

La educación intercultural bilingüe en el proceso descolonizador del pueblo amuzgo de xochistlahuaca, guerrero. México

Educação intercultural bilingual no processo de descolonizar as pessoas amuzgo de xochistlahuaca, guerrero. México

DOI:10.34117/bjdv5n8-137

Recebimento dos originais:19/07/2019

Aceitação para publicação: 30/08/2019

José Manuel Juárez Núñez

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (Ciudad de México)
Calzada de las Brujas 192, B-5, Real del Sur,
Tlalpan, CDMX CP. 14308 México
E-mail jmajun4209@gmail.com

Sonia Comboni Salinas

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (Ciudad de México)
Calzada de las Brujas 192, B-5, Real del Sur,
Tlalpan, CDMX CP. 14308 México
E-mail: sonia.comboni@gmail.com

RESUMEN

Este trabajo es parte de una investigación que se lleva a cabo en una escuela organizada por pobladores amuzgos de Xochistlahuaca, Guerrero. Esta experiencia de la escuela “El Porvenir” busca la recuperación de su lengua y el fortalecimiento de la identidad de los niños y niñas que acuden a ella, y cuyos resultados son muy interesantes en muchos sentidos: desde la construcción de aprendizajes significativos y contextualizados hasta la recuperación de la lengua y la cultura a través de la aplicación de pedagogías familiares y comunitarias construidas a través del tiempo y en la práctica.

El objetivo es detectar las características de un proyecto pedagógico que busca mejorar las prácticas de la enseñanza y aprendizaje a partir de la relación entre los procesos educativos, la cultura y la identidad, y como eje articulador del aprendizaje la lengua, en un proceso de descolonización del conocimiento, a partir de un dialogo entre el saber universal y los saberes locales.

Nuestro marco de referencia recupera las propuestas de lo que significa interculturalidad en una sociedad multicultural desde una perspectiva descolonizadora, para analizar la influencia que puede ejercer la escuela en un dialogo desigual de saberes indígenas vs conocimientos occidentales, en un proceso de in-surgir de las culturas indígenas, el re-existir de manera visible, superando la invisibilidad en la que los procesos de colonización los mantuvo y en el re-vivir de estos Pueblos como parte integrante de la cultura nacional e internacional con sus prácticas orientadas al buen vivir a partir del fortalecimiento de la comunalidad y la lucha por sus derechos civiles, políticos, culturales y lingüísticos invisibilizados por la República durante casi doscientos años..

El proceso de aculturación de los pueblos indígenas fue una de las estrategias puestas en marcha por el Estado mexicano para integrar a los Pueblos Originarios a la joven república y

las diferentes políticas implementadas por el Estado, no lograron desaparecer su identidad y hoy día se fortalecieron diferentes proyectos de educación alternativos en varias comunidades indígenas. La reivindicación del derecho a su cultura, su lengua, sus tradiciones, su organización social, consagrada por el Convenio 169 de la OIT referente a los derechos de los Pueblos Indígenas y Tribales en los Países Independientes del 27 de junio de 1989, y ratificado por México en 1990 por el Presidente Salinas de Gortari, entrando en vigor en 1991, daría pie para el surgimiento de proyectos alternativos no solo como modelos educativos sino como movimientos de toma de conciencia de su propio potencial cultural para re-existir como Pueblos y crear proyectos de educación propios.

A pesar de los obstáculos de la política educativa oficial, existen proyectos orientados a la descolonización del conocimiento, mediante una educación emancipadora del dominio cultural y educativo de la sociedad dominante y el resurgir de sus propios saberes y conocimientos, como es el caso en Xochistlahuaca, Guerrero, municipio indígena de los Amuzgos que llevan a cabo su experiencia de una “Educación para la Vida” mediante un modelo de educación liberadora

La experiencia de la escuela El Porvenir, constituye un ejemplo positivo de lo que se puede lograr a partir de procesos que lleven hacia la construcción de la interculturalidad y la equidad en la escolaridad interrelacionada, en una escuela que se encuentra en el margen del subsistema de educación indígena, cuando se utilizan pedagogías fundamentadas en la interculturalidad, en la enseñanza bilingüe y el aprendizaje situado.

Los resultados obtenidos hasta ahora con relación a las estrategias pedagógicas fortalecen nuestras hipótesis sobre el aprendizaje significativo de los niños y niñas cuando se les enseña en su propia lengua y desde una perspectiva multinaturalista, en un proceso de construcción y recuperación de los saberes comunitarios, que fortalece su cultura e identidad inculcando el respeto y la aceptación de la diferencia en un plano de igualdad y de relaciones simétricas con la cultura dominante.

Palabras Clave: Descolonización, Identidad, Interculturalidad. Educación indígena. Derechos Educativos.

RESUMO

Este trabalho é parte de uma investigação que é realizada em uma escola organizada por colonos Amuzgo de Xochistlahuaca, Guerrero. Esta experiência da escola “El Porvenir” procura recuperar a sua linguagem e fortalecer a identidade das crianças que chegam a ela e cujos resultados são muito interessantes de muitas maneiras: desde a construção de uma aprendizagem significativa e contextualizada até a recuperação da língua e cultura através da aplicação de pedagogias familiares e comunitárias construídas ao longo do tempo e na prática.

O objetivo é detectar as características de um projeto pedagógico que busca melhorar as práticas de ensino e aprendizagem baseadas na relação entre processos educacionais, cultura e identidade, e como eixo articulador da aprendizagem de línguas, em um processo de descolonização. de conhecimento, baseado em um diálogo entre conhecimento universal e conhecimento local.

Nossa estrutura de referência recupera as propostas do que significa interculturalidade numa sociedade multicultural a partir de uma perspectiva descolonizante, para analisar a influência que a escola pode ter em um diálogo desigual de conhecimento indígena versus conhecimento ocidental, em um processo de emergir as culturas indígenas, re-existindo de

forma visível, superando a invisibilidade em que os processos de colonização os mantiveram e na re-vivência destes Povos como parte integrante da cultura nacional e internacional com suas práticas orientadas para o bem viver de o fortalecimento da comunalidade e a luta por seus direitos civis, políticos, culturais e lingüísticos invisíveis pela República por quase duzentos anos.

O processo de aculturação dos povos indígenas foi uma das estratégias postas em prática pelo Estado mexicano para integrar os Povos Originais na jovem república e as diferentes políticas implementadas pelo Estado, não conseguiram desaparecer de sua identidade e hoje fortaleceram diferentes projetos de educação alternativa em várias comunidades indígenas. A demanda pelo direito à sua cultura, sua língua, suas tradições, sua organização social, consagrada na Convenção 169 da OIT sobre os direitos dos Povos Indígenas e Tribais nos Países Independentes de 27 de junho de 1989, e ratificada por O México em 1990 pelo presidente Salinas de Gortari, entrando em vigor em 1991, daria origem ao surgimento de projetos alternativos não apenas como modelos educacionais, mas como movimentos de conscientização de seu próprio potencial cultural para re-existir como Povos e criar projetos. da própria educação.

Apesar dos obstáculos da política oficial de educação, há projetos que visam a descolonização do conhecimento, através de uma educação emancipatória do domínio cultural e educacional da sociedade dominante e o ressurgimento de seus próprios conhecimentos e conhecimentos, como é o caso de Xochistlahuaca, Guerrero, município indígena dos Amuzgos que realiza sua experiência de uma “Educação para a Vida” através de um modelo de educação libertadora

A experiência da escola El Porvenir é um exemplo positivo do que pode ser alcançado a partir de processos que levam à construção da interculturalidade e equidade na escolaridade inter-relacionada, em uma escola que está à margem do subsistema de educação indígena, quando são utilizadas pedagogias baseadas na interculturalidade, educação bilíngüe e aprendizagem situada.

