidas y templadas; por esta razón los materiales que se utilizan en la construcción de sus viviendas se adecua a las necesidades climáticas del lugar; por lo general son de planta rectangular, con paredes de adobe y techos de teja, en algunos casos tienen patio bardeado con pencas de maguey, piedras o varas donde se encuentra el corral o *cuexcomate*, hecho con adobe, el temazcal también de adobe y de forma redonda con un sitio

donde se enciende la leña para calentar piedras a las que se les echa agua fría para producir vapor, con el propósito de que las personas suden y así aliviar algunas enfermedades.

Hay sitios donde la casa más común es el jacal de varas, madera o pencas de maguey, y techos de palma o teja. En el caso de la comunidad la Ilusión las casas se encuentran construidas por adobe, block, madera, lámina y cartón. Solo algunas cuentan con piso de cemento.

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2010) la comunidad la Ilusión está conformada por 33 viviendas particulares habitadas, de las cuales el 7 (21.21%) tiene piso de tierra, 14 (45.45%) no cuentan con excusado o sanitario, 33 (100%) no disponen de agua entubada de la red pública, 21 (63.64%) no cuenta con drenaje, 3 (9.09%) no dispone de energía eléctrica, el 17 (51,52%) no cuentan con refrigerador. La estructura económica no permite que la población cuente con lavadora, automóvil, computadora personal, teléfono celular e internet. Las viviendas que disponen de radio son 24 lo cual representa el (72,73%), 20 (60,61%) televisión, el 9 (27,27%) teléfono fijo.

Se observó que en las viviendas donde carecían de luz eléctrica se utilizaban pilas para poder encender aparatos como el radio. Según Postill (como se citó en Reyes, 2016) los electrodomésticos como son refrigeradores, televisiones y radios que son con los que cuentan en la comunidad, tienen el rol de marcadores de jerarquía, estatus y prestigio cultural, es decir, siguiendo a este autor que entre más modernos sean estos equipos más reputación social puede tener su propietario y, por ende, puede ocupar un lugar más privilegiado en la jerarquía social de la población.

En cuanto a el grado de rezago social en la localidad es medio, es decir que 63 (35.24%) de la población de 15 años o más son analfabetas, 4 (2%) de la población de 6 a 14 años no asiste a la escuela, 140 (78.1%) de la población de 15 años o más se encuentra con educación básica incompleta y 15 (8.33%) de la población sin derechohabiencia a servicio de salud. Lo cual indica que el índice de marginación es alto.

Durante la estancia en la comunidad se pudo observar que debido a la falta de agua entubada, algunas mujeres lavaban ropa en el rio que se encuentra cerca de la comunidad. La comunidad no cuenta con pavimentación, alumbrado público, unidad deportiva, auditorio, iglesia y panteón.

Figura 5.



Servicios de salud

La comunidad no cuenta con clínica u hospital, por lo que tienen que trasladarse al municipio cuando requieren del servicio, o se utilizan plantas medicinales para curar sus enfermedades.

“En las culturas indias, muchas enfermedades se explican por la intervención de fuerzas superiores que actúan para castigar formas de conducta que se consideran inaceptables porque constituyen una transgresión a las normas que aseguran la armonía entre los hombres, y entre el hombre y el universo” (Bonfil, 2005, p.65), es por ello que en ocasiones se recurre a curanderos o a limpias, las cuales se realizan con yerbas. Estas prácticas deben ser comprendidas en el contexto de la propia cultura.

Servicios educativos

La forma de entender el concepto de la educación en los pueblos originarios, es que las escuelas debían ser autosustentables, para formar seres humanos autosustentables, con los conocimientos y las capacidades suficientes para vivir en armonía con la comunidad y el medio ambiente (Marín, 2017). Esto evidentemente se ha ido modificando y adaptando a través del tiempo y a la influencia del pensamiento occidental.

La educación es importante para las comunidades. “El concepto de “formar rostros propios y corazones verdaderos, en las nuevas generaciones, y el arte de educar a los seres humanos”, nos habla de la formación en valores éticos y morales” (Marín, 2017, p.11), el niño necesita convivir con otros niños y tiene que conocer el sentido de la responsabilidad desde una edad muy temprana, los niños deben de ayudar a las labores domésticas y platicar

con sus abuelos para que les transmitan conocimientos. Lo anterior era implementado en la educación tradicional.

A decir de los padres de familia de la comunidad “*la escuela es para educar*”, “*para salir adelante*”, “*para no sufrir*”, “*para aprender*”, “*para tener más oportunidades*”, “*para tener trabajo*”, “*para tener más inteligencia*”. Estas respuestas dan la pauta para pensar que la escuela (como sinónimo de educación) es considerada por los padres de la comunidad la Ilusión, como intrínsecamente buena.

En cuanto a la infraestructura de la escuela, la primera escuela de educación primaria en la comunidad fue en el año de 1976. Se trabajaba en casas particulares y cada niño llevaba su silla para poder tomar sus clases. Diez años después se inició actividades de preescolar. Las instalaciones escolares tienen nueve años de construcción (Comunicación personal, 18 de enero 2019).

Figura 6. Jardín de niños y escuela primaria.



Fuente: archivo fotográfico

La comunidad cuenta con un jardín de niños y primaria indígena en un único turno que es el matutino; la cual está a cargo de dos profesores. La escuela primaria es multigrada, esto es, que los grupos de primer grado, segundo y tercero son atendidos por una maestra que

a la vez es la directora de la escuela, y los grupos de cuarto, quinto y sexto grado por un profesor. Las actividades que desempeña la directora aparte de impartir las clases (de acuerdo a las entrevistas realizadas y a la observación), es de gestionar recursos para el mantenimiento y construcción de la escuela, convocar a juntas a los padres de familia, organizar actividades extraescolares, el cultivo de huertos y talleres para los niños y madres de familia como son: la venta de hortalizas con lo cual recaudan fondos para el mantenimiento de la escuela.

Figura 7.



Fuente: Archivo fotográfico.

La escuela cuenta con una biblioteca, dirección; la cual no se usa y por lo que permanece cerrada, baños de reciente construcción, y una cancha. En los salones de clase se pueden observar que tiene pizarrón el cual es utilizado con gises para escribir, también es muy común el uso de cartulinas o hojas de papel y un pintarrón donde los profesores exponen sus temas, butacas, un escritorio y silla para los maestros en cada salón.

En el salón destinado para los grados de cuarto, quinto y sexto se encuentra una computadora que no funciona y al decir de los alumnos lleva descompuesta desde hace mucho tiempo.

Figura 8. Salón de clases de los grupos de primero, segundo y tercer grado.



Fuente: archivo fotográfico

El grupo de primer grado de primaria cuenta con siete alumnos los cuales son dos niñas y cinco niños, segundo grado está conformado por cinco alumnos, cuatro niñas y un niño, mientras que tercer grado cuenta con tres alumnas.

Figura 9. Salón de clases de los grupos de cuarto, quinto y sexto grado.



Fuente: archivo fotográfico

Los grupos de cuarto, quinto y sexto lo integran diecisiete alumnos dando un total de 32 alumnos.

La comunidad no cuenta con escuela secundaria, por lo que por las mañanas se puede observar como los estudiantes de este nivel educativo, caminan a sus centros de estudio que se encuentran en una comunidad aledaña. El tiempo de traslado es de alrededor de 30 minutos. La falta de escuelas de nivel medio superior es una de las razones por la que muchos de los jóvenes no continúen con sus estudios pues como menciona un integrante de la comunidad “el dinero no alcanza para poder salir a estudiar a otro lugar” (comunicación personal 18 de enero del 2019). El grado de escolaridad en la comunidad es del 4.28 años (5.23 en hombres y 3.18 en mujeres) el porcentaje de analfabetismo es de 35.24% (INEGI, 2010).

Es común ver que los niños en edad escolar estén a cargo de sus abuelos, debido a que los padres de los mismos salen de sus comunidades en busca de empleo.

Organización sociopolítica

Los partidos políticos que predominan de manera jerárquica son: Morena (Movimiento de Regeneración Nacional), PRD (Partido de la Revolución Democrática), PRI (Partido Revolucionario Institucional), PAN (Partido Acción Nacional), Nueva Alianza, y PT (Partido del Trabajo) (Comunicación personal 18 de enero del 2019).

Durante la estancia en la comunidad se puede notar que las personas evitan hablar de partidos políticos, esto evidente durante las conversaciones informales y en entrevistas semi estructuradas (en el apartado de grupos y organizaciones donde se preguntaba sobre partidos políticos), en las cuales algunas de las personas preguntaban reiteradamente si no se trataba

de entrevistas para algún partido político o en ocasiones evitaban tocar el tema o lo evadían, por lo que se aclaró que era para un trabajo académico. Lo anterior puede deberse a la desconfianza que se llega a tener a las personas externas a la comunidad “fuereños” como se les dice.

Autoridad comunal

La autoridad en la comunidad está dirigida por el delegado, al cual se le consultan las acciones que tengan que ver con la comunidad. En este caso el delegado fue a la persona a la que se acudió para pedir su autorización y poder hacer el trabajo de campo como parte de la investigación de la presente tesis, él lo consulta con la población y así se decide. Esta autoridad es cambiada anualmente.

En palabras de Bonfil (2005) la autoridad en los pueblos indios va unida al prestigio social. Y éste se adquiere a lo largo de la vida mediante la demostración de la capacidad de servicio a la comunidad. Es necesario ascender desde los cargos más bajos para que con el tiempo se logre una jerarquía mayor.

El Tequio

El tequio, es el trabajo por el bien común, que es ancestral y el cual es una de sus características culturales más ancestrales (Marín, 2017).

El tequio o faena como se conoce en la comunidad la Ilusión, se lleva a cabo para obras públicas, el mantenimiento y la limpieza en las escuelas y calles. El delegado es quien se encarga de la organización de esta actividad, la cual se realiza un día en específico a la semana (generalmente el día lunes), en fiestas patronales o cuando se requiera. La persona que no pueda realizarla debe pagar para que alguien más la haga por él. Quien incumpla esta

labor se le sanciona económicamente conforme al acuerdo que se haya estipulado en las reuniones comunales.

Al respecto Bonfil (2005) menciona que el trabajo en comunal es una obligación que está implícita en el hecho mismo de formar parte de la comunidad: es común, es pareja. “En su conjunto, estas formas de trabajo cooperativo organizan el esfuerzo y las habilidades de la comunidad, según prioridades que se decidan por la comunidad misma” (p.61).

Actividades productivas y economía de subsistencia

Los grupos nahuas basan su economía en la agricultura, cuyo cultivo básico es el maíz, aunque también siembran frijol, calabaza y chile. En la sierra de Puebla, Morelos, San Luis Potosí e Hidalgo hay cultivos de tipo comercial como café, arroz, caña de azúcar. Hay también cultivos secundarios como papa, ajo, cebolla, haba, alfalfa, trigo y frutales, y casi todos los lugares es importante el maguey para obtener aguamiel y, después de su fermentación, el pulque. El pulque es una de las bebidas más importante (scheffler, 2015).

En la comunidad la Ilusión las principales actividades productivas que se realizan son: los hombres trabajo de campo, algunos casos oficios como la carpintería; las mujeres en labores del hogar y en bordados artesanales para la venta. Hay personas que sale a trabajar a comunidades aledañas o a diferentes estados.

Agricultura

Los habitantes se dedican al cultivo de maíz, frijol, chícharo para el consumo familiar. En la milpa anteriormente se cultivaban maíz, frijol, calabaza, chile y otros productos que forman parte del consumo cotidiano. En la actualidad en la milpa se cultiva principalmente el maíz producto consumido diariamente ya sea en tortillas; alimento base, atoles, o los elotes en

temporada. Es importante señalar que las personas que tienen el terreno apto para el cultivo del maíz, posterior a su cosecha es intercambiado por otros productos, principalmente alimenticios. De esta manera se asegura la obtención de productos de canasta básica para el consumo familiar.

Figura 10.



Fuente: archivo fotográfico

Se crían aves de engorda y aves de corral como pollos y guajolotes, los cuales venden para navidad o son utilizados para el consumo especialmente en las fiestas religiosas.

Artesanías

Entre las artesanías que realizan están los tejidos de algodón y de lana en telares de cintura y de pie. Los tejidos de fibras vegetales y elaboración de objetos de barro, principalmente en tipo utilitario; esto dependerá del lugar pues la variedad de artesanías es muy diversa (scheffler, 2015).

En la Ilusión se elaboran bordados de blusas tradicionales, servilletas los cuales posteriormente se venden, el día de mercado, en el municipio. La carpintería es una de las actividades representativas del lugar.

Figura 11.



Fuente: archivo fotográfico

El día de “tianguis” son los jueves, por lo que se asiste al municipio de Jaltocán o el día domingo a Huejutla, para adquirir los productos básicos de alimentación que son frijol, maíz, jitomate, cebolla, piloncillo entre otros. En ocasiones se da el intercambio de productos por aquellos que lo requieren y no lo producen. Marín (2017), destaca que el intercambio de productos para el sostenimiento de la vida se dio a través del trueque, que impide la explotación y la acumulación. Por tal razón durante miles de años se vivió sin el uso de la moneda y por consiguiente sin “el comercio”.

Una característica fundamental de los pueblos originarios a diferencia del pensamiento occidental, es que los pueblos indígenas tienen una economía orientada a la autosuficiencia por esta razón como sostiene Bonfil (2005) “Quienes pugnan por el desarrollo

capitalista de la economía nacional: los indios no compran o compran muy poco no generan capital no invierten” (p.58).

En la Ilusión hay aproximadamente tres tiendas donde se venden productos de alimentación y limpieza principalmente.

Figura 12. Día de tianguis.



Fuente: archivo fotográfico

Debido a la falta de empleo en el lugar algunos habitantes migran en busca de trabajo, a las ciudades de Monterrey, Guadalajara, Querétaro o a Estados Unidos de manera ilegal, por esta razón dejan a sus hijos al cuidado de sus abuelos. La mayoría de los niños de la comunidad se encuentran a cargo de sus abuelos.

Tiempo libre y ocio

Por lo general los niños ocupan parte de su tiempo libre a jugar futbol o simplemente corretean entre ellos por los patios de sus casas o las calles, pues la comunidad no cuenta con canchas de futbol o alguna otra forma de esparcimiento.

Se puede observar a mujeres y a gente mayor sentada en los patios, algunas bordan o platican con los vecinos.

Lengua

El total de la poblacion habla nahuatl.

De acuerdo con Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas *Nahuas*, las lenguas nahuas, también conocidas como azteca, macehuali, mexicanero, mexicano, náhuatl o nahuatl, pertenecen al tronco yuto-nahua, y junto con el pipil, lengua indígena centroamericana, forman la familia náhuatl, cuya antigüedad es de aproximadamente 45 a 47 siglos. Los especialistas consideran que el náhuatl tiene cuatro variantes: a) náhuatl del oeste (Toluca, Michoacán, Guerrero y Morelos), b) náhuatl central (valle de México, Puebla y Tlaxcala), c) náhuatl septentrional (la huasteca) y d) náhuatl del este (Puebla, Veracruz, Oaxaca y el pipil de Centroamérica).