Os resultados obtidos até o momento em relação às estratégias pedagógicas fortalecem nossas hipóteses sobre o aprendizado significativo das crianças quando elas são ensinadas em sua própria língua e a partir de uma perspectiva multinaturalista, em um processo de construção e recuperação do conhecimento da comunidade, que Fortalece sua cultura e identidade, inculcando respeito e aceitação da diferença em um nível de igualdade e relações simétricas com a cultura dominante.

Palavras-chave: Descolonização, Identidade, Interculturalidade. Educação Indígena Direitos Educativos,

Ubicación del municipio de xochistlahuaca, en el estado de guerrero, México

SULJAA' (XOCHISTLAHUACA) en el estado de GUERRERO



El municipio de *Xochistlahuaca* se localiza en la región de la Costa Chica, al sureste del estado de Guerrero. Colinda con Oaxaca

Población en Xochistlahuaca

De acuerdo con los datos intercensales del 2015, la cabecera municipal contaba con 4152 habitantes, de los cuales 1936 hombres y 2216 mujeres. El ratio mujeres/hombres es de 1,145, y el índice de fecundidad es de 2.43 hijos por mujer. Del total de la población, el 1,49% proviene de fuera del Estado de Guerrero. El 20,74% de la población es analfabeta (el 15,50% de los hombres y el 25,32% de las mujeres). El grado de escolaridad es del 6.74 (7.27 en hombres y 6.31 en mujeres).

El 98.8 % son católicos

El 94,17% de la población es indígena, y el 80,18% de los habitantes habla una lengua indígena. El 23,07% de la población habla una lengua indígena y no habla español.

1. INTRODUCCIÓN

La educación intercultural bilingüe es un modelo educativo que llevan a cabo varios países de América Latina, en donde la presencia de pueblos originarios es de gran importancia, no sólo por el número de habitantes que representa, sino por lo que significa la sobrevivencia de culturas que se mantienen vigentes, algunas de ellas en peligro de desaparecer.

En América Latina se han generado debates muy profundos sobre la cuestión de la interculturalidad (Cruz 2013, Tubino 2004, Tapia 2010, Baronnet, 2016, Comboni-Juárez

2000) que abarca no solamente el aspecto social, político, cultural, religioso, sino también el educativo, por lo cual se habla de educación intercultural. Interculturalidad que en el ámbito latinoamericano, incluido México, significa un proceso de decolonización del -saber, del ser y del existir (Walsh, 2009), e incluso del pensar como base de una epistemología otra.

En este largo proceso histórico se han dado las luchas de los Pueblos Originarios de los Países Andinos, Guatemala en Centro América y México y en Canadá en América del Norte. Estas luchas por lograr una educación propia que rescate sus valores, sus lenguas, cosmogonías, saberes, prácticas y costumbres, es decir su cultura, en constante relación con la cultura occidental, en un proceso decolonizador (Walsh, 2009, De Sousa 2010, Díaz Polanco 2006 y 2015, Comboni 2017) de liberación de la sujeción a la sociedad dominante, y decolonizador de recuperación del ser, del pensar, del existir, del vivir para in-surgir, re-existir de manera visible superando la invisibilidad en la que la colonia y la república los mantuvo y en el re-vivir de estos pueblos como parte integrante de la cultura nacional e internacional con sus prácticas orientadas al buen vivir a partir del fortalecimiento de la comunidad, no han dejado de generar polémicas entre los gobernantes y sus ideólogos y los miembros de los Pueblos Originarios cuyos proyectos alternativos no han sido suficientemente valorados por los responsables de las políticas educativas.

A pesar de los obstáculos de la política educativa oficial, existen proyectos orientados a la descolonización del conocimiento, mediante una educación emancipadora del dominio cultural y educativo de la sociedad dominante y el resurgir de sus propios saberes y conocimientos, como es el caso en Xochistlahuaca, Guerrero, municipio indígena de los Amuzgos que llevan a cabo su experiencia de una “Educación para la Vida” mediante un modelo de educación intercultural. Otros proyectos como el de los municipios Autónomos Zapatistas en los Caracoles, con una educación liberadora y descolonizadora; el proyecto de los tzeltales de las Cañadas de la Selva Lacandona en los Altos de Chiapas **“Quiptic Ta Lecubtesel”** y la construcción de la autonomía a través de un modelo de educación comunitaria, **así como la existencia de** otros proyectos en las diferentes regiones del país, significan que la lucha por recuperar, mantener y fortalecer su cultura se libra también en el ámbito escolar.

La fortaleza de estas experiencias es el uso cotidiano de la lengua materna no sólo en el aprendizaje, sino en la vida cotidiana, en donde los niños y niñas indígenas practican su bilingüismo al estar en contacto con otros niños y niñas hispanohablantes y convivir con miembros de la sociedad dominante. En este proceso de recuperación y mantenimiento de las

culturas originarias de América Latina, la escuela juega un papel primordial, no sólo para la conservación de la lengua, sino de los procesos culturales. Sin embargo, los problemas que se enfrentan no son solo los burocráticos, sino los que representan la imposición de la cultura dominante sobre las culturas subalternas, y, sobre todo, los que derivan de la política educativa, que, en México, se ha caracterizado por ser asimilacionista e integracionista, tendiente a la castellanización de las poblaciones originarias y su invisibilización.

La experiencia de la escuela El Porvenir, constituye un ejemplo positivo de lo que se puede lograr a partir de los procesos integrativos en la escolaridad mixta en una escuela perteneciente al subsistema de educación indígena, cuando se utilizan pedagogías fundamentadas en la interculturalidad, en la enseñanza bilingüe y el aprendizaje situado.

Los resultados obtenidos hasta ahora con relación a las estrategias pedagógicas fortalecen nuestras hipótesis sobre el aprendizaje significativo de los niños y niñas cuando se les enseña en su propia lengua y desde una perspectiva multinaturalista, en un proceso de construcción y recuperación de los saberes comunitarios, que fortalece su cultura e identidad inculcando el respeto y la aceptación de la diferencia en un plano de igualdad y de relaciones simétricas con la cultura dominante, a pesar de las diferencias político-ideológicas del Estado.

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia acerca de la educación intercultural bilingüe en varios países de América Latina y en México, vinculada con los pueblos originarios. Sin embargo, la interculturalidad por sí misma no hace referencia a pueblos indígenas, sino que abarca a todas las nacionalidades presentes en un país, todas las clases sociales y todos los ciudadanos, independientemente de su origen étnico o social. Aterrizamos el ensayo en el análisis de una escuela indígena Intercultural Bilingüe del Estado de Guerrero, como ejemplo de la posibilidad real de construir efectivamente una escuela nueva para el conjunto de la sociedad, ya que la interculturalidad interpela a todos los habitantes del país, gobernantes y gobernados, educadores y educandos, padres e hijos, indígenas y mestizos, sin que por ello se descuide la educación bilingüe, pues los Pueblos Originarios reclaman el derecho de educarse en su propia lengua, recuperar y potenciar su cultura y convivir con la cultura universal, pero más allá del ámbito escolar: en el ámbito de los derechos ciudadanos.

El artículo los hemos dividido en tres secciones. En la primera, a partir del contexto histórico procuramos abordar el problema de las políticas educativas dirigidas a los Pueblos Originarios y el papel que la escuela debe jugar en el proceso de recuperación y potenciación

de estas culturas, de la misma manera que se propone impulsar la educación intercultural bilingüe a pesar de las dificultades que su implementación representa.

En la segunda parte, presentamos una síntesis de los conceptos teóricos utilizados para analizar la experiencia concreta de la educación en la escuela y el proceso de la interculturalidad como concepto y como fundamento de la educación intercultural vinculado estrechamente con la decolonialidad, para, en un tercer momento, describir el proyecto del plantel educativo El Porvenir y su orientación como Una Escuela para la Vida.