Todos los habitantes de La Ilusión hablan náhuatl y la mayoría tiene como segunda lengua al español solo algunos el 18,89% habla solamente la lengua indígena del lugar y no habla español. Es importante destacar que las clases son impartidas casi en su totalidad en náhuatl y los niños desconocen algunas palabras si se las mencionan en español, es decir, la conocen solo en su lengua materna. Los maestros comentan que a los alumnos “les da pena” hablar en español, esto puede deberse a que en su día a día se comunican a través del idioma

materno (náhuatl) y el uso del español es escaso. Al respecto Bonfil (2005) menciona que “la resistencia lingüística, la preservación de la lengua propia tiene importancia fundamental para que se mantengan los códigos más profundos que expresan una manera de ver y entender el mundo” (p.1991).

Alimentación

La alimentación está basada como se mencionó con anterioridad, por el consumo del maíz en sus diversas formas, el consumo puede ser como elote, atoles de masa, pero el principal es la tortilla. El maíz también se utiliza para alimentar a los pollos y guajolotes. Se consume frijol negro y con frecuencia huevo; generalmente son los que ponen las gallinas, que ellos mismos crían.

La fruta de temporada como: mandarinas, naranjas, guayabas, mangos, jobos, aguacate, paguas; y verduras que se siembran en los huertos familiares como la calabaza y también los que se producen de manera silvestre como es el pemuche y los nopales. En ocasiones la cacería de animales salvajes como conejos, aves, jabalí o armadillos constituyen la alimentación de los habitantes de la comunidad.

Otro aspecto importante es que para cocinar los alimentos se utiliza leña la cual se obtiene de árboles secos.

Religión, fiestas y tradiciones importantes

De acuerdo con Bonfil (2005) “La mayoría de la población mexicana profesa la religión católica; sin embargo, es evidente que sus concepciones y sus ritos se apartan en muchos aspectos del dogma y el ritual de la iglesia católica” (p.196), siguiendo al mismo autor, se ha hablado de un catolicismo popular y se usa con frecuencia el término de sincretismo para

denominar la mezcla de elementos cristianos con otros de diversos orígenes, principalmente mesoamericanos que están presentes en el catolicismo popular. Se han ido adoptando y adaptando símbolos, signos y prácticas de la religión impuesta y se han reorganizado y reinterpretado en el seno de la propia matriz religiosa.

Se puede afirmar que, la religión católica en México, ha vivido un profundo y complejo sincretismo, que hace difícil separar el ritual impuesto con el propio (Marín, 2017).

La mayoría de las personas de las comunidades indígenas profesan la religión católica, aunque perduran creencias prehispánicas, que se han fusionado. Haciendo en cierta forma un sincretismo religioso.

En todos los pueblos nahuas celebran anualmente varias festividades del santoral católico; de especial significación son las del santo patrono de cada localidad, con procesiones, mizas, danzas, música, mercados y venta de comida y bebidas. La música tradicional se interpreta con *chirimía* (flauta pequeña), *teponaztle* (tambor horizontal de madera) y *huehuetl* (tambor vertical de madera con cubierta de cuero), aunque también hay música interpretada por bandas locales. (Bonfil, 2005, p.135)

Las danzas son importantes para la cultura y tienen carácter ritual para venerar a los santos o festejar un acontecimiento importante en la comunidad.

Según palabras del cronista del municipio el 95% de la población son de religión católica, pero también hay evangélicos, pentecostés y cristianos.

De las festividades religiosas antes anotadas es importante mencionar que también en las comunidades indígenas actuales, se festejan las fiestas que vienen de otras culturas entre

las cuales se destacan fiestas de la Calendaría, Semana Santa, la Santa Cruz, San José, Santiago Apóstol, San Miguel Arcángel, la Virgen de Guadalupe y Navidad (scheffler, 2015). En estas fiestas tienen un papel preponderante los mayordomos de las comunidades a fin de asegurar con los miembros de la comunidad una buena integración y organización.

La fiesta o como se dice en náhuatl *mitohkli*, son días de integración comunitaria para descansar, estas celebraciones no solo se realizan con motivos de disfrute, la integración comunitaria es importante para convivir en sociedad.

Figura 13. Celebración de día de muertos.



Fuente: Archivo fotográfico.

Con respecto al festejo del día de muertos, conocido como “*Xantolo*” o *Miljkailjuitl* que quiere decir la fiesta de los muertos. Según una recopilación de información realizada por el profesor Refugio Miranda San Román, profesor Sergio Felipe Amador Rivera, el C. Crisóforo Sánchez Trujillo y, el C. Tomas Zeron Amador (Integrantes del consejo de autenticidad cultural del municipio de Jaltocán) es la fiesta más importante, la cual se celebra desde la época prehispánica, con pequeñas variantes entre un pueblo y otro. “con la llegada

de los españoles, comenzó la conquista espiritual, la fiesta de los muertos cambio de nombre. Los Frailes Agustinos la llamaron en latín: *festun ómnium sanctorum*, que quería decir, fiesta de todos los santos”.

Los habitantes no podían pronunciar las palabras *sanctorum* debido a que ellos hablaban náhuatl y la palabra en latín se deformato: el *sanc* cambio a *XAN* y *torum*, cambio a *TOLO* por lo cual según esta versión la llamaron *XANTOLO* (Amador, S., comunicación personal, 18 de enero del 2019).

“Con la conquista espiritual, la fiesta de los muertos también cambio de fecha y fue incorporada al calendario gregoriano. Desde ese tiempo, se le celebra los días 30 y 31 de octubre, 1 y 2 de noviembre”¹ Se puede afirmar que es esta fiesta la que sintetiza el mayor nivel de sincretismo religioso en tanto que conjunta elementos culturales prehispánicos con otros de naturaleza católica (scheffler, 2015).

En la actualidad los preparativos para la celebración, comienza en junio, el 24 día de San Juan y el 29 día de San Pedro y San Pablo. Se compran y engordan los animales que utilizaran para preparación de las ofrendas: puercos, guajolotes, gallinas y pollos. También se riegan las semillas de las flores de *cempoalxóchitl* (flor de cuatrocientos pétalos), *kuamismaitl* (mano de león) y *oloxochitl* (sempiterno o bojolillo).

El domingo antes de las fiestas se le llama “domingo grande” ese día se hacen las compras de todo lo que se va a necesitar para la celebración. Se muele el cacao para preparar el chocolate; el 30 de octubre se elabora “el arco” sobre una mesa se hace un altar, se colocan manteles bordados, se ponen fotografías de los familiares que han fallecido, veladoras, frutas

de temporada, un vaso de agua, aguardiente, cerveza, cigarros, chocolate, pan, tamales. Principalmente lo que les gustaba en vida. Se quema copal (incienso) que “ha de purificar las almas” (Amador, S., Comunicación personal, 18 de enero del 2019).

En algunos hogares se cuelgan en el arco: ropa, huaraches, un sombrero, morral, paliacate; el 31 de octubre se recibe a las almas de los niños o angelitos y el 1 de noviembre a los de los adultos. Se cree que las almas “se llevan solo el aroma de las ofrendas”.

Las ofrendas son compartidas con los vecinos. El 2 de noviembre arreglan las sepulturas y celebran misa.

“Durante la fiesta de “el miljkailjuitl o xantolo” se pueden ver danzar a los “tlachikileuani” o “disfrazados” los cuales usan mascararas de madera hechas de árbol de pemuche. Hay quienes se disfrazan de mujeres y se cubren la cara con un paliacate; cubrirse la cara significa según las creencias “que las almas de los difuntos no tienen rostro”. Con esto se rinde culto o tributo a los muertos. También se pueden oír recitar las “calaveras xantoleras” que son versos humorísticos”.

Figura 14. Altar y ofrenda de día de muertos.



Fuente: Archivo fotográfico.

“El ser humano no desaparece al morir; solo cambia de dimensión y siempre está entre sus seres queridos”, los vivos y los muertos están juntos todo el tiempo y en días especiales como día de muertos (al terminar de recoger la cosecha) se convive en los panteones y en las casas (Scheffler, 2015). Los rituales que se llevan a cabo en torno a la muerte varían de un lugar a otro. El concepto sobre la vida en el más allá está matizado por las creencias católicas.

Otra fiesta representativa del municipio es el “*Nahuatilis*” o carnaval “Proviene del vocablo náhuatl, que significa mandato u orden superior, festejo ritual que se celebraba en toda la región *kuextekapa* o huasteca desde la época prehispánica” (Amador, S., comunicación personal, 18 de enero del 2019).

Los compadrazgos es un ritual que se establecen tradicionalmente en el bautismo, matrimonio, también al iniciar y al terminar una casa, al estreno de un traje de danzante y muchos acontecimientos importantes (Bonfil, 2005). En los pueblos nahuas es una tradición celebraciones o rituales cuando nace un nuevo integrante de la familia, la unión familiar se manifiesta de esta manera, también es común que a los recién nacidos se les ponga el nombre de el padrino o madrina esto se da como unión simbólica y garantizar el compromiso hacia los padrinos de los niños (scheffler, 2015).

La unidad básica de la sociedad nahua es la familia nuclear, aunque también se dan casos de familias extensas “El compadrazgo es una institución social importante, ya que establece lazos de unión y respeto permanentes, los padrinos de significación son los de bautizo, siguiéndoles los de confirmación y matrimonio“(Scheffler, 2015, p. 134).

Vestimenta

La vestimenta típica se diferencia de una región a otra, en algunos lugares la ropa tradicional ha dejado de usarse esto debido a la inserción de prendas de manufactura comercial. Pero existen zonas en las que se sigue usando la indumentaria propia, los hombres en algunas regiones utilizan calzón de manta, faja, huaraches de suela de hule, sombrero de palma y en las partes frías algodón o poncho de lana, a veces remplazado por un sarape. La vestimenta tradicional en las mujeres nahuas se encuentran mayores variaciones en el vestido dependiendo el lugar, hay sitios donde se usan blusas con bordados alrededor del cuello, faldas largas y rebozo; en otros llevan el cueitl o chincucete, que es una especie de falda que se enreda en la cintura, faja de lana o de algodón, huipil blanco con adornos y el quechquémiltl en forma triangular bordado (Scheffler, 2015).

Figura 15. Vestimenta típica.



Fuente: Archivo fotográfico.

Gastronomía

El platillo típico es el zacahuil, el cual es un “tamal grande” cocido en horno de piedra y barro. La preparación varía de un lugar a otro. Está hecho de masa, la cual se adereza con salsa roja, carne de pollo, puerco, o ambas. Se envuelve con hojas de plátano y se pone a coser toda la noche en el horno de piedra. Este platillo típico se consume usualmente en fechas importantes como son la fiesta patronal o navidad.

Figura 16. Zacahuil.



Fuente: archivo fotográfico

El pulque es una bebida fermentada hecha del jugo del corazón del maguey. Otra bebida que se consume es el aguardiente de caña, que se obtiene de la caña de azúcar.

Capítulo III

Educación intercultural crítica

*Nuestro pasado indio y español
está aún vivo. Pero la modernidad
no nació de ese pasado sino frente
e incluso en contra. La modernidad,
la nuestra, vino de fuera y comenzó
como una lucha.*

Octavio Paz

Este capítulo tiene la intención de mostrar la importancia de la educación intercultural crítica, como una forma otra, de pensar la educación.

Maldonado (como se citó en Morales, 2017) refiere que “las propuestas educativas emergentes han sido definidas como educación alternativa (EA) o educación comunitaria (EC), también conocida como educación popular, relacionadas con procesos de liberación y re significación” (Morales, 2017, p.7). Como plantea Torres (2011) las emergentes posturas educativas; es un conjunto de prácticas sociales que tienen como algunos de sus objetivos la cohesión social en el ámbito educativo, el desarrollo de un pensamiento crítico, pero sobre todo que los sujetos se conviertan en protagonistas de una transformación de la sociedad en función de sus intereses.

“A través de las Pedagogías Alternativas se produce una comunicación, más sencilla y humilde; lo que da pie a una auténtica relación interpersonal en el reconocimiento del ser” (Alirio, Africano, Febres-Cordero, y Carrillo, 2016, p.238). Lo antes anotado, toma importancia pues las políticas educativas como se mostrara más adelante, solo se ha encargado de re-formar como señala Walsh (2010) poner el “-”, es enfatizar que más que ofrecer cambios sustanciales, las modificaciones constitucionales y de políticas educativas no hicieron más que re-formular (o re-formar) lo mismo, lo ya existente, sin tocar el problema de fondo, lo que nos lleva a replantearnos el papel de la educación oficial ante las necesidades y realidades actuales, por ende, la importancia de ampliar el panorama hacia alternativas en educación.

Por ello una alternativa en educación indígena sería como declaran Cambray y Damián (1994) una nueva educación indígena, en donde es contemplada la participación directa del indígena: hacer un trabajo conjunto “con” ellos y “por” ellos, diferenciando de la postura tradicional del “para ellos”.

A lo largo de la historia de la educación han surgido varias alternativas con miras a paliar las deficiencias de la educación, una educación que mercantiliza el conocimiento y convierte en sujetos funcionales al sistema hegemónico; las dificultades con las que se han enfrentado dichas propuestas han tenido que ver con cuestiones políticas, ideológicas, contextos de poder y dominación, y en este sentido, la educación en los pueblos originarios se han visto mayormente afectados, esto debido a la poca capacidad que se ha tenido para incluir a los pueblos, tomarlos en cuenta como sujetos políticos que luchan por eliminar las asimetrías existentes, de poder, de control, de dominación y todo lo que esto implica; que parte de la idea de una nación homogénea de su cosmovisión hasta su lengua, pues no solo se trata de coexistir, sino, más bien de convivir desde una idea de complementariedad.

Es ahí donde la interculturalidad cobra importancia, pues esta propicia un dialogo entre culturas que parte del respeto a la diferencia.

Existen varias propuestas de alternativas en educación, las cuales se han ido desarrollando de acuerdo a las necesidades y particularidades de cada lugar donde han surgido, principalmente las que han surgido del sur global, y puestas en marcha a la forma de educación existente.

Como se mencionó en el apartado del estado de la cuestión, donde a nivel internacional y nacional han surgido diversas alternativas que buscan la re significación las cuales han sido llamadas: educación popular, educación no formal, educación comunitaria, educación informal; todas ellas han sido una forma de resistencia ante el poder hegemónico que impera en la actualidad, en consecuencia se han plantean propuestas acerca de un tipo de educación que nos permita a las personas construirnos como sujetos y actores con ciertas capacidades fundamentales, principalmente críticos de nuestro entorno.

Uno de los principales objetivos seria la capacidad de romper con el orden social que se nos impone y la capacidad de cuestionar los estereotipos y patrones ideológicos y éticos vigentes como verdades absolutas (el individualismo, la competencia, el mercado como regulador de las relaciones humanas) (Holliday, 2010).

Según Alirio, Africano, Febres-Cordero, y Carrillo (2016) “hablar de Pedagogías Alternativas se refiere a la búsqueda de una enseñanza de la autonomía, con base en la práctica de la acción transformadora que rechace la idea de neutralidad, de dependencia cognitiva, de homogeneidad y de pasividad” (p.240). Para lograr una educación emancipadora la cual cuente con ciudadanos activos con mirada crítica, capaz de incidir en pro del bien común.