2. CONTEXTO HISTÓRICO

La educación en el medio indígena se ha transformado en una política primordial para los estados que incluyen un componente importante de su población que se identifica como indígena, o pueblo originario. Las dificultades para contar con una verdadera educación bilingüe en lenguas indígenas son muy grandes debido a diversos factores históricos, políticos y culturales. Entre los históricos encontramos el proceso de castellanización que se impulsó desde la colonia para que los indígenas aprendieran el español, política que siguió de manera más encarnizada la joven república naciente y más aún mediante el proyecto vasconcelista de asimilación de las culturas originarias a la cultura dominante, promovidas ciertamente por el capitalismo incipiente en nuestro país. Desde el punto de vista político, era una tarea que ambas facciones políticas, liberales y conservadores se habían impuesto para lograr en un primer momento, la asimilación de los pueblos indígenas en la cultura “nacional” y, en segundo momento para “integrar” a los Pueblos Originarios a la cultura dominante. Ambos procesos dentro de un marco civilizatorio de los pueblos indígenas, considerados como atrasados, y rémoras del progreso de México. Por ello los liberales consideraron que era necesario “matarlo en cuanto indio y dejarlo vivo en cuanto ser humano” (Alfaro, 2006:73).

En otros términos se trataba de extinguir la cultura indígena y reeducarlos en la civilización mestiza de la nueva República, es decir se trataba de la occidentalización del indio, por una parte, y, por la otra, de la campenización del indio para que fuera sujeto de crédito y de derechos humanos, y poder incorporar sus tierras y su mano de obra al sistema capitalista, superando la comunalidad y mediante el peonaje, como servidumbre semi-esclavizada, con libertad para concurrir al mercado laboral dominante en la colonia y en las grandes haciendas en donde se creó el sistema de la “tienda de raya” que, en la práctica, los esclavizaba por las deudas acumuladas, impagables y heredadas a sus descendientes.

Hoy, en el siglo XXI si bien se han introducido nuevas ideas acerca del respeto a la diferencia, el derecho de ser diverso y una manera de respetar estos derechos del “otro”, del ser diferente pasa por la educación escolar, y es por eso que se impone la ideología del multiculturalismo como modo de ser de la sociedad plural, en la tolerancia y el respeto del otro. Sin embargo, no se ha logrado que esta visión de la sociedad permee a la política educativa que se ha limitado a un proceso de transición cultural entre la cosmovisión indígena y la occidental a través de la educación bilingüe de los primeros años de la educación básica, mientras los niños y niñas aprenden lo más elemental del español para continuar posteriormente su educación en esta lengua. Se trata pues de un proyecto de integración o de exclusión de la población originaria con la consiguiente pérdida de una lengua y de una “cultura que implica una visión, una manera de conocer, interpretar y nombrar el mundo, y que tiene tras de sí muchos años de construcción, de reflexión, de intercambio, de experiencia, de vivencias, podemos concluir que su pérdida trae consigo la merma irreversible del patrimonio cultural, no de un país, sino de la humanidad” (CDI, 2006: 3)

Es a partir de esto que se abre camino la visión de una escuela intercultural bilingüe para la población indígena que en su proceso da vida a una nueva filosofía de la educación que toma en cuenta la diversidad presente en las aulas y en la sociedad y se propone una educación que tome en cuenta la diversidad cultural y la diferencia del “Otro” en un proceso de mutuo reconocimiento y aceptación e incluso imitación de ciertos valores presentes en la cultura del otro, es decir una educación intercultural, y por esta razón se comienza hablar de una educación intercultural bilingüe, tomando como lengua de aprendizaje la materna de los niños y niñas indígenas.

3. POLÍTICAS EDUCATIVAS Y PUEBLOS ORIGINARIOS

Es a través de la educación escolarizada como los gobiernos pueden ayudar a los Pueblos Originarios a rescatar sus culturas, sus lenguas, prácticas sociales, costumbres, tradiciones, creencias y cosmogonías, haciendo de estas un aspecto más de la riqueza cultural de la humanidad. Estas acciones gubernamentales no se deben sustituir a las actividades propias de los pueblos interesados, ya que ellos saben qué hacer y cómo hacer, pero requieren apoyos económicos, políticos y sociales, así como asesorías de carácter pedagógico desde adentro, es decir, desde sus propios modelos educativos.

En este proceso de recuperación y mantenimiento de las culturas originarias de América Latina, la escuela debería jugar un papel primordial, no sólo para la conservación de la lengua, sino de los procesos culturales mismos, así como de sus saberes y conocimientos ancestrales vinculados con la naturaleza y la interpretación del mundo, es decir desde su propia epistemología diferente a la occidental, cuyas bases de interpretación del mundo son otras diferentes a las instrumentales del pensamiento occidental dominante, lo cual debería reflejarse en el currículo escolar.

Sin embargo, los problemas que se enfrentan, además de los burocráticos y la imposición de la cultura dominante sobre las culturas subalternas, se encuentra el problema de la política educativa que, en México, se ha caracterizado por ser una política asimilacionista o integracionista, tendiente a la hispanización de las poblaciones originarias. Es por ello que experiencias como las que se quieren analizar en este trabajo revisten un significado particular, no se trata solamente de conocer los modelos puestos en práctica por grupos de profesores con una población determinada, sino de entrever los resultados que están obteniendo en sus respectivas experiencias, en el contexto de la educación intercultural bilingüe, cuyo objetivo es la recuperación de la lengua materna y la preservación de la cultura y de sus saberes, sin rechazar el conocimiento científico contemporáneo. No se trata solamente de resistir los embates de las políticas gubernamentales, sino de proponer y luchar por sus propias convicciones y satisfacción de sus necesidades y el resurgir de su cultura.

3.1 DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA HISPANIZANTE A LA EDUCACIÓN BILINGÜE COMO INSTRUMENTO CIVILIZATORIO

La educación indígena fue uno de los procesos pedagógicos instrumentados para tratar de asimilar a los pueblos originarios a la “civilización” del mundo moderno, de allí el modelo de educación indígena, propuesto por Vasconcelos, con el fin de “civilizar” a los pueblos indígenas y asimilarlos en la cultura mestiza dominante.

Con el tiempo este modelo se fue transformando y pasó por la educación bilingüe como medio para asimilar a los indígenas a la sociedad dominante y hacerlos productivos en la visión del capitalismo incipiente en el país. Ante el fracaso de este modelo, se transitó hacia el modelo integracionista, propuesto por el antropólogo Aguirre Beltrán (1975), que concebía a “la cultura nacional como algo distinto a los sistemas socioculturales indígena y ladino; la culminación de la primera requería la desaparición (la ‘integración’) de los segundos” (Díaz-Polanco: 2015, 172). En cuanto a la educación se transitó hacia el

enfoque bilingüe bicultural, con el fin de castellanizar en los últimos años de educación primaria a los alumnos de origen indígena, cuya iniciación escolar se hacía en su propia lengua. Posteriormente surgió el modelo EIBB (Educación Indígena Bilingüe Bicultural), como la orientadora de la educación indígena y el rescate de las culturas autóctonas. Sin embargo, no produjo los resultados esperados y se transitó al modelo contemporáneo de EIB, (Educación Intercultural Bilingüe), con las características de una educación intercultural, que pone en contacto a los alumnos con la cultura otra, diferente a la suya, que, por lo general, es la dominante en la sociedad, ya sea que se trate de pueblos originarios, o de inmigrantes a un país extranjero.