Los movimientos sociales como lo fue el movimiento del 68, así como pensadores e intelectuales comprometidos, que impulsaron el despertar de la conciencia y el cambio hacia sociedades más justas y más humanas.

De acuerdo con Hurtado (2005) las ideas de Simón Rodríguez, Simón Bolívar, de José Martí, de Félix Varela, de José Carlos Mariátegui, de Sandino, de Lázaro Cárdenas y del Che Guevara, se podrían reconocer como “precursores” del proceso práctico por sus planteamientos y propuestas políticas, educativas y pedagógicas.

Al respecto Freire señala que la educación debe servir para que los educadores y educandos “aprendan a leer la realidad para escribir su historia”. “En la medida en que nos hagamos capaces de poner nombre a las cosas, de percibir, de entender, de decidir, de escoger, de valorar, en último término, de eticizar el mundo, nuestro movimiento en él y en la historia envuelve, necesariamente, los sueños por cuya realización luchamos. Por ello, la educación debe contribuir a construir sueños, a reinventar utopías y a sembrar esperanzas de cambio” Freire (citado por Torres, 2011).

Según Marenales (1996) al dar el ejemplo de la teoría pedagógica de Paulo Freire. Refiere que la posibilidad de lograr una educación “liberadora” o “concientizadora” se realiza a través de la aplicación de una metodología no formal. La propuesta metodológica de estas posturas alternativas surge a través de la democracia y la participación, en el aula y más allá del aula (Freire, 2007).

Siguiendo a Holliday “Desde los años ochenta, las reformas neoliberales impuestas por los organismos financieros internacionales, agudizaron los viejos problemas, produciendo un quiebre de las estructuras educacionales, profundizando la inequidad

educativa” (Freire, 2007, p.32). Lo cual hace pertinente la emergencia de propuestas pedagógicas distintas.

Para ello se hace necesario partir de un marco teórico desde la postura decolonial. Señalando primeramente los alcances que ha tenido la modernidad/colonialidad en América Latina, desde el momento mismo de la colonización.

Por último se aborda la postura de la interculturalidad crítica, la cual intenta romper con la historia hegemónica dominante y otras subordinadas y, desde esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad (Walsh como se citó en Reyes 2016).

Colonialidad / modernidad: postura teórica decolonial

La colonialidad es un fenómeno histórico que se amplía hasta nuestro presente y se refiere a un patrón de poder que actúa a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, posibilitando la re-producción de relaciones de dominación; este patrón de poder no sólo garantiza la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala mundial, sino también la subalternización y obliteración de los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son así dominados y explotados (Restrepo y Martínez, 2010). Por lo tanto, como apuntan estos autores la colonialidad y la modernidad se co-constituyen, en sus palabras “son las dos caras de una misma moneda”.

La colonialidad es el lado oscuro de la retórica salvacionista de la modernidad. Pensándolo de esta manera, como determinan dichos autores “si se entiende la modernidad como un proyecto civilizatorio, lo que está en juego con ello es la configuración de un

nosotros-moderno en nombre del cual se interviene sobre territorios, grupos humanos, conocimientos, corporalidades, subjetividades y prácticas, que en su diferencia son producidas como no-modernas” (Restrepo y Martínez, 2010, p.18). Lo no moderno es lo diferente.

En la misma línea de pensamiento que argumenta *la inflexión decolonial* - corriente intelectual, definida entorno a una serie de problematizaciones las cuales apuestan por nuevas formas de análisis lo que conlleva, a no contribuir a los ya establecidos sistemas de pensamiento eurocéntrico, sino más bien “cuestionar los criterios epistémicos de producción del conocimiento académico articulados al eurocentrismo y a la modernidad” (Restrepo y Martínez, 2010, p.20), refiere una ética y una política de la pluriversalidad.

Es la otra postura teórica a diseños globales y totalitarios en nombre de la universalidad, lo que conlleva una apuesta por visibilizar multiplicidad de conocimientos, formas de ser y de aspiraciones sobre el mundo, es decir, la posibilidad de que en el mundo quepan muchos mundos (Restrepo y Martínez, 2010); este grupo de intelectuales sugiere algunas categorías y problemáticas clave para comprender la colonialidad, y son divididas en: colonialidad del poder, colonialidad del ser, y colonialidad del saber; las cuales se abordaran con más detenimiento en las siguientes líneas.

Colonialidad del poder.

Para Quijano (2001) la Colonialidad del poder es un concepto que da cuenta de uno de los elementos fundantes del actual patrón de poder, la clasificación social básica y universal de la población del planeta en torno de la idea de "raza". Esta idea y la clasificación social en ella fundada (o "racista"), fueron originadas hace ya más de 500 años junto con

América, Europa y el capitalismo. Son la más profunda y perdurable expresión de la dominación colonial, y fueron impuestas sobre toda la población del planeta en el curso de la expansión del colonialismo europeo. “Desde entonces, en el actual patrón mundial de poder impregnan todas y cada una de las áreas de existencia social y constituyen la más profunda y eficaz forma de dominación social, material e intersubjetiva, y son, por eso mismo, la base intersubjetiva más universal de dominación política dentro del actual patrón de poder” (Quijano, 2001, p.1).

Para Mignolo “La colonialidad del poder es, sobre todo, el lugar epistémico de enunciación en el que se describe y se legitima el poder. En este caso, el poder colonial”. Como argumentan Wallerstein y Quijano (citados por Restrepo y Martínez, 2010), desde el inicio de los procesos de colonización en el siglo XV las diferencias de poder entre metrópolis y colonias han sido claras; y nos dicen también que, al culminar la colonización, permaneció esta forma de pensar que justifica y legitima las desigualdades en el marco del sistema moderno mundial; es decir, la colonialidad.

La colonialidad del poder contribuyó de manera significativa a la formación del capitalismo mundial como modelo de poder global, concentrando todas las formas del control de la subjetividad, la cultura y la producción del conocimiento bajo su hegemonía occidental (Walsh, 2007); se entendía como un patrón de poder global de relaciones de dominación, explotación y conflicto en torno al trabajo, la naturaleza, el sexo, la subjetividad y la autoridad al seno del surgimiento y reproducción del sistema capitalista (Restrepo y Martínez, 2010).

La subordinación de algunos sectores, la idea de raza son elementos importantes para comprender las relaciones de poder que se llevan a cabo aún en la actualidad, los cuales forman parte del complejo entramado de la globalización y con ello el capitalismo a escala mundial.

Colonialidad del ser.

Para Restrepo y Martínez (2010):

“La colonialidad del ser refiere a la dimensión ontológica de la colonialidad del poder, esto es, la experiencia vivida del sistema mundo moderno/colonial en el que se inferioriza deshumanizando total o parcialmente a determinadas poblaciones, apareciendo otras como la expresión misma de la humanidad. La ‘desculturación’ producida por el colonialismo es, al mismo tiempo, una imposición de nuevas formas de percibir y de existir, por lo que la colonización supone una ‘alienación’ o, en términos del discurso colonial, una asimilación. (p. 47).”

Del lado de los colonizados opera como desprecio de sí con respecto al pasado y como deseo de ser como el colonizador; es incorporado hasta tal punto que atribuye a sus características raciales y culturales su propia desventura, Fanón (1965), (como se citó en Restrepo y Martínez, 2010).

Para Bonfil (2005) la colonialidad del ser, como lo enuncia la inflexión decolonial, se podría reflejar en la siguiente cita “cuando el colonizado acepta internamente la inferioridad que el colonizador le atribuye, reniega de sí mismo y busca asumir una identidad diferente, otra” (p.46).

Es importante señalar que el colonialismo no es solo dominación o coerción, como lo menciona Restrepo (2015) al referenciar la idea de un pensador como lo fue Frantz Fanon, el cual plantea que, el colonialismo no solo destruye, impone sistemas de vida, memorias, ritualidades, sino que también constituye, y produce sujetos coloniales (colonizados, colonizadores). El colonialismo inferioriza o se basa en una inferiorización que se naturaliza de los colonizados y se expresa de un pensamiento racista, anclado en la superioridad de los colonizadores con respecto de los colonizados (Restrepo, 2015).

Quijano, afirma que:

La ‘raza’ y el ‘racismo’ no están asociados a todos los colonialismos, sino solo al colonialismo derivado de la experiencia de América y la emergencia del mundo colonial capitalista. En otros contextos coloniales, no se producen razas sino ‘etnias’ y ‘nacionalidades’, ya que la discriminación no se funda en distinciones biológicas, sino en la valorización social y cultural de las actividades de cada grupo”. Japón e India son dos ejemplos ilustrativos. (Restrepo y Martínez, 2010).

En nuestro país las expresiones de discriminación, clasismo, racismo, y violencia, entre otros, siguen siendo muy marcadas sobre todo en la población más vulnerable como es el caso de las mujeres, los grupos indígenas y migrantes. En este sentido, Lamas (s/f) formula que “Un desarrollo más equitativo y democrático del conjunto de la sociedad requiere la eliminación de los tratos discriminatorios contra cualquier grupo” (p.1).

Según Banton (como se citó en Casaús, 2019) el racismo se define como “ la doctrina según la cual el comportamiento del individuo es determinado por caracteres hereditarios estables, que derivan de orígenes raciales separados, que tienen atributos diferentes y de los

cuales se considera que tienen entre ellos relaciones de superioridad y de inferioridad” (Lamas, s/f, p.30), por otro lado, Mijangos (como se citó en Reyes, 2016) indica que “desde tiempos históricos los pueblos originarios han sido asociados con aspectos poco favorables de acuerdo a la escala social: como son rezago educativo, pobreza, marginación, desigualdad social entre otros”(p.27).

En años pasados fuimos testigos de la controversia que ha generado la película “*Roma*” del cineasta mexicano Alfonso Cuarón, en la cual la protagonista Yalitza Aparicio mujer de origen indígena, es la actriz principal. Esta película rompe con los estereotipos de belleza que estamos acostumbrados a ver tradicionalmente en el cine; pues estos, poco o nada tienen que ver con los rasgos de nuestra cultura; la gran mayoría de los mexicanos poseemos rasgos somáticos que gritan nuestra ascendencia india, Bonfil (2005).

Esta razón ha sido la principal causa por la cual la protagonista ha sido atacada en redes sociales, algo que no tiene que ver con el trabajo realizado dentro de la película, pues poco se dice de su actuación, sino que la crítica más fuerte es por sus rasgos físico, su color de piel, y sus orígenes, lo cual deja a la luz las expresiones clasistas, racistas, discriminatorias e intolerancia a la diferencia manifestadas sobre todo por los mexicanos. La película en si misma deja ver está marcada diferencia entre las clases sociales; dichas diferencias resultan de un hecho histórico que marcan nuestra realidad desde hace más de cinco siglos, la cual abarca el contraste racial, porque como indica Bonfil (2005) el orden colonial descansa ideológicamente en la afirmación de la superioridad de la sociedad dominante en todos los términos de comparación con los pueblos colonizados, incluyendo la superioridad de raza.

Es preciso señalar que el colonialismo no acaba con el proceso de independencia, sino que se continúa con lo que Restrepo (2015) llama colonialismo interno, es decir, no solo en términos del sistema mundial donde unos países o regiones se encuentran en relación periférica con respecto a los centros, sino que al interior de los países hay relaciones que reproducen la lógica de centro-periferia y relaciones que subordinan ciertas regiones y ciertas personas a una estructura de la dependencia y la desigualdad. González (1965) señala que el colonialismo es un fenómeno que no solo ocurre a nivel internacional, sino que se da al interior de una misma nación. En México, un país con heterogeneidad étnica, el problema indígena es un problema de colonialismo interno.

Acostumbrados a pensar en el colonialismo como un fenómeno internacional, no hemos pensado en nuestro propio colonialismo, donde somos colonizados y colonizadores al mismo tiempo.

Al respecto Fraire (2007) afirma:

No es casualidad que el blanco colonizador en África haya intentado convencer al africano de que éste no tenía Historia antes de que él hubiera llegado. El blanco trajo la Historia en la mano, la Historia es suya, es la Historia del blanco y se la dio de regalo porque “quiere bien” al desgraciado del negro. En la Historia viene la cultura del blanco, viene la religión del blanco; viene también la comprensión del mundo del blanco; la lengua del blanco que es la única que es lengua, porque lo que los negros hablan es dialecto. La lengua es solo la del colonizador; la del colonizado es dialecto. Es una cosa mala, débil, inferior, pobre, incompetente, no es capaz de expresar el mundo, de expresar la belleza, la ciencia; eso solo se puede hacer en la lengua del civilizado, en la lengua del blanco que es mejor (p. 34).

Lo anterior refleja lo que sucedió no solo con la colonización en África sino lo que también ocurrió con el proceso de colonización en América Latina. La discriminación va más allá del color de piel, como lo señala Bonfil (2005):

“La discriminación de lo indio su negación como parte principal de “nosotros”, tiene que ver más con el rechazo de la cultura india que con el rechazo de la piel bronceada. Se pretende ocultar e ignorar el rostro indio de México, porque no se admite una vinculación real con la civilización mesoamericana”.

La coloniidad del ser, se extiende a la deshumanización y trato de no existencia. En una conferencia sobre el libro “Pedro Paramo”, de Juan Rulfo; Villoro (2016) hace alusión a un fragmento del libro donde se recita: “Al cruzar una bocacalle vi una señora envuelta en un rebozo que desapareció como si no existiera”. Una historia de los hombres, la historia colectiva, expone que lo que Rulfo plantea es una historia de aquellos que han sido expulsados del mundo de los hechos, aquellos que ni siquiera tienen derecho a tener historia, parábola del despojo, de la exclusión, ¿Cuántos mexicanos pertenecen a esta condición? Lo que Bonfil explica como el México profundo. Pedro paramo es un libro que refleja la historia del país, una realidad que a pesar de los años sigue estando presente, ese México profundo que resiste ante la indiferencia del México imaginario y ante una historia escrita por los vencedores.

Como alguna vez dijo Franz Fanón, el racismo epistémico y cultural es una línea transversal que atraviesa las relaciones sociales a escala global, colocando a los sectores dominantes en “el mundo del ser” donde se les reconoce existencia y derechos siempre y cuando se comporten con las reglas dictadas por ellos, mientras a los que no lo hacen se les deja en “el mundo del no ser” sin reconocerles derechos ni existencia. (Bárceñas, 2019).

Sin embargo, a los indios se les puede conocer por signos externos: sus ropas, “su dialecto”, sus fiestas y costumbres. Pero, en general los mexicanos sabemos poco de los pueblos originarios ¿Cuántos son?, ¿Cuántos pueblos componen ese abigarrado mosaico étnico que el colonizador encubrió bajo el término único de “indio” (término impuesto): el colonizado, el vencido? ¿Cuántas lenguas indígenas se hablan? Pero más allá de los datos fríos, por otra parte los datos cualitativos difíciles de precisar son: ¿Qué significa ser indio? Vivir su vida, su cultura, padecer sus afanes y gozar sus ilusiones. El rechazo a lo indio nos cierra a posibilidad de entender formas diferentes de vida y alternativas (Bonfil, 2005).

Estas formas de dominación no solo se quedan ahí, sino que se extienden a distintos ámbitos de la vida humana, como es el conocimiento, y como algunos teóricos decoloniales lo señalan, estas formas de dominación llegan a ser tan sutiles que son difíciles de identificarse.

Colonialidad del saber

Siguiendo a Grosfoguel (como se citó en Restrepo y Martínez, 2010) La aspiración de universalidad, objetividad y neutralidad del ‘conocimiento occidental’ es donde se arraiga su supuesta superioridad epistémica que inferioriza o invisibiliza las formas de concebir y producir conocimientos diversos.

Para Walsh (2005, como se citó en Restrepo y Martínez, 2010), la colonialidad del saber, [debe ser] entendida como la represión de otras formas de producción del conocimiento (que no sean blancas, europeas y “científicas”), elevando una perspectiva eurocéntrica del conocimiento y negando el legado intelectual de los pueblos indígenas y

negros, reduciéndolos como primitivos a partir de la categoría básica y natural de raza. (p.137).

Es en este sentido, para Grosfoguel el eurocentrismo como lo enuncian Restrepo y Martínez (2010) “es un fundamentalismo que no tolera o acepta la posibilidad de que existan otras epistemes o de que no-europeos puedan pensar” al respecto Manuel Zapata Olivella (citado por Walsh, 2007) explica que las cadenas ya no están en los pies, sino en las mentes, haciendo referencia a como la dominación colonial y racial ha implicado y requerido una forma particular de pensamiento. Son, como menciona la autora metafóricamente, “cadenas” puestas por las estructuras y sistemas de poder y saber coloniales, mantenidas y reproducidas por las instituciones educativas, las que dirigen y organizan las maneras tanto de pensar como de ver el mundo.

La Colonialidad del saber se podía entender, en síntesis, como la dimensión epistémica de la colonialidad del poder, expresada en el establecimiento de unas jerarquizaciones de las modalidades de producción de conocimiento en las cuales la filosofía y la ciencia occidentales operan como los paradigmas que subalternizan otras modalidades de conocimiento (Restrepo y Martínez, 2010).

Por lo tanto, no es posible comprender la superioridad de un pueblo frente a los otros, más bien es importante reconocer la diferencia, y poder nutrirse de lo que cada una de las distintas formas de ver el mundo puede aportar a la sociedad, lo cual implicaría un proceso de descolonización.

Mignolo (Como se citó en Reye, 2016) alude que la descolonialidad, es la necesaria respuesta tanto a las promesas de progreso y desarrollo que conlleva la modernidad, enfrentando a los paradigmas dominantes.

La retórica de la modernidad se pueden identificar ciertos cambios: En el siglo XVI la retórica salvacionista de la modernidad enfatizaba la conversión al cristianismo. Más adelante, a partir del siglo XVIII, la salvación se plantea en términos de conversión a la civilización (secular). Después de la Segunda Guerra Mundial, la retórica salvacionista de la modernidad celebra el desarrollo como condición de la modernización. Mignolo (como se citó en Restrepo y Martínez, 2010)

Contextualización sobre el concepto de desarrollo

Los primeros conocimientos del concepto desarrollo, según Valcárcel (como se citó en Reyes, 2016) fue heredado del pensamiento occidental de progreso, surgida en la Grecia clásica y fue consolidada en Europa durante la ilustración. Este concepto fue evolucionando y en el periodo histórico llamado modernidad fue incluido en nuestra cultura. La modernidad se entiende como la etapa en la cual surgieron cambios sociales, políticos y económicos, que se dieron en Europa y Norteamérica durante los siglos XVII y XVIII. Estos cambios se refieren a los acontecimientos revolucionarios como fueron las revoluciones políticas de gran Bretaña, Francia y los Estados Unidos de América.

Pero no fue hasta finalizada la segunda guerra mundial cuando se plantea la cuestión de Desarrollo como termino clave y central en la segunda mitad del siglo XX. Para Escobar (2010) la definición de desarrollo tal y como se entendía después de la Segunda Guerra Mundial, fue el proceso dirigido a preparar el terreno para reproducir en la mayor parte de Asia, África y América Latina las condiciones que se suponía que caracterizaban a las

naciones económicamente más avanzadas del mundo - industrialización, alta tasa de urbanización y de educación, tecnificación de la agricultura y adopción generalizada de los valores y principios de la modernidad, incluyendo formas concretas de orden, de racionalidad y de actitud individual. (Escobar, 2010, p.29).

El perverso esquema del desarrollo imaginario, como lo señala Bonfil (2005):

“Intentar reducir la actividad útil de los individuos a una sola dimensión mecánica: la fuerza de trabajo, aplicada indistintamente a cualquier tarea. Todas las capacidades que encuentran espacio y condición para desarrollarse simultáneamente en el medio comunitario de la vida indígena y campesina, quedan excluidas y sin aprovechamiento en un modelo cultural de relaciones de trabajo que no contempla en sus metas la realización plena de potencialidades individuales y colectivas. (p.109)”.

Se pretendió sustituir técnicas ancestrales de cultivo por innovadoras formas de producción de la tierra, por mencionar tan solo algunos de los múltiples ejemplos. Se intenta por distintos medios, “la modernización tecnológica del campo que consiste en su mecanización y en la introducción de semillas, fertilizantes e insecticidas que los campesinos no producen y, por lo tanto, aumenta su dependencia frente a la sociedad dominante y los intereses internacionales que se encubren en ella” (Bonfil, 2005).

Por lo tanto, para Escobar (2011), el desarrollo es un proyecto tanto económico (capitalista e imperial) como cultural. Es cultural en dos sentidos: surge de la experiencia particular de la modernidad europea; y subordina las demás culturas y conocimientos, las cuales pretende transformar bajo principios occidentales. El desarrollo privilegia el

crecimiento económico, la explotación de recursos naturales, la lógica del mercado y la búsqueda de satisfacción material e individual por sobre cualquier otra meta.

Para Restrepo y Martínez (2010) “La teoría de la dependencia considera que el subdesarrollo es producto de las relaciones de subordinación estructurales a las que han sido sometidos ciertos países en el proceso mismo de desarrollo de otros países. En resumen: el subdesarrollo es tan desarrollado como lo es el desarrollo” (p.64).

En 1947 surge un nuevo campo de estudio: el de las teorías del desarrollo de las sociedades. Este nuevo enfoque proponía a la industrialización como punta de lanza del crecimiento sobre todo de los países en vías de desarrollo, pero se limitaban a cuestiones técnicas más que nada de reproducción, de cómo los países pobres podrían aspirar a convertirse en ricos (Alcañiz, 2003). Un punto clave para poder comprender la idea de desarrollo, y la forma en que se ha ido transformando de acuerdo a las necesidades y cambios sociales, pues en sus inicios la idea central del “desarrollo” tenía que ver más que nada con lo económico, al pasar del tiempo esta idea se ha ido adecuando y dentro de estas adecuaciones se ha integrado la parte humana.

Como se cita en Alcañiz (2003) “La noción de desarrollo implica transformación, mutación y cambio. Es un concepto que tienen una historia particular, unas sociedades determinadas y un pensamiento específico. Es el resultado del proceso histórico que singulariza a las sociedades y al pensamiento euro-occidental, siendo su objetivo fundamental la expansión del capitalismo y la modernidad en el resto del mundo” (p.17).

En esta visión de desarrollo, no se tomó en cuenta la heterogeneidad de los llamados países en vías de desarrollo como lo es América Latina en el cual México forma parte. Se ha tratado de imponer por múltiples vías un modelo ajeno de desarrollo como la única forma,

así como lo señala Bonfil (2005) al afirmar que el desarrollismo y la modernización siguen la línea de la sustitución cultural dentro de un modelo occidental, donde no hay cabida para la civilización mesoamericana “el México profundo” como lo nombra dicho autor, ese “México profundo” que visto desde la mirada del colonizador ha sido un obstáculo que impide el tan ansiado y anhelado desarrollo. Pero, la cuestión es que la visión occidental concibe al mundo, la naturaleza, la sociedad y al hombre de formas distintas a la civilización mesoamericana, que postulan diferentes jerarquías de valores; que no tienen las mismas aspiraciones ni entienden de la misma manera lo que significa la realización del ser humano.

Los grupos dirigentes del país, los que toman o imponen las decisiones más importantes que afectan al conjunto de la sociedad mexicana, nunca han admitido que el avance pueda consistir en la liberación y el estímulo de las capacidades culturales que existen en la mayoría de la población. No se han planteado que el desarrollo signifique precisamente crear las condiciones para que crezcan y fructifiquen con plenitud las diversas culturas indias, regionales y populares que han hecho posible la sobrevivencia de la inmensa mayoría de los mexicanos. (Bonfil, 2005, p. 105-106).

A finales de los años ochenta surge el paradigma de desarrollo humano el cual cuestionaba la premisa utilitaria del desarrollo que se centraba principalmente en el desarrollo económico. Con la obra de Amartya Sen, el desarrollo se ve como un proceso de ampliación de las capacidades de los individuos y no únicamente como el aumento económico de las naciones (Griffin, 2001).

Bedolla (2010) expresa que, a partir de 1990, el concepto de desarrollo humano se aplicó a un estudio sistemático de temas mundiales. El trabajo de Amartya Sen y de otros académicos fundó las bases conceptuales de un enfoque alternativo del desarrollo humano. Así pues, en 1990 el PNUD define al desarrollo humano como: “proceso mediante el cual se

ofrecen a las personas más oportunidades como una vida más larga y sana, educación, acceso a recursos, libertad política y una garantía de que se respeten los derechos humanos” (Alcañiz, 2003). En los años 90’s con la definición que el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, se visualizan elementos importantes como son una vida más larga y sana, la educación; fundamental para el desarrollo de toda nación, acceso a recursos, y la garantía de que se respeten los derechos humanos.

Es importante rescatar el cambio de perspectiva que da esta nueva definición sobre desarrollo, incorporando la parte del bienestar del ser humano, pues ya no solo se centra en el producto interno bruto como principal medidor de desarrollo, si no que toma en cuenta el bienestar de las personas para lograr una vida plena, donde se pueda tener mayores oportunidades en los distintos ámbitos de la vida como son: salud, educación, calidad de vida, alimentación entre otros.

Sin embargo, Walsh (2010) expresa lo siguiente:

“Con base en los trabajos de Max Neef y Amartya Sen, entre otros (y adoptado por la ONU, la UNESCO y la mayoría de los Ministerios de Educación y de Cultura latinoamericanos), el “desarrollo humano integral” responde a la necesidad de un desarrollo más humano en contextos de crisis. Su meta es mejorar la calidad de vida y el nivel de bienestar, lograrlo depende de los individuos no de la sociedad en sí, ni del cambio de la estructura social.”

Dicha postura de acuerdo con la autora es parte de un interculturalismo funcional ya madurado; se busca la inclusión de los individuos históricamente excluidos, dirigida a gestionar la diversidad para que no sea fuente de amenaza e inseguridad. La “radicalización

de imaginarios étnicos” y la necesidad -social, política y económica- de asentar un nuevo “sentido común” compatible con el mercado (Walsh, 2010).

De acuerdo con Alcañiz (2003) “el siglo concluye, con un concepto de desarrollo más humano, pero no estamos seguros de que esa nueva definición sea compartida por las grandes industrias y multinacionales existentes en el mundo ni tampoco por todos los gobiernos del denominado mundo desarrollado” (p.19).

Pues como argumenta Sandoval y Montoya (2013), la globalización ha tenido como eje la imposición del modelo neoliberal, el cual gira en torno al mercado de productos, controlado por los monopolios transnacionales.

Diversas han sido las consecuencias en la sociedad mexicana por la globalización, entre las que sobresalen debilitamiento del Estado, incremento de la pobreza, ampliación de la brecha entre ricos y pobres, mayor exclusión social, incremento exponencial de la deuda externa, privatización de las fuentes de riqueza nacional, aumento de la migración, privatización de la educación y pérdida creciente de la protección y la seguridad social básicas. (Sandoval y Montoya, 2013).

En este sentido Sader y Gentili (1999) afirman que el modelo neoliberal es un movimiento ideológico a escala mundial “se trata de un cuerpo de doctrina coherente, autoconsistente, militante, decidido a transformar el mundo a su imagen. Socialmente el neoliberalismo ha logrado muchos de sus objetivos, creando sociedades marcadamente más desiguales” (p.37). Las brechas en cuanto a las desigualdades se han hecho notar sobre todo en los países en vías de desarrollo.

Para Sousa Santos como se citó en Larrañaga y Jubeto (2013) plantean que el aumento de las desigualdades afecta de manera negativa a los colectivos más desfavorecidos, lo anteriormente señalado es pernicioso para el conjunto de las sociedades porque la distribución de ingresos es un factor que incide en el bienestar de un país, y un país con desigualdades impulsa el malestar de los sectores más vulnerables.

Del mismo modo, mencionados autores, destacan que el modelo hegemónico de desarrollo ha tenido, durante muchas décadas como principal característica la acumulación de capital, este modelo ha sido practicado durante los últimos siglos por el mundo occidental, pero este modelo ha marginado y despreciado otras propuestas alternativas provenientes de pueblos autóctonos no occidentales. Por ende, dichos autores afirman que “las personas han de ser el fin, y no solo el medio, del desarrollo, y que los concibe como un proceso que amplía las opciones de las personas para llevar adelante una vida que consideren valiosa” (Larrañaga y Jubeto, 2013, p. 99).

Al respecto Hargreaves (2003) explica que “el comercio puede encontrar modos de ser moral, pero solo cuando la moral sirve o no amenaza sus propios intereses” (p.59). Las multinacionales no están pensadas para promover el bien común, el respeto a la naturaleza (madre tierra, Tonantzin-Coatlicue o pachamama, como se conoce en algunos pueblos originarios), la idea de “comunalidad” que se mantiene presente en los pueblos indígenas en contraste con el individualismo y la competencia, característico del pensamiento occidental.

Cuando las organizaciones mercantiles se rigen únicamente por el principio de la equivalencia del valor de los bienes que se intercambian, no llega a producir la cohesión social que necesita para su buen funcionamiento, por tal razón la actividad económica debe estar dirigida a generar el bien común y no solo el aumento de bienes materiales y crecimiento

económico, pues es bien sabido que el crecimiento económico por sí mismo, no asegura el bienestar y desarrollo integral de un país (Fernández, 2011).

Los otros desarrollos

El desarrollo es hoy el emblema de un mito en agonía y un lema político. Como desarrollo significa casi cualquier cosa, dice Wolfgang Sachs en la revista *Development*, desde levantar rascacielos hasta instalar letrinas, desde perforar por petróleo hasta perforar por agua, es un concepto de un vacío descomunal (Esteva, 2011). A decir de Restrepo (2015) el desarrollo, podría decirse que es un profundo deseo o también como un cuestionamiento y gran malestar.

De acuerdo con Canclini (2012) América Latina es concebida como un continente heterogéneo formado por países donde en cada uno, coexisten múltiples lógicas de desarrollo. Al respecto, Alberto Acosta (citado por Gudynas, 2011) argumenta que una alternativa a conceptos convencionales sobre el desarrollo, sería “el buen vivir” que se entiende como una oportunidad y una opción a construir, el cual no puede ser reducido al “bienestar occidental”, y se apoya en la cosmovisión de los pueblos indígenas, donde los bienes materiales no son los únicos determinantes, sino que hay “otros valores como son: el conocimiento, el reconocimiento social y cultural, los códigos de conductas éticas y espirituales en la relación con la sociedad y la naturaleza, los valores humanos, la visión del futuro, entre otros.