El modelo impuesto en México, ha sido caracterizado por ser un intercultural bilingüe, mediante un bilingüismo de transición y no de un bilingüismo equilibrado. Es decir, se instruye en la propia lengua de los niños y niñas durante un año o dos y se pasa a la enseñanza en español cuando los niños y niñas comprenden un poco el español, con el fin de castellanizarlos, y de esta manera tratar de incorporarlos a la cultura dominante. En este proceso radica la diferencia entre la educación intercultural bilingüe en los países con población indígena y la de los países con población inmigrante. En este caso se trata de población que habla y escribe en su lengua y trata de aprender la lengua del lugar y en el otro caso, se trata de población infantil que todavía no habla bien su lengua y tampoco sabe escribirla, lo cual dificulta aún más el aprendizaje en la lengua escolar dominante y les impide o por lo menos dificulta la apropiación de su cultura originaria.

El bilingüismo es visto como un puente hacia la imposición de la lengua dominante y no como un proceso de aprendizaje y apropiación de su cultura y de su cosmovisión en el proceso de conocimiento del mundo. En este proceso radica la colonización del saber, del poder y del ser, ya que se busca despojar a los niños y niñas de su “ser” indígenas, para trasladarlos al “ser” mestizo, cuya cosmogonía es diferente y la interpretación del mundo es totalmente otra.

4. DEL BILINGÜISMO A LA INTERCULTURALIDAD

Las modernas ciudades, en casi todo el mundo son de carácter cosmopolita, debido a los movimientos migratorios constantes no solo al interior de los territorios propios, sino en el ámbito internacional, que han dado pie para una convivencia de culturas diversas en los mismos espacios geográficos. De esta manera podemos decir que varias culturas conviven en el seno de una misma sociedad, lo cual ha dado pie para considerarlas como multiculturales,

caracterizadas por la conciencia de ciudadanos provenientes de diversas partes del mundo, con lengua y culturas propias, o por pueblos originarios, como es el caso de México, cuyas tradiciones, costumbres y cosmogonía perviven a pesar de los esfuerzos gubernamentales y de la sociedad en su conjunto por someterlos culturalmente y absorberlos en la cultura dominante. A este respecto Alicia Barrabas (2014), menciona los procesos histórico-políticos que condujeron al multiculturalismo

5. AHORA BIEN, EN QUÉ CONSISTE EL MULTICULTURALISMO?

El multiculturalismo quiere decir que en una misma sociedad coexisten de manera más o menos pacíficas culturas diferentes, cada una con sus propios modelos culturales, e incluso lingüísticos, a pesar de la imposición de la lengua considerada como dominante y oficial del Estado. En principio ninguna cultura es superior a otra, todas son equivalentes; en la práctica se impone la cultura del grupo social al que pertenecen los gobernantes, con un mayor o menor grado de tolerancia hacia las otras culturas en presencia. Esto quiere decir que el multiculturalismo está fincado en:

-La tolerancia que significa:

-El respeto al otro mientras no afecte mis intereses personales

-Tolerancia social: convivencia pacífica si cada quien se mantiene en su lugar, es decir en su espacio social.

- tolerancia de culto, respeto a las creencias de los demás

Puede haber colaboración en beneficio mutuo, pero sin pretender la asimilación de las culturas “subalternas” en la dominante.

Para Barrabas, el multiculturalismo se diferencia a partir del origen territorial de los habitantes: en el caso de las poblaciones originarias prefiere denominarlo como Pluralismo cultural, y reservar para las naciones con inmigración de otros países el término de multiculturalismo.

Dentro de esta perspectiva ¿qué podemos entender por interculturalidad?

Es evidente que en la actualidad hay múltiples conceptualizaciones de la interculturalidad, ya que en todas las naciones con estabilidad política y económica, se han presentado movimientos de inmigración importantes, con los problemas político-culturales y económico sociales que estas migraciones internacionales traen consigo. Otro tipo de conceptualización se plantea en los países con un componente de pueblos originarios y afrodescendientes en sus ciudadanos como es el caso de América Latina, en donde dominó

la colonialidad del poder, colonialidad del ser y colonialidad del saber (ver Walsh, 2010), a lo que Maldonado-Torres (2007) se refiere como “la deshumanización racial en la modernidad [...], la falta de humanidad en los sujetos colonizados” que los distancian de la modernidad, la razón y de facultades cognitivas.(Citado por Walsh:2010, 1)

6. LOS ESCOLLOS DE LA INTERCULTURALIDAD

Sabemos que las dificultades para contar con una verdadera educación bilingüe en lenguas indígenas son muy grandes debido a diversos factores históricos, políticos y culturales. Entre los históricos encontramos el proceso de castellanización que se impuso desde la colonia para que los indígenas aprendieran el español, política que siguió de manera más encarnizada la república naciente y más aún mediante el proyecto vasconcelista de asimilación de las culturas originarias a la cultura dominante, promovidas ciertamente por el capitalismo incipiente en nuestro país.

Desde el punto de vista político, era una tarea que ambas facciones políticas liberales y conservadores del siglo XIX, se habían impuesto para lograr en un primer momento, la asimilación de los pueblos indígenas en la cultura “nacional” y, en su segundo momento para “integrar” a los Pueblos originarios a la cultura dominante. Ambos procesos dentro de un marco civilizatorio de los pueblos indígenas, considerados como atrasados y rémoras del progreso de México. Por ello los liberales consideraron en relación al indio que era necesario “matarlo en cuanto indio y dejarlo vivo en cuanto ser humano” (Alfaro Guillermo, 2006, 73) El trasluz de la diferencia. Consideraciones sobre los pueblos indígenas y diversidad cultural en México, México, Universidad Iberoamericana,

En otros términos, se buscaba extinguir la cultura indígena y reeducarlos en la civilización mestiza de la nueva República. Se trataba, entonces, del ocultamiento del mundo indígena y de la occidentalización del indio. Esos eran los fines de la educación indígena.

La coexistencia de culturas en el mismo espacio territorial, y en los espacios geográficos de un territorio nacional, así como los movimientos migratorios que han provocado un mayor intercambio cultural entre los pueblos del mundo, han conducido a una manera nueva de considerar la educación bilingüe, ya no sólo como el dominio de dos códigos lingüísticos como expresión de los dos mundos en presencia, sino a la búsqueda de un intercambio pacífico de los valores culturales que se encuentran y traslapan en una sociedad pluricultural. No se trató como en el caso de Aguirre Beltrán de subsumir la cultura y los valores indígenas en la cultura “nacional” puesto que “la supervivencia de lo indígena se

garantizaba ‘enDe aquí la visión de un nuevo modelo educativo y de una nueva filosofía de la educación que pasa por la interculturalidad. Por tanto, ahora se habla de educación intercultural bilingüe. Empero no se tiene un modelo único para lograr la meta de un aprendizaje pertinente para los niños indígenas.

La interculturalidad se presenta entonces dentro de un campo político-cultural, por el cual los gobiernos que enfrentan la problemática que representa la presencia de ciudadanos de orígenes socio-culturales diferentes se ven confrontados a retos importantes para tratar de lograr la incorporación de todos los miembros de esa sociedad multicultural en un proyecto socio-político lo suficientemente amplio como para dar cabida a las diversas expresiones culturales dentro de un continente muy amplio de ideologías y cosmogonías que dan vida a las sociedades heterogéneas, cuya búsqueda de la unidad e integración social pasa por el reconocimiento de la diversidad cultural y el reconocimiento del derecho que el otro tiene de ser diferente y con el cual se tiene que convivir en un diálogo constructivo permanente para la construcción de una sociedad otra, en la cual coexisten y se integran, en la medida de lo posible, individuos y grupos pertenecientes a culturas diferentes, con expresiones lingüísticas diferentes, dando lugar al fenómeno del plurilingüismo.

La interculturalidad como objetivo educativo tiene que ver con la valoración de la cultura propia como digna de ser conocida, vivida y reproducida, y la valoración de la cultura “otra” como respetable, con valores propios, imitables en un proceso de intercambio si son valorables a partir de la cultura propia y en igualdad de condiciones en una relación de equilibrio y simetría, puesto que todas las culturas se equivalen, aunque son diferentes, todas son válidas y respetables.

Hoy, en el siglo XXI, si bien se han introducido nuevas ideas acerca del respeto a la diferencia, el derecho de ser diverso y una manera de respetar estos derechos del “Otro”, del ser diferente, pasa por la educación escolar, aunque se está imponiendo la ideología del multiculturalismo como modo de ser de la sociedad plural, en la tolerancia y el respeto del otro, sin embargo, no se ha logrado que esta visión de la sociedad permee toda la política educativa que se ha limitado a un proceso de transición cultural entre la cosmovisión indígena y la occidental a través de la educación bilingüe en los primeros años de educación básica, mientras lo niños y niñas aprenden lo más elemental del español para continuar posteriormente su educación en esta lengua. La coexistencia de culturas en el mismo espacio territorial, y en los espacios geográficos de un territorio nacional, así como los movimientos migratorios que han provocado un mayor intercambio cultural entre los pueblos del mundo,

han conducido a una manera nueva de considerar la educación bilingüe, ya no sólo como el dominio de dos códigos lingüísticos como expresión de los dos mundos en presencia, sino a la búsqueda de un intercambio pacífico de los valores culturales que se encuentran y traslapan en una sociedad pluricultural. De aquí la visión de un nuevo modelo educativo y de una nueva filosofía de la educación: la interculturalidad. Por tanto, ahora se habla de educación intercultural bilingüe, presente en los países andinos desde los años 80s del siglo pasado.

En el caso de la educación de los Pueblos Originarios se añade otro problema que es el desconocimiento del código lingüístico utilizado en la escuela, lo que aumenta la dificultad del aprendizaje. Como lo mencionan Berenstein (1985) y Bourdieu (2018) la distancia del lenguaje cotidiano al lenguaje escolar, dificulta el aprendizaje de manera directamente proporcional a esta distancia, sobre todo, tomando en cuenta que se trata de un código escolar desconocido cuyo significado tienen que descifrar para luego emprender el aprendizaje y la construcción de sus propios conocimientos: a mayor distancia del código escolar, mayor dificultad de aprendizaje.

Aunado a esta dificultad se encuentra la adopción de una cultura nueva y extraña para ellos, aun cuando hayan tenido cierta iniciación en el hogar por la comunicación realizada entre los padres o con el resto de la comunidad. De aquí que se recurra a la modalidad de la educación intercultural. No se trata ya de una educación bilingüe, sino de una educación que ponga el énfasis en la convivencia de diversas culturas presentes en el mismo espacio territorial. No se trata de la convivencia multicultural, sino de un proceso de intercambio cultural, es decir de la convivencia intercultural, difícil, compleja y frecuentemente conflictiva, pero que se traduce en actitudes nuevas de libertad de pensamiento y de acción descolonizadora del conocimiento socialmente producido y en actitudes in-surgentes frente a la colonización contemporánea de una sociedad castellanizante, homogeneizante y ocultadora de las culturas denominadas como subalternas. El aspecto ideológico reside en ofrecer educación intercultural a quienes ya viven la interculturalidad, no fuese más que bajo la forma de la aculturación sufrida bajo la influencia de una cultura dominante.

Nos preguntamos cómo están enfrentado el problema de la interculturalidad en un proceso de inclusión los miembros de la comunidad amuzga de Xochistlahuaca, Guerrero, en un centro escolar biétnico, en donde conviven y coaprenden niñas y niños amuzgo-hablantes con niñas y niños hispano-hablantes, en una comunidad que se ve y camina hacia el

bilingüismo de equilibrio y hacia la descolonización de la cultura y el reconocimiento de los derechos culturales, sociales, políticos y económicos de los pueblos originarios

¿De qué manera se preparan los maestros y maestras para trabajar con estos niños y niñas en la enseñanza de la lengua indígena y del español, para poder afirmar que se trata de una educación intercultural? ¿cuáles son las estrategias que ponen en marcha para lograr liberar a los niños y niñas y ellos mismos (los maestros y maestras) de los atavismos históricos que les impuso la sociedad colonial y la república dominante en una sociedad globalizada en donde lo local empieza a re-existir frente a lo global? ¿qué estrategias sociopedagógicas han asumido para formar a los alumnos y alumnas para re-sistir la neocolonización ideológica de la sociedad cada vez más tecnificada y aprovechar las ventajas que ofrece la sociedad del conocimiento para todos los seres humanos y luchar por el re-surgimiento de su cultura, lengua, tradiciones y formas de vida y gobierno propias?

7. ELEMENTOS DEL PROBLEMA

La Educación intercultural es vista como un proceso de intercambio de prácticas culturales, de concepciones del mundo y actitudes frente a la vida, que conforman y caracterizan la identidad de los sujetos sociales, en un recorrido socio-escolar que implica avances, retrocesos y afianzamientos en el proceso de aprender a aprender continuamente conforme se van incorporando cada vez más en la socialización y la convivencia con el conjunto del grupo social al que pertenecen, adquiriendo nuevas experiencias, enfrentando problemas nuevos y situaciones no esperadas. En términos de Morin (1999), los alumnos y alumnas se van enfrentando a la incertidumbre. En este proceso no sólo se solucionan problemas y superan dificultades en términos de conocimiento o de prácticas sociales, sino se adquiere también un conocimiento nuevo que nos ayuda a construir otros saberes o a buscar información para poder encarar los desafíos que nos plantea la vida cotidiana en la sociedad de la información. Por ello La educación intercultural y bilingüe adquiere una importancia central en la formación de los niños, adolescentes, jóvenes y adultos indígenas y no indígenas en esta nueva sociedad del conocimiento en su proceso de decolonización de su ser indígena, de sus saberes comunitarios y de su existencia como ciudadanos de pleno derecho, formando individuos que sean “esencialmente seres en relación, que desarrollen todas sus fuerzas, sus potencialidades o potencias tanto internas como externas” (Saez y otros, 2006:271), como lo afirma Foucault en su obra “La pedagogía y la Educación, otra forma de pensar”) sin deformar o matar su capacidad creativa bajo la mirada adulta

deformante, “de manera que pueda conquistar su autonomía otorgándole en el funcionamiento global de la sociedad un lugar y una función productiva” (Saez y otros: 2006, 270).

8 INTERCULTURALIDAD, EDUCACIÓN Y ESTADO

La educación en el medio indígena se ha transformado en una política primordial para los estados que tienen un componente importante de su población que se identifica como indígena, o pueblo originario. El INALI (Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas) ha detectado 68 grupos lingüísticos y con las variantes, se llega a “364 en el país, con una población de 11.3 millones de indígenas” (Pueblos Indígenas de México: 2018). Esto implica recursos económicos y personal docente preparado. En ambos rubros tenemos insuficiencia. Ni se destina todos los recursos necesarios para atender adecuadamente a la educación de los Pueblos Originarios ni para mejorar la infraestructura escolar, ni se cuenta con maestros suficientemente formados para asegurar la buena calidad de la educación intercultural bilingüe (Juarez y Comboni: 2000), aunque hay experiencias que muestran la posibilidad real de tener una educación intercultural bilingüe con buenos resultados en términos de aprendizaje,¹ de recuperación de saberes en relación con los ciclos agrícolas, la historia, mitos y leyendas locales, conocimientos de herbolaria, es decir, de los aspectos culturales de las comunidades en las que conviven indígenas y no indígenas, como es el caso de Xochistlahuaca.

Una de las diferencias más notables en el México actual es el de la relación mestizo-indígena. Si bien estamos de acuerdo en que no existen etnias puras en la actualidad, debido al prolongado proceso de mestizaje que ha hecho de México, un país único, sin embargo siguen existiendo diferencias entre lo que se considera el mundo de la vida y el modo de vida² (Oneida Gómez) mestizo y el mundo y el modo de vida indígena, aunque la

¹No utilizamos el término de calidad, porque es de carácter ideológico y está muy trastocado por el Estado, por eso recurrimos a la expresión “buenos resultados en el aprendizaje”, seguramente la calidad de la educación recibida se podrá ponderar cuando pasen a otro nivel educativo o tengan que incorporarse al mercado laboral, en donde podrán poner en práctica los conocimientos adquiridos.