Es una postura que tiene un toque de austeridad, ya que su meta es vivir bien, y ello no debe significar vivir mejor a costa de otros o del ambiente (Albó, citado por Gudynas, 2011). Es importante señalar que el buen vivir o *sumak kawsay* como se conoce en algunos países principalmente en Ecuador, donde se ha consolidado como una propuesta política, cultural y social, busca el bien común y surge como alternativa al desarrollo occidental.

Así mismo como lo señala Morales (2017) la creación lingüística de “*comunalidad*”, se refiere a una búsqueda permanente del bien colectivo. Un proceso propio de los pueblos originarios de Oaxaca, y que constituye un valor colectivo sobreviviente a la conquista europea. En la cultura nahua se podría identificar por el término *Toltecáyotl*, que en lengua náhuatl, es traducido como: “Arte para vivir”. Desde el conocimiento tolteca es el arte de vivir en equilibrio.

Por otro lado “el vivir sabroso” es un término que forma parte del título de la tesis doctoral escrita por Natalia Quiceno, en el año 2016. Esta expresión local es también una “filosofía de vida” de las comunidades negras desde la abolición de la esclavitud a mitad del siglo XIX. “El vivir sabroso constituye en forma explícita, o velada, una filosofía de vida de las comunidades afrocolombianas, afrodescendientes y algunas africanas; refiere un modelo de organización espiritual, social, económica, política y cultural de armonía con el entorno, con la naturaleza y con las personas” (Quiceno, 2016).

Otro término usado en la filosofía africana es *el ubuntu* que propicia identificaciones; en donde el bienestar de la una, depende del bienestar de todas y viceversa, “yo soy porque nosotros somos” (Lozano y Copete, 2019).

Las luchas y movimientos de resistencia en Bojayá, Chocó, Colombia, sobre los que se fundamenta la vida sabrosa son estrategias locales para crear un balance entre polos opuestos.

De acuerdo con Lozano y Copete (2019) vivir sabroso es más que el arte de la resistencia en defensa de la vida y de territorios geográficos y existenciales; son junto con el

buen vivir, el Ubuntu, filosofías de vida del universo indígena americano y africano como opciones a las políticas del desarrollo.

Desarrollo, derechos humanos y educación

Los pueblos originarios siguen estando en notable desventaja tanto educativa como social al resto de la población, esto se puede observar en los índices de deserción escolar, analfabetismo, según datos de INEGI 2015 en Hidalgo, 8 de cada 100 personas de 15 años y más, no saben leer ni escribir lo cual imposibilitan un desarrollo integral.

El estado de Hidalgo cuenta con un nivel de escolaridad de 8.7 según los censos de población (INEGI, 2015) en la población de 15 años y más. Esto indica un poco más de segundo grado de secundaria. El porcentaje de la población analfabeta es de 8.2 a nivel estatal.

Por otro lado, según datos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), entre 2018 y 2020, el porcentaje de la población en situación de pobreza aumentó de 41.9% a 43.9%, mientras que el número de personas en esta situación pasó de 51.9 a 55.7 millones de personas. El porcentaje de la población en situación de pobreza extrema presentó un incremento de 7.0% a 8.5% entre 2018 y 2020 y el número de personas en situación de pobreza extrema aumentó de 8.7 a 10.8 millones de personas. (CONEVAL, 2021)

La vivencia de la pobreza en la infancia no solo implica una vulneración actual de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, sino que hipoteca el ejercicio futuro de sus derechos con consecuencias sociales y económicas adversas para la sociedad en su conjunto (CEPAL, 2016).

La erradicación de la pobreza como modelo de desarrollo económico social y cultural inclusivo, implica hacer frente a sus expresiones en políticas neoliberales y en particular aquellas que limitan las posibilidades de desarrollo de las personas. Desde esta perspectiva la CEPAL ha considerado la educación como un eslabón clave que contribuye a conciliar el crecimiento, la igualdad y la participación en la sociedad. Así mismo Cejudo como se citó en Bernal y Carrica (2014) afirman que “las capacidades educativas promueven otras capacidades siendo la educación una de las causas de la expansión de la libertad como capacidad” (p.185).

La educación es pieza clave en el desarrollo de un pensamiento crítico en los individuos; el cual este orientado a la libertad como una capacidad, con lo que se puedan palear las desigualdades ya existentes, y poder aspirar a una vida digna con equidad en oportunidades. “el desarrollo, la democracia, y el respeto de los derechos humanos y libertades fundamentales son conceptos interdependientes que se refuerzan mutuamente” (Jongitud, 2001, p. 217). Es por ello que se enfatiza en que se hagan valer y respeten los derechos humanos. Los derechos de las personas es un eslabón clave para poder aspirar a una vida libre y por ende democrática.

Siguiendo a Porras y Salmerón (2015) mencionan que “en la actualidad persiste una importante desigualdad en oportunidades educativas. Se mantienen mecanismos y prácticas de discriminación, segregación y exclusión que limitan el acceso y la permanencia de los estudiantes en su proceso escolar que afectan la convivencia, la inclusión y la cohesión social” (p.29).

Un constante dilema es que las prácticas educativas tienden a favorecer un saber único y homogéneo, y no son consideradas las diferencias socioeconómicas, culturales, étnicas y personales, en cuanto a capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje en el proceso educativo

que cada estudiante tiene. Cuando las diferencias no se toman en cuenta y mucho menos se valoran, se traduce en carentes resultados de aprendizaje y logros educativo, y en particular para los sectores desfavorecidos, que reciben una educación de menor calidad (Porras y Salmerón, 2015). Como es bien sabido la cobertura en educación básica ha aumentado en los últimos años, pero esto no asegura la permanencia de los escolares.

El colegio de México, en el 2018 publico un video informativo titulado “Legados de desigualdad en México”, en el cual se menciona que la desigualdad de oportunidades, que se dan durante el ciclo de vida de las personas, se acumulan conforme una persona crece y tiene relación con nuestro origen, es decir, el hogar del que se proviene. En este mismo video, Emilio Blanco se refiere a la educación “como un arma de doble filo”, la educación está pensada para reducir las desigualdades, pero en la realidad esto es distinto.

El logro educativo está relacionado con el hogar del cual uno viene, de acuerdo a los datos de PISA, los aprendizajes logrados a los 15 años son desiguales y esto tiene que ver con los ingresos familiares para obtener aprendizajes buenos, igualmente esta diferencia es muy notoria entre los hispanohablantes y los hablantes de alguna lengua indígena. La educación tendría que brindar la posibilidad de igualar oportunidades, pero también produce y reproduce desigualdades. En este mismo informe se destaca que los jóvenes urbanos tienen cierta ventaja frente a los jóvenes rurales. Al respecto Porrás y Salmerón (2015) afirman que “las condiciones para aprovechar las oportunidades educativas son profundamente desiguales y, de manera paradójica, el centralismo curricular y las prácticas homogeneizadoras contribuyen a esta inequidad” (p.29).

Para Porrás y Salmerón (2015) “la educación es un derecho humano fundamental” pues como lo mencionan estos autores, la educación es un derecho base para garantizar otros

derechos. Por lo tanto, es un derecho que requiere para su plena garantía elementos de progresividad, inclusión, igualdad y atención a la diversidad cultural y lingüística.

La distribución inequitativa de los recursos económicos, la pobreza, la falta de reconocimiento y participación comunitaria, limitan gravemente el cumplimiento del derecho humano a la educación. Su cumplimiento efectivo depende de que el Estado sea capaz de garantizar condiciones de equidad y pertinencia en el sistema educativo (Porrás y Salmerón, 2015).

En el ámbito político, la educación para los pueblos indígenas en el contexto internacional se ve reflejada en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) en sus lineamientos hacia el “reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana”, uno de los cuales es el acceso a la educación gratuita y obligatoria (Morales, 2017). Siguiendo a Bárcenas (2019) En el año 1966 la Organización de Naciones Unidas, establecía en su artículo 27, el deber de los estados que entre su población contara con minorías étnicas, o lingüísticas de no negarles el derecho de preservar su cultura, religión e idioma.

Otros acuerdos internacionales fueron la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural de la UNESCO en el 2001, la Convención para la Protección y la Promoción de la diversidad en las Expresiones Culturales de la UNESCO (2005), la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2006) y la Declaración Universal de los Derechos Indígenas de la ONU (Salmerón y Porrás, 2010).

Sin embargo, uno de los puntos importantes a tomar en cuenta como menciona Morales (2017) es que las políticas educativas son condicionadas e influenciadas por

organismos internacionales como la OCDE, BM, FMI, BID, que son los encargados de normar y evaluar la educación en el país.

Dichos acuerdos internacionales son parte normativa de la educación intercultural en México. En consecuencia, en el año 1934, se creó el Departamento de Educación y Cultura Indígena, y en 1939 el Proyecto Tarasco en el que se implementó un método de castellanización a partir de la lengua materna. En 1948, se creó el Instituto Nacional Indigenista (INI) con el objetivo de integrar al indígena al desarrollo del país y, en 1963, la SEP creó una política de educación bilingüe (Orozco-López, 2018).

Posteriormente en 1978 se creó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) que es el organismo encargado de normar, supervisar y evaluar el sistema educativo bilingüe bicultural (DGEI, 1990) modificado a intercultural en 1990. En el año 1992, México se declaró constitucionalmente como un Estado pluricultural, lo cual desembocó en una crisis para trazar y aplicar políticas educativas para los pueblos originarios que llevó a la creación de la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe y en la publicación de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas en el año 2003 (Orozco-López, 2018).

Así mismo, en la dimensión política nacional, la educación indígena sienta sus bases en los cambios que se efectuaron en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el artículo 2º se reconoce la concepción pluricultural de la nación mexicana sustentada originalmente en sus pueblos indígenas; el cual garantiza el derecho de los pueblos de preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y cultura, así como su libre determinación. En 2001 se creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) (Salmerón y Porras, 2010). Del mismo modo, se modificó el artículo 7º de la Ley

General de Educación a efecto de homologarla con el nuevo contenido de la Constitución Federal para establecer como fines de la educación promover mediante la enseñanza, el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación, y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas ofreciendo acceso a la educación en su propia lengua y español (Bárceñas, 2019).

Con respecto al ámbito educativo, la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB, 2011), es una política pública para la formación integral, la cual tiene como objetivo favorecer el desarrollo de *competencias* para la vida; la cual centra su atención en la *calidad* educativa y con ello asegurar el *perfil de egreso*.

Para asegurar la ejecución de la RIEB, se emitió el acuerdo 592, en el cual se establece la Articulación de la Educación Básica, señala que la Nación Mexicana tiene una composición pluricultural y por lo que tienen el deber de garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, fomentando la educación bilingüe e intercultural de los pueblos y comunidades indígenas; se manifiesta que la autoridad educativa federal, determina los planes y programas de estudio para educación básica de manera general, es decir, no hay un específico para educación indígena.

Se pueden leer algunos apartados que hacen referencia a la educación para los pueblos originarios, como por ejemplo: “Que la Ley General de Derechos Lingüísticos establece que las lenguas indígenas son parte integrante del patrimonio cultural y lingüístico nacional”, al respecto se menciona que las autoridades educativas, garantizarán que la población originaria tenga acceso a la educación obligatoria bilingüe e intercultural, y que el profesorado asignado, conozca la cultura del pueblo y que hable y escriba la lengua.

Este último punto dista mucho de lo que en realidad sucede, pues muchos de los maestros de educación básica indígena no hablan la lengua originaria del lugar, por lo que las clases son impartidas en español, dificultando el proceso enseñanza- aprendizaje. La lengua es un elemento de identidad con el cual se transmiten conocimientos, sin embargo, como señala Bárcenas (2019) “comenzando el siglo XXI los pueblos seguimos viviendo en un colonialismo cultural que impide que nuestras lenguas originarias se expresen, relacionen y se desarrollen como las otras, el español en este caso, que al tiempo que funcionan como lenguas francas, cumplen un papel colonizador” (Bárcenas, 2019).

Muchas han sido las lenguas originarias de nuestro país que han desaparecido a lo largo del tiempo, y otra están en peligro de desaparecer como son: “ku’ahl y kiliwa, de Baja California; awakateko, de Campeche; mocho’, de Chiapas; ayapaneco, de Tabasco; ixil nebajeño y kaqchikel, de Quintana Roo; zapoteco, de Mixtepec; y el ixcateco y zapoteco, de San Felipe Tejalápam, en Oaxaca” (Bárcenas, 2019). Una de las razones por lo que las lenguas originarias se encuentren en peligro de desaparecer es según Barcenas (2019) que “la educación primaria bilingüe no responde a las necesidades de los niños pues de cada diez solo seis acuden a escuelas donde sus profesores hablan su propia lengua... de todas las instituciones facultadas para garantizar los derechos lingüísticos y educativos ninguna tiene capacidad de atender los problemas de la realidad”, aunado a ello la discriminación y estigmatización.

Otra de las dificultades con las que se enfrenta el sistema educativo es que al menos 20 por ciento de la población indígena monolingüe no sabe leer ni escribir, por otro lado aunque muchos maestros son hablantes de su lengua materna, no dominan su escritura y lectura, por lo que no pueden transmitirla a sus alumnos (Bárcenas, 2019).

Otro de los puntos que se plantean en el acuerdo 592 es: “ampliar las oportunidades educativas, reducir desigualdades entre grupos sociales, e impulsar la equidad”, si bien es cierto que es importante ampliar las oportunidades educativas, de la misma manera es importante que dicha educación sea pertinente.

En el Estado de Hidalgo, el 16 de noviembre del 2005 por decreto gubernamental se creó el Centro Estatal de Lenguas Indígenas y el 24 de marzo de 2014 el Congreso de Estado aprobó la *Ley de derechos lingüísticos del Estado* (Bárceñas, 2019).

En cuanto a la dimensión política estatal, en el artículo segundo se puede leer que “en el Estado de Hidalgo, toda persona tiene derecho a recibir educación de calidad sin distinción de raza, origen étnico, nacionalidad, género e identidad de género, edad, discapacidad, condición de salud o lingüística, preferencias sexuales, identidad sexual, ideología, creencia religiosa, filiación, sexo, situación migratoria, impedimento físico, de salud, estado de gravidez, o cualquiera otra condición personal, económica, política o social”.

La educación es entendida como un derecho fundamental de toda persona, el cual se encuentra reflejado en el artículo ocho de la constitución política del estado de Hidalgo en el que se menciona: “el desarrollo debe basarse en la permanente modernización económica y social como una relación indispensable en la búsqueda de un crecimiento, con el objetivo de reducir sostenida y progresivamente los rezagos sociales y desigualdades ancestrales”.

La educación es un medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es un proceso permanente que contribuye al desarrollo de las personas y a la transformación de la sociedad. Lo antes anotado da cuenta de la importancia que tiene reducir los rezagos y desigualdades en sus distintas facetas, para lograr el desarrollo pleno del estado,

pero que debería ser primero, educar para que la población aspire a óptimas condiciones de vida, o crear las condiciones adecuadas para que la niñez mexicana, en el caso que nos ocupa, la población indígena pueda emerger.