²**Modo de vida:** Son las condiciones económicas de un grupo de individuos o de una determinada población, donde los miembros de ella utilizan y desarrollan sus condiciones de vida. Mundo de la vida tiene que ver con la cultura, las creencias, la cosmogonía y la episteme de los pueblos para interpretar la realidad del mundo desde la propia subjetividad. Sin embargo estas dos categorías han dado lugar a un fuerte debate desde Husserl, Habermas, Schutz, por no mencionar más que a estos tres grandes teóricos de corrientes opuestas que no podemos profundizar en este trabajo. A este propósito se puede revisar el artículo de Marco Estrada Saavedra: “La vida y el mundo de vida: distinción conceptual entre mundo de vida y vida cotidiana”, en Revista Sociológica, año 15, número 43, pp. 103-151, Mayo-agosto de 2000

aculturación padecida durante 500 años tiende a hacer desaparecer estas diferencias, mediante mecanismos diversos, particularmente la educación escolarizada y la economía capitalista generalizada. Por ello la experiencia de la escuela El Porvenir, constituye un ejemplo positivo de los frutos que se pueden lograr en el campo de la interculturalidad a partir de los procesos integrativos en la escolaridad mixta en una escuela perteneciente al subsistema de educación indígena.

Los occidentales ponemos el énfasis en la razón, la educación consiste en adquirir conocimientos en general, de carácter abstracto, en cierta forma, desvinculados de las necesidades reales que enfrentamos en la vida cotidiana. Posiblemente porque, a pesar de las desigualdades socioeconómicas, culturales y políticas existentes en la sociedad, nuestra forma de vivir, producto de la industrialización capitalista, pone a nuestro alcance satisfactores de nuestras necesidades básicas, lo cual no significa que no existan miembros de esta sociedad que no tienen los recursos necesarios para adquirir esos satisfactores en la cantidad y calidad necesaria para mantener la salud y una buena calidad de vida. De acuerdo con autores como Bolvitnic, en el 2014, el 84.3 % de la población vivía en la pobreza (2015). En el período 2008-2016, de acuerdo con el informe del CENEVAL, disminuyó la pobreza extrema en 2.9 millones de personas, pero aumentó el número de pobres en 3.9 millones. De esta manera las personas en situación de pobreza constituyen el 44.4 %. (CENEVAL, 2018)

En los procesos educacionales, las comunidades indígenas tienen una educación en y para la vida, transmiten sus saberes de padres a hijos, aprenden a conocer la naturaleza que los rodea, a manejar los recursos a su alcance para satisfacer sus necesidades primarias en la práctica, en el cultivo de la tierra, la siembra y el seguimiento de las actividades propias para lograr la cosecha; las maneras de comportarse en sociedad, de relacionarse con sus mayores, con sus iguales, así como a seguir sus tradiciones, sus creencias y prácticas sociales y su lengua y con ella su mundo simbólico y su propia cosmogonía, es decir su mundo de la vida. Esto no quiere decir que vivan en la abundancia, ni siquiera que logren satisfacer sus necesidades primarias de acuerdo a su modo de vida. Pero son capaces de actuar, de conocer su medio ambiente y de tratar de sobrevivir. Al mismo tiempo aprenden el español como segunda lengua y profundizan el conocimiento de su propia lengua que les da identidad y a

través de la cual expresan y comunican su cosmogonía, su mundo, sus vivencias y experiencias, es su epistemología otra la que está en juego en su expresión verbal, por ello podemos afirmar que viven y experimentan realmente la interculturalidad, no por la fuerza de la imposición de la cultura dominante, sino por el proceso de recuperación de su cultura, sus tradiciones, sus costumbres y prácticas sociales en un medio socio-cultural circundante con carácter de dominante.

¡La lucha por recuperar, mantener o fortalecer su cultura se libra también en el ámbito escolar! La fortaleza de esta experiencia es el uso cotidiano de la lengua materna no sólo en el aprendizaje, sino en la vida cotidiana, en donde los niños y niñas indígenas practican su bilingüismo al estar en contacto con otros niños y niñas hispanohablantes y convivir con miembros de la sociedad dominante, haciendo de la interculturalidad su vivencia cotidiana.

En este proceso de recuperación y mantenimiento de las culturas originarias de América Latina, la escuela juega un papel primordial, no sólo para la conservación de la lengua, sino para el fortalecimiento de los procesos culturales. Sin embargo, los problemas que se enfrentan no son solo los burocráticos, sino los que representan la imposición de la cultura dominante sobre las culturas subalternas, y, sobre todo, los que derivan de la política educativa, que, en México, se ha caracterizado por ser asimilacionista e integracionista, tendiente a la castellanización de las poblaciones originarias, a la subsunción de estas culturas en la dominante, a su invisibilización y a la desaparición paulatina de dichas lenguas y con ellas de las culturas que sostienen, pues sin lengua, no puede haber cultura, ni lengua sin cultura (Gallisson: s/a)

Cabe resaltar la necesidad del trabajo pedagógico de los maestros, cuyo compromiso es exigido al máximo para autoformarse, autoevaluarse y apoyarse mutuamente en un proyecto que exige conocimientos teóricos, preparación pedagógica, conocimientos didácticos y dedicación para el trabajo en y fuera del aula.

La interculturalidad no se da por el sólo hecho de coexistir en el mismo territorio y espacio social, ni por ser bilingües, sino en considerar y entender las diferencias, la diversidad presente en una sociedad vista como una riqueza y un baluarte para la construcción de nuevas relaciones sociales fundamentadas en el reconocimiento y aceptación del Otro en un proyecto de construcción de una sociedad nueva. A este respecto Daniel Gutiérrez (2016: 331) afirma

“En este sentido los programas educativos tendrían que comprender las creencias de los alumnos buscando formas variadas de interacción de manera que se encuentren formas siempre

adaptadas a las variantes relacionales, asociadas con el conocimiento y con los saberes que porta cada uno de los alumnos”.

Profundizar la lengua materna significa fortalecer la propia identidad y el sentimiento de pertenencia así como afianzarse en su propia cosmogonía con una apertura a lo diferente y se materializa las prácticas sociales de cada comunidad. Por ello la importancia de construir lenguajes alternativos. Por ello, el mismo autor considera que “lo intercultural implique el conocimiento de las características de la sociedad en general y de los problemas que ésta y la escuela deben afrontar ante el hecho de la diversidad sociocultural y lingüística” (Gutiérrez, 2016: 332)

9 ¿QUÉ ENTENDEMOS POR CULTURA?