En este sentido hablar de pertinencia en cuanto educación en los pueblos originarios es fundamental dadas las particularidades de cada etnia. Según Abramo (2018) “la desigualdad es una característica histórica y estructural de las sociedades latinoamericanas y constituyen un obstáculo central para el pleno ejercicio de los derechos y para el desarrollo social inclusivo” (p.25). Existen patrones socioculturales fuertemente arraigados en la desigualdad como es: “una cultura de privilegios, asociada y alimentada por una cultura patriarcal violenta, el racismo y los estereotipos basados en clase social, la edad, y el lugar de residencia de las personas. La cultura del privilegio es un rasgo característico de la colonia. Se trata de una cultura que naturaliza las jerarquías sociales y las notorias asimetrías” (Abramo, 2018, p.27). Si hay un grupo de población que enfrenta la pobreza y la desigualdad, es el de los pueblos indígenas.

Con la declaración sobre el derecho al desarrollo, como articula Jongitud, (2001) “el derecho al desarrollo se configura como un derecho humano entendiéndose el desarrollo como un proceso global económico, social, cultural y político, que tiende al mejoramiento constante de toda la población y los individuos sobre la base de su participación activa libre y significativa en el proceso de desarrollo y en la distribución de los beneficios que de él derivan” (p.217). Por lo tanto, implica la libertad y soberanía.

Derechos humanos y perspectiva de género

Los derechos humanos son parte medular de toda sociedad próspera, este concepto cobró importancia a partir de la segunda guerra mundial, posteriormente la primera Declaración de Derechos Humanos se da en el Estado de Virginia, el 12 de junio de 1776. Europa fue el punto de partida de toda la evolución en materia de derechos y libertades del hombre, excluyendo en un principio a las mujeres. Después de la segunda guerra mundial, se comienzan a tomar en cuenta los derechos sociales relacionados con necesidades básicas que todo ser humano necesita satisfacer para llevar una vida digna, como son alimentación, vivienda, educación, salud, protección y asistencia social (Alcañiz, 2003).

Las sufragistas inglesas a finales del siglo XIX realizaron una lucha importante para conseguir el derecho de las mujeres para poder votar. Desde siglos pasados se comenzó a visualizar la importancia que debería ocupar el papel de la mujer en asuntos públicos, en consecuencia, ha sido necesario incorporar estudios sobre la perspectiva de género.

La perspectiva de género se entiende como “una construcción teórica metodológica cuyo objetivo consiste en hacer ver la construcción social de los géneros en nuestra sociedad, así como la dominación real y existente de los hombres hacia las mujeres” (Lagarde, citado por Alcañiz 2003) de esta manera se puede entender que género es una concepción dada por la sociedad mientras que sexo es una cuestión biológica que se determina con el nacimiento. Los roles de género que nos son impuestos desde el momento del nacimiento, la mayoría de las veces no los cuestionamos simplemente los asimilamos, los reproducimos para posteriormente enseñarlos.

Los roles de género están muy marcados y varían de una cultura a otra. Las distintas culturas existentes a lo largo de la historia asignaron diferentes papeles a las personas en función de su sexo. Esta constitución social nos ha sido dada en función de nuestro sexo y determinada por la sociedad en la que se nace.

Desde la postura de la perspectiva de género se puede entender que mujeres y hombres tienen derecho a recibir tratos equitativos para el pleno desarrollo de sus capacidades y poder vivir una vida digna, pero a pesar de que se ha luchado para que esto ocurra aún hay mucho por hacer. En principio no se puede pensar en el desarrollo de un país si una parte de la población está excluida.

En México más de la mitad de la población son mujeres, pero no todas las mujeres cuentan con oportunidades de un empleo digno, de educación, salud y ejercicio pleno de sus derechos sexuales y reproductivos, por mencionar algunos. Lo anterior se agudiza cuando se trata de comunidades indígenas donde la falta de oportunidades hacia las mujeres aún está presente. Por esta razón la igualdad de género como declara García (2009) “Supone que los diferentes comportamientos, aspiraciones y necesidades de las mujeres y los hombres se consideren, valoren y promuevan de igual manera. Ello no significa que mujeres y hombres deban ser iguales, sino que sus derechos, responsabilidades y oportunidades no dependan del sexo con el que han nacido” (p.14).

En el 2010 se incorpora el Índice de la Desigualdad por Género en las investigaciones de la PNUD lo cual constata que continúan las desigualdades en salud, en educación y en el mercado laboral, lo que impacta en el ejercicio de las libertades, no obstante, se han alcanzado grandes mejoras especialmente en educación (Bernal y Carrica, 2014).

Como afirma García (2009), algunas manifestaciones de desigualdad son, el derecho a unas condiciones de vida dignas: la feminización de la pobreza significa que, de los 1.200 millones de seres humanos que viven en la pobreza, el 70% son mujeres.

A pesar de que las mujeres se han incorporado al mercado laboral aún existe un número significativo de mujeres que se encuentran en trabajos no remunerados como es el cuidado de los hijos, desempeñando labores del hogar que no han sido reconocidos, y en el peor de los casos poco valoradas.

Derecho a la educación: El analfabetismo afecta a 920 millones de personas. 600 millones son mujeres. Más de 77 millones de menores no están escolarizados en educación primaria, el 57% de los cuales son niñas. Al respecto Guil (como se citó en Estrada, Mendieta, y González, 2016) afirma que el “techo de cristal” es una metáfora utilizada para describir las limitaciones que tienen las mujeres para desarrollarse en los distintos ámbitos de la vida pública.

Un ejemplo de mencionado, es que aun habiendo mayor número de mujeres que en la actualidad acceden a los sistemas educativos, no todas logran concluir o en el caso contrario, el coste es diferente al del género masculino, pues las mujeres en ocasiones ingresan al sistema educativo después de haber concluido su función como madres. Al respecto Bernal y Carrica (2014) mencionan que la educación es un pilar base para el desarrollo de cualquier sociedad y tiene una gran importancia para todas las personas.

Se puede señalar también en cuanto a educación, que los sistemas educativos tienden a reproducir roles de género discriminatorio, dificultando los cambios sociales. Por otra parte, se tiene conocimiento que “desde principios del siglo XIX, antes de la llegada de los españoles a nuestro país, la mujer estuvo confinada históricamente a estar en su casa. La interpretación y traducción de los códigos náhuatl de los tiempos prehispánicos así lo dejan

ver” (Estrada, Mendieta, y González, 2016, p.21). Según investigaciones del antropólogo Alfredo López Austin, los consejos de los padres a las hijas eran para fomentar el encierro, el control y la sumisión.

En la población rural era común que las mujeres no estudiaran pues se tenía la creencia que una vez casadas no necesitarían del estudio. Por esta razón en esa época eran pocas las mujeres que estudiaban y las que conseguían hacerlo, eran en carreras en función de su rol de género (maestras, enfermeras). Esto afortunadamente ha ido cambiando, hoy en día podemos darnos cuenta que las mujeres eligen profesiones que anteriormente eran pensadas exclusivamente para hombres, como son ingeniería, abogacía, en áreas de la ciencia y tecnología entre otras.

Al respecto la maestra en educación indígena, L dice “... *yo desde chiquita quise ser maestra... cuando termine la secundaria, yo siempre mi ilusión era ser maestra, pues... termine la secundaria y este, me fui a un internado de mujeres, pero no me quede, fuimos setecientas muchachas y nada más recibieron a veinticinco... Yo entre al CBTA en (otra comunidad), ni termine el mes porque en esas fechas agarraron a una muchacha la violaron, estuvo muy feo, pero mi ansia de estudiar era mucha yo no le dije a mi papá...he tenido muchos problemas pero aquí estoy...*” (Maestra de educación primaria indígena, comunicación personal, 14 de enero del 2019).

Como refieren Bernal y Carrica, (2014) “la educación para todos, representa una meta...este es el enfoque asumido cuando se piensa en la educación como el instrumento para aumentar las capacidades y las oportunidades de las personas” (p.182). No obstante las dificultades con las que se enfrentan las mujeres en las áreas rurales para acceder al sistema educativo son muchas, desde enfrentarse con los roles de género impuestos, el difícil acceso,

la seguridad que puede llegar a atentar contra su integridad física hasta las carencias económicas.

Derecho a la salud: Alrededor de 500.000 mujeres murieron mientras daban a luz en el año 2006, un 99% de ellas en los países en desarrollo. En la actualidad muchas mujeres padecen prácticas discriminatorias, esto en cuanto a sistemas de salud pública ya sea por la dificultad de comunicación debido a que hablan una lengua distinta al español, en algunos casos no cuentan con asistencia de salud en sus comunidades de origen y deben trasladarse a lugares cercanos para su atención, atentando contra su salud y dignidad. También se sabe de casos de las mutilaciones genitales o las esterilizaciones forzadas.

Derecho al trabajo: Las mujeres reciben solamente una décima parte de los ingresos mundiales. El trabajo doméstico no remunerado constituye la principal actividad de una de cada cuatro mujeres, mientras que para los hombres es uno por cada dos mil. Las mujeres ocupan sólo el 6% de los puestos de alta dirección.

Se ha dicho que la mujer ha logrado la inserción al mercado laboral esto ocurrido en las últimas décadas, pero aun en estos casos sigue presentes desigualdades de género como son la dificultad de acceso, disparidad en salario, y condiciones de trabajo. Por otra parte, las jornadas de trabajo dobles, pues la mujer tiene que seguir desempeñando doble jornada, la asalariada y el trabajo doméstico. Se podría inferir entonces, que el empoderamiento de las mujeres fue en parte contraproducente.

Derecho a una vida sin violencia: La violencia de género se cobra cada año un número lamentable de víctimas, constituyendo la violación de los derechos humanos más extendida socialmente. Para las Naciones Unidas, la discriminación, la violencia, y la amenaza de violencia contra las mujeres es la violencia más extendida de derechos humanos, socaba el

desarrollo de los países, genera inestabilidad en las sociedades e impide el progreso hacia la justicia y la paz.

Derecho a la participación política y ciudadana: La representación política es todavía simbólica. En 2006 suponían menos del 17% a nivel parlamentario y del 10% a nivel legislativo.

Tener el conocimiento de la perspectiva de género nos brinda las posibilidades de conocer y poder desarrollar la capacidad para percibir cual es la situación de mujeres y hombres en la sociedad. Mirar desde la perspectiva de género permite visibilizar las limitaciones que tenemos en cuanto el adecuado ejercicio de los derechos en hombres y mujeres, y poder con ello incidir en políticas públicas con un trato equitativo. Pues como mencionan Larrañaga y Jubeto (2013),

“Constatar la realidad desigual de mujeres y hombres ha llevado a cuestionar la neutralidad de las políticas públicas porque se considera que las políticas tienen un impacto en las relaciones entre mujeres y hombres... por lo tanto habrá que impulsar políticas que sean beneficiosas en términos de equidad de género pues se considera que la igualdad es un elemento claves del bienestar y del desarrollo y no un resultado secundario de los mismos.” (p.106).

Por ende, es primordial contemplar diferentes caminos que puedan encausar la realidad educativa en la que vivimos. La interculturalidad crítica apunta a una praxis distinta, más contextualizada, respetuosa, pero sobre todo equitativa.

¿Qué se entiende por interculturalidad?

Como menciona Walsh (2010), desde los años 90, existe en América Latina una nueva atención a la diversidad étnico-cultural, la cual parte de reconocimientos jurídicos y de la necesidad de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, de confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural.

El término interculturalidad es usado en contextos sociopolíticos, muchas veces con intereses opuestos, lo cual puede resultar confuso; Walsh (2010) lo sintetiza en tres perspectivas diferentes: *relacional*, *funcional* y *crítica*.

En palabras de Dietz (2017), la noción de interculturalidad es usada para contrastar las relaciones que existen entre los diversos grupos humanos que conforman una sociedad dada, pero esta toma de postura tradicional, la cual se refiere de forma básica y general al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, lo que podría darse en relaciones de igualdad o desigualdad, no toma en cuenta, oculta o minimiza la conflictividad y los contextos de poder, dominación y colonialidad continua en que se llevan a cabo las relaciones, a esta forma de interculturalidad, Walsh (2010) la llama *relacional*; la cual se limita al contacto y a la relación muchas veces a nivel individual.

Fidel Tubino (citado por Walsh, 2010), destaca que la interculturalidad *funcional*, se refiere al reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida. “Desde esta perspectiva -que busca

promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia-, la interculturalidad es “funcional” al sistema existente, no toca las causas de la asimetría y desigualdad sociales y culturales, tampoco “cuestiona las reglas del juego”, por eso, es perfectamente compatible con la lógica del modelo neo-liberal existente” (Walsh, 2010, p.77), es decir, esta postura apunta a la estabilidad social, por lo tanto, al control de la misma. Pues como explica Dietz (2017) la interculturalidad como recurso funcional para mejorar las relaciones sociales tiende a reconocer acríticamente el statu quo actual.

Por otro lado, la interculturalidad crítica, de acuerdo con Walsh (2010), se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto permanente que se construye desde la gente, surge como demanda de los grupos subalternos; “la cual requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas” (Walsh, 2010).

De acuerdo a este orden de ideas, la interculturalidad crítica se puede entender como un proceso y proyecto social, político, epistemológico e intelectual que asume la decolonialidad como estrategia, acción y meta, dando pistas para una praxis distinta, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad (Walsh, 2007). Hoy más que nunca se hace necesario plantear proyectos alternos para y desde la interculturalidad crítica, que propicie el diálogo entre culturas, el respeto y reconocimiento y sobretodo el descentramiento de pensamiento único.

En palabras de Reyes (2016) la interculturalidad debería apuntar a describir la interacción entre dos o más culturas de un modo horizontal y sinérgico. Lo cual supone que ninguna se encuentra o debería encontrarse en condiciones de superioridad.

Interculturalidad y educación

Uno de los espacios centrales de lucha de la interculturalidad, es la educación “como institución política, social y cultural: el espacio de construcción y reproducción de valores, actitudes e identidades y del poder histórico-hegemónico del Estado” (Walsh, 2010). De ahí que, el planteamiento de que la interculturalidad sea eje y deber educativo es central.

En América Latina la interculturalidad comienza a ganar popularidad en los años 80, debido a las políticas educativas promovidas por el Estado con la educación intercultural bilingüe (EIB), las políticas educativas promovidas por los pueblos indígenas y las ONG's. El término intercultural empezó a asumir, en el campo educativo, un doble sentido. Por un lado, un sentido político-reivindicativo, sustentado en la lucha de los pueblos originarios que iba desde la reivindicación de la lengua materna, enfrentar el conflicto colonial de dominación la exclusión, subalternización y exterminación de saberes propios, bajo sus propios términos (Walsh, 2010).

No obstante, al mismo tiempo, lo intercultural fue asumiendo un sentido socio-estatal de burocratización. “Al legalizar la EIB como derecho étnico y colectivo” y como programa educativo para indígenas -algo que sucedió en la mayoría de países latinoamericanos con poblaciones indígenas en los 80 y 90 (respaldado por la firma del Convenio 169 de la OIT), lo intercultural llegó ser parte del aparato de control y de la política educativa estatal. (Walsh, 2010)

Como resultado, la oficialización de la interculturalidad ha significado, por un lado, el reconocimiento, implementando medidas compensatorias, pero al mismo tiempo, tal reconocimiento pierde su sentido genuino y pasa a ser parte de los mecanismos de regulación,

de tal manera que el sentido comunitario, socio político y ancestral queda debilitado. La dificultad que deja ver la educación intercultural bilingüe, es que se puede entender principalmente en términos lingüísticos y como se deben relacionar los alumnos indígenas con la sociedad dominante y no viceversa. “En los años 90 la estrategia fue “incluir” a todos, abarcando a los sectores históricamente excluidos, dentro del mercado -asegurando, con esta inclusión de los “excluidos”, su apaciguamiento-, ha sido una estrategia clave del proyecto neoliberal” (Walsh, 2010).

En este sentido como afirma Walsh (2007) es importante hablar de un “orden de conocimiento” porque nos permite comenzar a pensar el problema educativo desde otra perspectiva. Más allá de las políticas educativas o propuestas curriculares, y considerar, como la institución de la educación ha contribuido a la colonización de las mentes, aun en la actualidad. El conocimiento tiene relación y forma parte integral de la construcción y organización del sistema mundo moderno capitalista que, a la vez todavía, es colonial.

En América Latina se evidencia en el mantenimiento del pensamiento eurocéntrico, si bien, no es el único sí el más hegemónico. Reconstruir y fortalecer pensamientos y conocimientos propios, no como un saber folklórico local, sino como epistemología (sistema de conocimientos), lo que permite comenzar a enfrentar la colonialidad del saber (Walsh, 2007). Lo cual da pie a la creación de sociedades equitativas. Más que simplemente resistir, significa incidir y construir. El interés es, crear, construir y apuntar caminos decoloniales que no niegan la modernidad, pero que permitan vivirla de otra manera, sin ser absorbida y controlada por ella. De tal manera que la interculturalidad requiere que las relaciones horizontales se construyan a través de la creación de nuevos ordenamientos sociales (Walsh, 2007) donde todos formamos parte.

La educación intercultural crítica

En palabras de Munck (2010) podría decirse que “la teoría crítica, en su sentido más amplio o ecuménico, comienza con Marx, continúa a través de la variante de la Escuela de Frankfurt, y llega al presente, con Foucault, bajo las pulsiones del feminismo, la ecología y el poscolonialismo, entre otras expresiones liberadoras. La teoría crítica es, en esencia, la crítica de la modernidad”. Horkheimer (como se citó en Munck, 2010) señala que “Una teoría social es crítica en la medida en que busca la emancipación humana, es decir, liberar a los seres humanos de las circunstancias que los esclavizan”.

En su sentido crítico, la interculturalidad no apunta el problema de diversidad étnica, sino el problema de la diferencia colonial. Es decir, una diferencia ontológica, política, epistémica, económica y de existencia-vida impuesta desde hace más de 500 años atrás, y fundamentado en intereses geopolíticos y geoeconómicos, en criterios de “raza”, “género” y “razón”, y en la inherente -y naturalizada- inferioridad. (Walsh, 2017)

Para Fals Borda, el acuerdo intelectual encuentra en la ciencia un aliado fundamental; la ciencia es una herramienta que permite tomar distancia frente a la construcción ideológica de lo social, para poder llegar a transformarla teniendo como horizonte una sociedad más justa y menos inequitativa. Sin embargo, la ciencia y su nicho institucional, la academia, no son ajenas a las relaciones de poder. (Restrepo y Martínez, 2010)

El proyecto político de la interculturalidad como lo sugiere (Walsh, 2007) enlazado en una pedagogía crítica, “parte de la necesidad de implosionar epistémicamente en el conocimiento hegemónico y dominante; no busca ser incluida en él (como el multiculturalismo neoliberal), sino intervenir en él, generando participación y provocando una contestación y cuestionamiento” (p.33).

Sin embargo, también es necesario promover los conocimientos llamados propios; lo cual representa un desafío. Es sólo así que podemos apostar por un nuevo ordenamiento social y epistémico, una nueva condición social del conocimiento.

Es importante señalar que su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico -de saberes y conocimientos-, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación (Walsh, 2010).

Hablar sobre un “orden de conocimiento” un conocimiento “otro”, nos permite comenzar a pensar sobre el problema educativo desde otra perspectiva. Posibilita considerar como la institución de la educación ha contribuido, y sigue contribuyendo a la colonización de las mentes, a la noción de que la ciencia y la epistemología son singulares, objetivas y neutrales. (Walsh, 2007).

Sin tomar en cuenta las otras muchas formas de ver, concebir y ser en el mundo.

Para Fals Borda, el conocimiento tiene significado si está ligado a la transformación de la sociedad de acuerdo a un proyecto político de arraigo popular. El conocimiento debe acompañar y dirigir los procesos de transformación social y política, para comprender y transformar situaciones históricas concretas (Restrepo y Martínez, 2010).

En efecto, Adolfo Albán argumenta que la interculturalidad crítica es un proyecto que apunta a la re-existencia y a la vida misma, hacia un imaginario “otro” y una agencia “otra” de con-vivencia - de vivir “con”- y de sociedad (como se citó en Walsh, 2010).

La interculturalidad crítica debe ser entendida como una herramienta pedagógica, la que pone en cuestionamiento continuo la racialización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también -y a la vez alientan la creación de modos “otros” de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras. (Walsh, 2010); son por ende junto con la decolonialidad, proyectos, procesos y luchas -políticas, sociales, epistémicas y éticas- que se entretengan conceptual y pedagógicamente, alentando una fuerza, iniciativa y agencia ético-moral que hacen cuestionar, trastornar, sacudir, rearmar y construir (Walsh, 2010).

De acuerdo con Paulo Freire (como se citó en Walsh 2007) “no hay práctica social más política que la práctica educativa” dado que, como señala dicha autora la educación puede ocultar la realidad de dominación y alienación, o puede denunciarlas, anunciar otros caminos convirtiéndose en una herramienta emancipatoria.

Aun así, pensar la educación intercultural como proceso de estudio y aprendizaje inter-epistémicos, aún parece estar lejos. Es en muchos casos, ir contra corriente, por lo tanto, es aquí donde cobran relevancia los ¿cómo?, el ¿cómo agrietar? (termino mencionado por Walsh) y abrir caminos hacia una educación “otra”, ¿cómo descolonizar la educación y la interculturalidad?

Dice Walsh (2017), es en las grietas es donde empieza a entretenerse y sembrarse, procesos, prácticas y posibilidades de lo intercultural y decolonial. Por lo tanto, Walsh señala la importancia del cómo se hacen las grietas, es decir, sobre las acciones, los procesos,

prácticas metodológico-pedagógicas y luchas prácticas de agrietar; señala que la finalidad es: provocar formas otras de pensar, estar, ser, saber, sentir, existir y vivir, formas que interrumpen, transgreden y fisuran la matriz de poder.

Por lo tanto, ambas prácticas (agrietar y sembrar) van de la mano.

“La semilla que cuestione, provoque, aliente, impulse a seguir pensando y analizando. Una semilla para que otras semillas escuchen que hay que crecer y lo hagan según su modo, según su calendario y geografía” (Sub Galeano en EZLN). Semilleros que de esta manera críticamente interculturalicen y descolonizan, que cultivan modos-muy-otros de aprender a desaprender para reaprender a pensar, sentir, saber, expresar, actuar, agenciar y también enseñar desde y con Abya Yala. Walsh (2017).

Conclusiones

Tras más de dos años de un proceso de desaprender, para poder aprender, dado que en un inicio la propuesta de investigación era distinta, giraba en torno a una idea de cómo “enlazar” inteligencia emocional y educación indígena, lo cual, a pesar de los señalamientos hecho por algunos Doctores, con respecto a la dificultad del tema, me costaba comprender. Recuerdo que cuando expuse el tema de tesis a la Doctora Teresita (en la estancia nacional) comentó, “es muy occidental”; no lo comprendí del todo, ha significado muchas lecturas y relecturas para poder asimilar, bosquejar, discernir, buscando los eslabones sueltos de ese gran rompecabezas, lo que plantearé en los siguientes párrafos.

El punto de partida es la educación indígena, para ello fue necesario ir más allá de lo que ahora considero síntomas de la educación indígena, como es el abandono de parte del Estado, la pobreza, la discriminación, marginación, rezago educativo, por mencionar algunos. Con este panorama poco alentador, la interculturalidad crítica surge como una herramienta que busca una visión amplia del mundo en que vivimos “un mundo donde quepan muchos mundos”.

En este sentido, la educación como enuncia Paulo Freire “no hay práctica social más política que la práctica educativa”. La educación puede ocultar la realidad de dominación y alienación, o puede denunciarlas, anunciar otros caminos convirtiéndose en una herramienta emancipatoria (citado por Walsh 2007). Lo que supone, la descolonización de la educación.

La educación escolar, los maestros y los ambientes escolares han sido instrumentos claves en la configuración de sujetos sujetados., es decir, disciplinados y autodisciplinados,

a la vez que productivos. Sin embargo, la educación en algunas circunstancias ha sido y puede seguir siendo plataforma de emancipación (Méndez, 2007. p.70).

La interculturalidad crítica como herramienta, que dicho por Walsh se puede entender como un proceso y proyecto social, político, epistemológico e intelectual que asume la decolonialidad como estrategia, acción y meta, dando pistas para una praxis distinta, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad (Walsh, 2007). No solo se trata de resistir, sino también de incidir, “agrietar y sembrar” que nos lleve a ver a occidente desde México en vez de seguir viendo a México desde occidente (Bonfil 2005). Y nos permita encontrar nuestro lugar en el mundo.

“El problema es que, por los procesos de colonización cultural y mental, el pueblo en general, “es un extranjero inculto en su propia tierra” (Marín, 2017)... y en ello me incluyo pues a pesar de pasar estos más de dos años tratando de comprender nuestra cultura y el porqué de su forma de vida, aún no logro comprender a cabalidad todo el entramado de procesos tan complejos que se han ido dando, por ello es necesario una lectura crítica para conocer ese “México profundo” del que Bonfil nos habla y no caer cada vez más en el “laberinto de la soledad” una suerte de ceguera epistémica la cual nos impide ver más allá de lo que se nos ha dicho como verdad absoluta.

A lo que Castro- Gómez llama “la hybris del punto cero” refiere al imaginario de la mirada de dios, es decir, a un punto de observación inobservable que subsume todos los puntos de observación posibles; esto ha permitido al hombre occidental representar su conocimiento como el único capaz de lograr una conciencia universal y desechar el conocimiento no occidental tildándolo de particularista e incapaz de alcanzar la universalidad (Grosfoguel citado por Restrepo y Martínez, 2010).

Por lo tanto es importante el reconocimiento de la diversidad epistémica (Maldonado-Torres, como se citó en Reyes 2016).

La presente investigación no pretendió ofrecer respuestas definitivas al tema de la educación, sino más bien, un aporte al tema en cuestión, es quizá un intento provocativo, es decir, una invitación a la reflexión para repensar la realidad de la educación en nuestros pueblos originarios y en nuestro país, que contribuyan a un mundo cada vez más equitativo.

Conviene aclarar que el término alternativo se refiere principalmente al aporte de la interculturalidad crítica en la educación... “una educación es alternativa cuando está explícita y deliberadamente orientada a revertir el modelo social excluyente desde el que ha sido configurada la sociedad” (Méndez, 2007. p.68). Nuestro país, México, ha implementado desde hace ya varios años, en sus planes educativos la educación intercultural bilingüe; sin la obtención de resultados apropiados. Es por ello que es importante plantearse la idea de pertinencia ante un componente histórico como lo ha sido la modernidad/colonialidad. Frente a esta problemática educativa, dar una solución únicamente pedagógica resulta poco viable. Debemos ser conscientes que es un problema político, social e histórico.

Por otro lado, la investigación fue realizada desde un enfoque etnográfico el cual dicho por Restrepo (2019), la etnografía sirve entre otras tantas cosas, para poner de manifiesto categorías, para un mejor conocimiento del mundo; sirve también para la lucha de clases subalternizadas. “uno no puede salir de una etnografía de la misma manera en la que entro”.

Investigar sobre educación indígena tiene sentido si los resultados contribuyen a una mejor comprensión de la forma de vida, cosmovisión de los pueblos originarios con lo cual poder entender de una forma distinta la educación lo que es relevante para diseñar nuevos contextos educativos donde se reconozca y valore los saberes del México profundo (de los pueblos originarios) y poder comprender porque piensan como piensan, sienten como sienten y viven como viven.

Pienso firmemente que la educación es un arma importante para el cambio social, pero reitero la idea que la educación por sí sola no lo podría lograr, debería ser una mancuerna con la interculturalidad desde una mirada crítica, para coadyuvar las asimetrías existentes y poder aspirar a una sociedad más justa.

Por otro lado, mirar el desarrollo desde otra perspectiva supone reconocer que si bien es un pilar fundamental, también es importante comprender que la cosmovisión de los pueblos originarios tiene distintos matices que no necesariamente cumplen con los lineamientos que se estipulan para la medición del desarrollo humano de una región, sin embargo, esto no implica que no lo haya. El pensamiento crítico desde esta postura implica mirar más allá de lo dado como verdad absoluta. Así pues, construir una nueva mirada del desarrollo humano partiendo de lo “nuestro o lo propio”.

No podemos seguir ignorando y negando el potencial que representa la presencia viva de la civilización mesoamericana, en el empeño de sustituir la realidad de la mayoría de la sociedad mexicana, en vez de crear las condiciones para que esa realidad se transforme a partir de su propia potencialidad. (Bonfil, 2005)

Para ello, es necesario asumir una perspectiva amplia acerca del proceso educativo que recupere valores humanos y habilite espacios para aprender, pensar y sentir en libertad. A decir de Méndez (2007) la educación debería estar orientada a superar la secular exclusión desde la que hemos sido configurados, “es una educación que crea las condiciones para pensar-leer-dialogando. Desde la perspectiva intercultural, la educación es un diálogo, no un monólogo. “Es un concierto a varias voces”. Con esa metáfora, Pietro Braido, ha querido destacar la dimensión dialógica del hecho educativo (Méndez, 2007).

Me gustaría finalizar con una frase que me ha llamado la atención desde hace ya algún tiempo, la cual es adjudicada a Eduardo Galeano pero que en realidad pertenece a Fernando Birri. En una charla en Cartagena le preguntan qué “¿para qué sirve la utopía?”, si es que la utopía sirve para algo, a lo cual contesto: que esa pregunta él se la hacía todos los días, ¿para qué servía la utopía?, si es que la utopía servía para algo... dijo: “porque fíjense ustedes que la utopía está en el horizonte. Y si está en el horizonte yo nunca la voy a alcanzar, porque si camino diez pasos la utopía se va alejar diez pasos y si camino veinte pasos la utopía se va a colocar veinte pasos más allá. O sea que yo sé que jamás nunca la alcanzare. Entonces, ¿para qué sirve? para eso, sirve para caminar.

Caminar en busca de condiciones distintas de vida que nos redireccionen.