El termino cultura es de carácter polisémico, es decir que tiene varios significados, dependiendo de la teoría que lo utilice. Es de una larga tradición en el campo de la antropología y de la sociología, si dejamos de lado el aspecto filosófico. No es este el lugar para llevar a cabo una discusión sobre las diferentes concepciones de la cultura, por lo cual adoptamos la siguiente descripción derivada de la posición de Bourdieu sobre la cultura que podría definirse “como el proceso de continua producción, actualización y transformación de modelos simbólicos (en su doble acepción de representación y de orientación para el comportamiento) en la práctica individual y colectiva, a partir de un “capital simbólico “ socialmente poseído e individualmente incorporado” (Giménez, 1986: 34)

En cierta manera recupera la propuesta de Parsons en relación al sistema cultural como “un sistema de interacción de una pluralidad de actores individuales orientados hacia una situación y que comprenden un sistema de símbolos culturales entendidos en común” (Parsons, 1982: 17). De acuerdo con este autor, la cultura se transmite; constituye una herencia o una tradición social; la cultura es aprehendida, es decir no es inherente al ser humano, sino una adquisición histórico-temporal; la cultura es compartida, por una parte es producto de los sistemas de interacción social humana, y, de otra parte, es determinante de esos sistemas” (Parsons, 1982: 25). Por otra parte, la cultura es dinámica, evoluciona, se transforma y es cambiante según el tiempo y el espacio en donde se desarrolla. Esta misma dinámica observa el lenguaje a través del cual se expresa la cultura y la cosmogonía de los pueblos. Los Pueblos Originarios tienen su propia cultura, su lengua en la cual expresan su cosmogonía o visión del mundo. Despojados por la imposición colonial de sus formas de expresión y en cierta manera de su modo de vida por la violencia del poder, luchan no solo por la descolonización del poder político y la emancipación de esta relación histórica y

política local, sino por la decolonización que implica, según Walsh (2009: 234), “el transgredir y resquebrajar el modelo colonial como patrón global de control y poder mediante la reflexión como base para la deliberación, el cuestionamiento y el enfrentamiento con nosotros mismos y con las concepciones, prácticas y modos modernos, capitalistas, occidentales y crecientemente alienantes - entre otros - del vivir cotidiano.” La decolonialidad como proceso no apunta solo a la liberación de imposición de prácticas y modos de ser, estar, pensar y vivir coloniales, sino a la construcción de nuevas estructuras, condiciones, relaciones y experiencias, recuperando las formas de pensar y las epistemes subyacentes, otras, diferentes a la racionalidad metonímica occidental.

De manera más anclada en la práctica social de los agentes sociales, Bourdieu considera que el “habitus” es un mecanismo subjetivo-objetivo de objetivación de la cultura, a través de la práctica constante individual y social como modo de incorporación de la cultura por parte de los individuos. Una segunda relación fundamental para la permanencia de la cultura es la existencia de las instituciones que tienen vida gracias a la actividad de los individuos que la heredan, la reproducen y la interiorizan de manera dialéctica en lo que se reconoce como las normas sociales que orientan la acción de los sujetos sociales y establecen lo que denominamos “las normas de comportamiento” en el sentido de la regularidad de las prácticas residente en el habitus. Por lo tanto, la cultura puede ser aprehendida como “lo ya dado”, “lo ya dicho” o “lo ya pensado” (Giménez, 1986: 34 y ss).

Sin embargo, la cultura no es única ni universal. Cada país, etnia o grupo social tiene una manera particular de manifestar la cultura en sus prácticas sociales y simbólicas. De allí que tengamos que distinguir como lo hace Gramsci entre cultura dominante y culturas subalternas. En el caso del mundo indígena se trata de culturas subalternas que se enfrentan al poder de la cultura hegemónica, lucha que se da en el campo de la decolonización del ser, del pensar y del saber, en un proceso permanente de reconstrucción de sus propios pensamientos y fortalecimiento de su identidad invisibilizada por el dominio colonial sobre los Pueblos Originarios.

Podemos recuperar la descripción que hace Jean-Pierre Warnier (2002: 19) para reflexionar sobre la riqueza de cada cultura y el valor equivalente que cada una de ellas tiene, así como su correspondiente expresión lingüística.

“La cultura es una totalidad compleja hecha de normas, de hábitos, de repertorios de acción y de representación, adquirida por el hombre en su condición de miembro de una sociedad. Toda cultura es singular, está geográfica o socialmente localizada, es objeto de expresión discursiva de una lengua dada, es factor de identificación para los grupos y los individuos y de diferenciación respecto de los

demás ... Las culturas están constituidas por prácticas y creencias religiosas, educativas, alimenticias, artísticas, lúdicas...todas ellas con raíces en una tierra y en una historia local propias...”

10 LA RELACIÓN CULTURA PODER

La cultura hegemónica no se impone por sí misma a las denominadas culturas subalternas, sino que se produce en una relación dominantes/dominados, que se fundamenta en la desigualdad social. De esa manera la cultura “legítima” se impone sobre las culturas subalternas de los grupos populares y de los Pueblos Originarios cuya resistencia manifiesta el conflicto que se produce al entrar en contacto culturas cuyo estatus social es desigual. Por ello, cuando se habla de interculturalidad, necesariamente tenemos que mencionar el conflicto como una de las resultantes de dicha convergencia cultural, dado que la cultura dominante, por lo general, es la de los que detentan el poder político y económico, y tiene a su disposición los aparatos de estado para imponerla, particularmente las leyes emanadas del poder legislativo que determinan, entre otras muchas cosas, la orientación de la escuela y con ello, la imposición de la cultura, haciendo de la escuela una institución reproductora de la cultura hegemónica. En este proceso las culturas subordinadas ejercen una presión política que puede lograr cambios sociales en cuanto al reconocimiento del derecho que los Pueblos Originarios tienen a su propia cultura y a tener educación escolar en su lengua.

11. INTERCULTURALIDAD

La interculturalidad no consiste sólo en la coexistencia de culturas en el mismo espacio geográfico de un territorio nacional, ni en el dominio de dos códigos lingüísticos como expresión de dos mundos en presencia, sino en el diálogo y la búsqueda de un intercambio pacífico de los valores culturales que se encuentran y traslapan en una sociedad pluricultural. Empero la realidad nos ha demostrado que la relación intercultural reviste un carácter fuertemente conflictivo y no una relación pacífica sin manifestaciones de oposición y/o rechazo al “otro” como miembro de una cultura diferente. De aquí el énfasis que se pone en la necesidad de reconocer la diferencia, de admitir al otro como es y por lo que es. Es decir, “la interculturalidad va más allá de la simple relación entre culturas, ya que supone el reconocimiento del Otro y la afirmación de sí mismo.” (Moya, 2009: 28), en el respeto y aceptación de la diversidad, de las diferencias culturales, en un proceso de largo plazo de interacción en contra, incluso, de la política oficial cuyas prácticas reales en las aulas no van en el sentido de la legitimación de lo intercultural bilingüe, sino en el sentido de la integración y absorción de las culturas indígenas a la cultura nacional. La interculturalidad

no se restringe tampoco a la educación. Ella “abarca al conjunto de la sociedad y de las organizaciones sociales, puesto que las relaciones interculturales se estructuran en el marco de las relaciones de poder en favor de los sectores excluidos y oprimidos y requiere de una interculturalidad que promueva mayor equidad de las relaciones sociales, culturales y económicas” (Moya, 2009: 48). Pero el reconocimiento no implica necesariamente acciones en pro de esta aceptación, por ello “la interculturalidad debe promover la ampliación de la democracia social, económica, cultural, la misma que solo tiene posibilidades de ser, si se incrementan las posibilidades de generar conocimientos específicos sobre tales desigualdades y diferencias y si se promueven transformaciones en el marco de las mismas relaciones sociales” (Moya, 2009: 48)

En otros documentos (Comboni y Juárez 2016, 2017) hemos escrito que las diferencias son inherentes a los seres humanos, una de las principales es la que emana de la procedencia étnico-cultural, sustento dinámico y cambiante desde el cual el sujeto construye su identidad propia. La respuesta de la educación a la diversidad implica asegurar el derecho a la identidad propia, respetando a cada uno como es, con sus características biológicas, sociales, culturales y de personalidad, que permiten precisamente la individuación de un sujeto en la sociedad. Para lograr este tipo de convivencia en una sociedad intercultural, no basta el reconocimiento de la diferencia, lo cual es propio de la multiculturalidad, es necesario además del reconocimiento, la aceptación y el diálogo entre los miembros de las diferentes culturas en presencia en un plano de igualdad y libertad. Es lo que se ha denominado la interculturalidad.