Referencias bibliográficas

- Abella, C. L. B. (2010). Amartya Sen y el desarrollo humano. *Memorias*, 8(13), 277-288.
- Abramo, L. (2018) Hacia una agenda regional de desarrollo social inclusivo Bases y propuesta inicial. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Aguirre, M. (s/f). Una invención del siglo XIX. La escuela primaria (1780-1890). Recuperado de http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_16.htm
- Alcañiz, M. (2003). Género, cambio social y desarrollo. *Asparkía: investigación feminista*, (14), 11-32.
- Alirio, Á., & Africano, B., & Febres-Cordero, M., & Carrillo, T. (2016). Una aproximación a las pedagogías alternativas. *Educere*, 20 (66), 237-247.
- Álvarez- Gayou, J.L. (2016). *Cómo hacer investigación cualitativa, fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Bárceñas, F. (2019). Lenguas indígenas colonialismo y derechos lingüísticos. *Desinformémonos*. Recuperado de <https://desinformemonos.org/lenguas-indigenas-colonialismo-y-derechos-linguisticos/>
- Bernal. A. y Carrica, S. (2014). Mujer, desarrollo y educación para el desarrollo. *Edetania*, Núm. 46, pp. 181-199.
- Bonfil, G. (2005). *México Profundo: Una civilización negada*. México: Debolsillo.
- Cambray, J., y Damián, M. (1994). *La educación indígena como una práctica para la Libertad: una alternativa del campo profesional del pedagogo*. (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México. Edo de México.
- Canclini, N. (2012). *Culturas híbridas*. Debolsillo.
- Casaús. (2019). *La metamorfosis del racismo en Guatemala*. Guatemala, Guatemala: Maya Wuj.

- Cervantes, A. (2014). El desarrollo del potencial creativo mediante estrategias lúdicas, en niños de educación básica de Zacatecas, México. Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Cuarón, A., Rodríguez G., Celis, N, (productores) y Cuarón, A. (director). (2018). *Roma* [cinta cinematográfica]. México: Participant Media, Esperanto Filmoj.
- Cussianovidch, A. (1988). La educación popular indígena y el llamado "Proyecto Educativo Nacional". En Amodio, E (Compilador). Educación, escuelas y culturas indígenas de América Latina. Tomo II. (pp. 27-42).
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 39(156), 192-207.
- Escobar, A. (2010). Antropología y desarrollo. *Antropología y desarrollo. Encuentros y desencuentros*, 29-58.
- Escobar, A. (2011). Una minga para el posdesarrollo. *Signo y pensamiento*, 30(58), 278-284.
- Espinosa, Ma. E. (s/f). La escuela primaria en el siglo XX. Consolidación de un invento. Recuperado de http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_26.htm.
- Esteva, G. (2011). Más allá del desarrollo: la buena vida.
- Estrada, J., Mendieta, A., y González, B. (2016). Perspectiva de género en México: Análisis de los obstáculos y limitaciones. *Opción*, 32 (13), 12-36.
- Estadísticas del sistema educativo en Hidalgo. Recuperado de: http://www.snie.sep.gob.mx/descargas/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_educativos_13HGO.pdf
- Farías, L., & Montero, M. (2005). De la transcripción y otros aspectos artesanales de la investigación cualitativa. *International Journal of Qualitative Methods*, 4(1), 53-68.
- Fernández, S. (2011). Política social y desarrollo humano: la nueva cuestión social del siglo XXI. *Nómadas. Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas*, Vol. 29, Núm. 1, pp. 1-21.

- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores, S.A de C.V.
- Freire, P. (2007). *Pedagogía de la tolerancia*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- García, A. (2009). *Género y desarrollo humano: una relación imprescindible*. Ayuda en Acción.
- García, F. (2001). La tesis y el trabajo de tesis: Recomendaciones metodológicas para la elaboración de trabajos de tesis. México: Limusa.
- García, N. (2008). “Los jóvenes no se ven como el futuro: ¿serán el presente?”. *Pensamiento Iberoamericano*, 3, 2^a
- Giménez, G. (2005). La cultura como identidad y la identidad como cultura. *Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. México*.
- Giménez, G. (1996). Territorio y cultura. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, II (4), undefined-undefined. [fecha de Consulta 24 de Septiembre de 2019]. ISSN: 1405-2210. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=316/31600402>
- Giménez, G. (1982). Para una concepción semiótica de la cultura. (ponencia). *México: Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM*.
- González, R. E. D., & Raesfeld, L. Situación educativa de niñas y niños indígenas en Pachuca, Hidalgo.
- González, P. (1965). La democracia en México.
- Griffin, K. (2001). Desarrollo humano: origen, evolución e impacto. *Ensayos sobre el desarrollo humano*, 25, 13-23.

- Gudynas, E. (2011). Buen vivir: Germinando alternativas al desarrollo. América Latina en movimiento, 462, 1-20.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona, España: Octaedro.
- Holliday, O. (2010). Educación popular y cambio social en América Latina. *Community Development Journal*, 45(3), 287-286.
- Hurtado, C. (2005). Educación popular: una mirada de conjunto. *Decisio: saberes para la acción en educación de adultos*, (10), 13-14.
- Índice de Desarrollo Humano para las entidades federativas, México 2015. Recuperado de:http://www.mx.undp.org/content/dam/mexico/docs/Publicaciones/PublicacionesReduccionPobreza/InformesDesarrolloHumano/PNUD_boletinIDH%20final.pdf
- Igelmo Zaldívar, J. (2009). La Universidad de la Tierra en México. Una propuesta de aprendizaje convivencial. *José Luis HERNÁNDEZ HUERTA, Laura SÁNCHEZ BLANCO and Iván PÉREZ MIRANDA. La infancia ayer y hoy. Salamanca*, 285-298.
- Jiménez, Y. Mendoza, R. (2016). La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa. *LiminaR*, 14(1), 60-72. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272016000100005&lng=es&tlng=es.
- Jongitud. J. (2001). El derecho al desarrollo como derecho humano: entre el deber, el ser y la necesidad. En Cuadernos Const. de la Cátedra Fadria Furió Ceriol, Núm. 36/37, pp. 215-235.
- Lamas, M (s/a). La perspectiva de género, 1-15. Recuperado de: [https://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/genero perspectiva.pdf](https://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/genero%20perspectiva.pdf)

- Larrañaga, M. y Jubeto, Y. (2013). El desarrollo humano desde la equidad de género: un proceso en construcción. En Román, B. y de Castro, G. (coords.). Cambio social y cooperación en el siglo XXI. Vol. 2. El reto de la equidad en el siglo XXI. pp. 95-112. España: Egoa.
- León Portilla, M. (1980). *Toltécayotl: aspectos de la cultura Náhuatl*. México: Fondo de Cultura Económica.
- London, S, y Formichella, M. (2006). *El concepto de desarrollo de Sen y su vinculación con la Educación. Economía y Sociedad*, XI (17),17-32.[fecha de Consulta 1 de Abril de 2020]. ISSN: 1870-414X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=510/51001702>
- Loyo, A. (2010). Política educativa y actores sociales. En Arnaut, A., Giorguli, S. (coord.), Los grandes problemas de México; v.7 (pp.186-206). México, D.F: El Colegio de México.
- López, N. (2018). Premio nacional de la juventud. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=sQdBqaKyMj8>
- Lozano, Á., y Copete, Y. (2019). La filosofía de vivir sabroso. Revista Universidad de Antioquia.
- Marenales, E. (1996). Educación formal, no formal e informal. *Temas para concurso de maestros*. Bogotá: Editorial Aula.
- Martínez, G. (1980). *Cultura popular y educación*. En CREFAL (Centro regional de educación de adultos y alfabetización funcional para América Latina) (pp.11-19). Pátzcuaro, Michoacán, México: talleres gráficos del CREFAL.
- Marín, G. (2017). *ANÁHUAC TOLTECÁYOTL En defensa de la Matria*. Recuperado de <http://toltecayotl.org/libros/ANAHUAC%20TOLTECAYOTL%20en%20defensa%20-%20guillermo%20Marin%20Ruiz.pdf>

- Méndez, M. (2007). Hacia una propuesta de educación alternativa. *Teoría y praxis*, 2007, num.11, p. 66-81.
- Menéndez, R (2012). Los proyectos educativos del siglo XIX: México y la construcción de la Nación. Recuperado de <http://biblioteca.itam.mx/estudios/100-110/101/RosaliaMenindezLosproyectoseducativosdelsiglo.pdf>
- Millán, S., Quilaqueo, D., Lepe-Carrión, P., Riquelme, E., Guitiérrez, M., y Peña-Cortés, F. (2014). Formación del profesorado en educación intercultural en América Latina. El caso de Chile. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(2), 217-217.
- Morales, M. (2017). Política educativa comunitaria y educación alternativa: Una aproximación etnográfica desde la perspectiva de los actores del nivel preescolar indígena de Oaxaca. Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Mujica, M.E. (s/f). Detrás de la utopía, la construcción de una propuesta de educación alternativa: el caso de las escuelas integrales de educación básica Michoacanas. Recuperado de http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo9/63.pdf
- Munck, R. (2010). *La teoría crítica del desarrollo: resultados y prospectiva. Migr. desarro* [online]. vol.8, n.14, pp.35-57. ISSN 1870-7599.
- Noriega, M. (2010). Sistema Educativo Mexicano y Organismos Internacionales: Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo y Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. En Arnaut, A., Giorguli, S. (coord.), *Los grandes problemas de México; v.7* (pp.660-682). México, D.F: El Colegio de México.
- Orozco-López, E. (2018). ¿Autonomía educativa o interculturalidad? La educación alternativa entre los pueblos originarios de Chiapas, México. *Revista Colombiana de Educación*, (74), 37-61.
- Ovelar, N. (2004). Relaciones entre educación y ética. Una aproximación desde la pedagogía crítica. *Educere*, Vol. 8, núm. 27, octubre-diciembre, pp. 453-460.

- Panorama socioeconómico de la población indígena del Estado de Hidalgo (2010).
Recuperado de:
http://www.cdi.gob.mx/pnud/memoria_taller_indicadores_hidalgo_2009.pdf
- PENUD, INMUJERES, ONUMUJERES. (s/f). Desarrollo humano y violencia contra las mujeres en México.
- Puiggrós, A. (2016). *La educación popular en América Latina* (Vol. 3). Ediciones Colihue SRL.
- Polanía, G. M. (2019). QUICENO TORO, Natalia. 2016. Vivir Sabroso: luchas y movimientos afrotrataños, en Bojayá, Chocó, Colombia. Bogotá, Colombia: Universidad del Rosario. 247 pp. *Mana*, 25(1), 284-287.
- Quijano, A. (2001). Colonialidad del poder, globalización y democracia. *Utopías, nuestra bandera: revista de debate político*, 188, 97-123.
- Restrepo, E (2019): ¿Para qué sirve la etnografía? Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=7NF7JRnuV9g&t=21s>
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Bogotá: Envión editores.
- Restrepo, E. (2011). Técnicas etnográficas. *Documento de trabajo*, 1-39
- Restrepo, E., & Martínez, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Restrepo, E. (2015). Congreso internacional: comunicación, decolonización y buen vivir. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=nkIkA89MUzs&t=20s>
- Reyes, N. (2016). Participación comunitaria en educación no formal en una localidad Maya en Yucatán. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, Yucatán, México.
- Ruvalcaba, N. & Gallegos, J. (2013). Inteligencia emocional percibida y rendimiento académico en estudiantes de bachillerato. En García, M. & Samaniego, R. (Coord.), *Psicología de la salud y sus campos de aplicación* (pp. 147-169). Zacatecas México: Editorial Universidad Autónoma de Zacatecas.

- Sandoval, E., y Montoya, B. (2013). La educación indígena en el Estado de México. *Papeles de Población*, 19 (75), 1-28. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252013000100010&lng=es&tlng=es.
- Sader, E., y Gentili, P. (1999). La trama del neoliberalismo. *Mercado, crisis y exclusión social*, 25-38.
- Salmerón, F., y Porras, R. (2010). La educación indígena: fundamentos teóricos y propuesta de política pública. En Arnaut, A., Giorguli, S. (coord.), *Los grandes problemas de México*; v.7 (pp.509-546). México, D.F: El Colegio de México.
- Scheffler, L (2015). *Los Indígenas Mexicanos*. México: Panorama.
- Secretaría de Desarrollo Social. (2013). *Catálogo de localidades. Sistema de apoyo para la planeación del Plan de Desarrollo de Zonas Prioritarias*. Recuperado el 04 de marzo de 2019 de <http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/LocdeMun.aspx?tipo=clave&campo=loc&ent=13&mun=032>
- Slavoj Žižek (2019). *The Spectator*. Recuperado de <https://blogs.spectator.co.uk/2019/01/roma-is-being-celebrated-for-all-the-wrong-reasons-writes-slavoj-zizek/>
- Staples, A. (1987) “Un lamento del siglo XIX: Crisis económica, pobreza educativa”, recurso digital.
- S.J Taylor, R. Bogdan. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tedesco, J. (2012). *Educación y justicia social en América latina*. España: Fondo De Cultura Económica.
- Torres, A. (2011). *Educación popular, trayectoria y actualidad*. Venezuela: dirección general de producción y recreación de saberes.

- Velasco, H., y De Rada, Á. D. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.
- Villoro, J. (2016). *ECN | Pedro Páramo, de Juan Rulfo | Juan Villoro | 22 junio 2016 | Novelas mexicanas*. De https://www.youtube.com/watch?v=n-kZP_qzgGo
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad colonialidad y educación. *Revista Educación y pedagogía*, 19(48), 25-35.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75, 96.
- Walsh, C. (2017) ¿Interculturalidad y (de) colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala. Aperturas. Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir, 2.
- Zalpa, G. (2011). *Cultura Social*. México: P y V editores

Anexos

Anexo 1. Guión de entrevista inicial

Lugar	Hora
Fecha	Número de entrevista
Nombre del entrevistado:	
Entrevistó:	

Objetivo: Identificar y caracterizar a los diferentes agentes y actores que integran la comunidad de estudio.

Objetivos específicos:

Conocer la historia y contexto de los participantes, incluyendo características personales y familiares.

Identificar cuáles son las concepciones de educación, las formas de participación y organización comunitaria que tienen los entrevistados.

Introducción

Me gustaría conversar con usted acerca de ciertos aspectos, personales y de la comunidad que están relacionados con la educación en Jaltocán. Quiero dejar en claro también que nuestra plática es confidencial, es decir, lo que no me quiera decir, me lo señala. ¿Está usted de acuerdo?

Características personales y familiares

Nombre:

Edad:

Ocupación:

Historia y contexto

¿Nació en la comunidad?

¿Y su familia? ¿Abuelos, hijos?

Grupos y organizaciones

Organizaciones y grupos que existen al interior de la comunidad

Partidos Políticos, iglesias, templos, gremios, asociaciones de padres de familia,

¿Cómo se organizan respecto de las diferentes escuelas?

¿Qué hacen, quiénes participan y cómo lo hacen?

Educación

¿Sabe cuál fue la primera escuela de la comunidad?

¿Cuáles las siguientes?

¿Fue a la escuela? ¿A cuál? ¿Y cómo le fue? ¿Qué cree que es educación?

¿Qué piensa de la escuela? ¿Para qué sirve? ¿Para qué debería servir?

¿Qué lengua hablan? ¿Cómo la aprendió? ¿Con quién la habla? ¿Por qué?

¿En qué trabaja? ¿A qué se dedica?