12 . EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Esta visión de sociedad tiene un referente en la escuela como institución de reproducción y cambio de la sociedad, pues si bien por una parte reproduce la cultura dominante, por la otra es un factor de cambio e innovación. La educación intercultural puede ser el medio para el cambio de mentalidad de las generaciones jóvenes y futuras, así como medio de reflexión para las generaciones adultas e instrumento de ruptura de las actuales estructuras sociales fundamentadas en el individualismo, el interés económico y la discriminación del diferente, del otro que no sea yo. Por ello, es imprescindible comprender qué entendemos por interculturalidad, cómo sería una sociedad intercultural y cómo podemos crear una institución escolar intercultural. Por tanto, la interculturalidad por sí misma no hace referencia a pueblos indígenas, sino que abarca a todas las nacionalidades

presentes en un país, a todas las clases sociales y a todos los ciudadanos, independientemente de su origen étnico o social. En otros términos, la educación intercultural es para todos los ciudadanos y no solamente para los pueblos indígenas. Es por ello que están pendientes muchos desafíos en todos los ámbitos de la sociedad, más allá del ámbito educativo, sin embargo, en este breve ensayo no es posible abordarlos todos

13 . INTERCULTURALIDAD Y AUTONOMÍA

La educación intercultural bilingüe constituye una promesa de liberación para los pueblos originarios en su esfuerzo por conservar y hacer florecer su cultura, su lengua, y recuperar su identidad afianzándola en la fortaleza de su cosmovisión, prácticas, costumbres, creencias y valores, así como sus conocimientos y saberes que pueden aportar a la cultura universal, formando parte de la mundialización del conocimiento, sin perder sus raíces étnicas y culturales. La interculturalidad fomentada en toda la sociedad y no nada más en el medio marginal, puede ser la llave del entendimiento en la sociedad entre las diferentes culturas que están en interrelación e influencias mutuas. La apertura de los miembros de la sociedad mayoritaria es imprescindible para lograr una sociedad que vaya más allá del multiculturalismo pasivo e indiferente, para construir una sociedad intercultural, en donde la participación de todos contribuya a crear una nueva sociedad y una nueva relación entre los hombres. Este es el reto que enfrenta el sistema educativo mexicano y en particular la EIB, extendida a toda la sociedad. Por ello la iniciativa del subsecretario de educación para el Distrito Federal de fomentar el aprendizaje de una lengua indígena en las escuelas, es sin duda una valiosa contribución a este proyecto de sociedad nueva, si es que se logra convencer a las autoridades superiores, sobre todo, a los miembros de la sociedad mayoritaria culturalmente de dar a los Pueblos Originarios la autonomía en sus procesos educativos institucionalizados, es decir, autonomía escolar, acorde a la política actual de la “Escuela al Centro” y la Autonomía del Maestro!..

14 . EL PROCESO DECOLONIZADOR

La Colonia y posteriormente la República despojaron a los pueblos originarios no sólo de sus tierras, sino también de sus saberes, de su ciencia, pues al tratar de despojarlos de su lengua, de su cosmovisión, de sus creencias y prácticas socio-culturales, para incorporarlos a la economía capitalista y al modelo eurocentrista de la modernidad, conllevó la campaña de destrucción de todo lo que era la cultura de los indígenas en toda América Latina e incluso

en el Caribe hispano. La colonialidad del poder impuso su geopolítica del conocimiento, despojándolos de sus conocimientos, de sus saberes e incluso de su propia episteme, para imponerles una racionalidad diferente y una cosmovisión occidentalizante.

Quinientos años de resistencia han producido sus primeros frutos al abrirse camino lenta y dolorosamente un proceso decolonizador que va en pos de la recuperación de su lengua, su cosmogonía, sus saberes, sus conocimientos y de su propia manera de conocer es decir de su episteme diferente de la racionalidad occidental. Ciertamente no sin lucha ni sin contradicciones internas o inducidas desde fuera, pero se trata de ganar espacios de expresión libre, de manifestación de sus ideas, sus proyectos, sus anhelos y, ¿por qué no? de sus fracasos, y no sólo en relación a la homogeneización cultural, sino en el proceso de construir una nueva sociedad, con valores diferentes a los neoliberales, fundamentados en su relación íntima con la naturaleza, con los principios del Buen Vivir o del Vivir bien que es común a todos los pueblos originarios, bajo una forma u otra.

De acuerdo con Fernando Garcés (2007), en este proceso la interculturalidad no es constatable, se requiere entonces superar los esencialismos y poner de manifiesto las identidades que se van forjando en la lucha y el forcejeo político de definición de espacios de lucha por el poder. Luchas en las que se producen sueños, esperanzas y desilusiones. Luchas que no son esencialistas sino de hombres y mujeres reales, amuzgos, zapotecos, mixtecos, mixes, y otros tantos pueblos originarios que tienen derecho a ser, y a reproducir, potenciar y compartir su cultura y su visión del mundo. La escuela indígena puede lograr los objetivos enunciados por los estudiosos de la colonialidad-decolonialidad si se les da la libertad de introducir en el aula sus propios conocimientos, saberes y habilidades en un proceso educativo liberador, emancipador de la dominación cultural, política y económica de la población ladina dominante. De acuerdo con Díaz Polanco que menciona “dado que ninguna admisión de derechos puede provenir graciosamente de los grupos dominantes – interesados por razones muy terrenales en mantener a los grupos étnicos como verdaderas colonias internas- las premisas sociopolíticas de tal reconocimiento están emergiendo de las luchas de los propios pueblos indios” (2014: 118), es a través de la organización de la comunidad educativa y de la lucha del pueblo por tener una educación acorde a sus intereses comunitarios que se han logrado avances significativos en el proceso descolonizador del ser, del pensar, del saber y del hacer en algunas comunidades. No ha sido una resistencia pasiva, sino un fortalecimiento de sus luchas contra el Estado, particularmente en el ámbito educativo. El derecho a la educación es motivo de lucha política, no de una **concesión**

graciosa del Estado, cuestión que han comprendido muy bien los pueblos originarios y de allí sus demandas y la lucha por verlas satisfechas.

15. EL PORVENIR. UNA ESCUELA INTERCULTURAL PARA LA VIDA

Proyecto construido desde la base social, llevado a cabo por maestros y padres de familia comprometidos con la conservación de su lengua, cultura y tradiciones, en estrecha relación con el conocimiento local y universal. Se trata de una escuela de educación básica, preescolar y primaria, de educación indígena e intercultural bilingüe para la población Nñancue (amuzga). Atiende a 110 alumnos. La principal característica es el bilingüismo en lengua Ñomndaa (amuzgo) y español de manera contemporánea. Pedagógicamente se trata de una enseñanza semipersonalizada dada la atención individualizada que los maestros y maestras dan a los niños y niñas.

16. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Las estrategias pedagógicas tienen que ver con la creatividad de los maestros y maestras así las actividades creativas de los niños a las que recurren para construir su propio aprendizaje en condiciones de carencias fundamentales en sus aulas. Las estrategias lúdicas para el aprendizaje es uno de los recursos a los que acuden para favorecer el aprendizaje.

El aprendizaje de la lengua, además de recibir explicaciones en el aula en la lengua correspondiente, llevan unidades de aprendizaje denominadas UDIs, Unidades Didácticas Integrales, en las cuales los hispano-hablantes aprenden el ñomndaa y los amuzgo-hablantes aprenden el español

16.1 Disposición del aula

La disposición de los bancos o sillas de paleta en torno al aula o en círculo favorece la comunicación de maestros-alumnos, alumnos-alumnos. Esto permite la creación de un clima de confianza que favorece el diálogo esencial para la comunicación educativa.

Estas estrategias son muy variadas dependiendo de la materia y del tema que estén estudiando para construir su aprendizaje. Recursos lúdicos típicos en la enseñanza de la lengua relacionados con las actividades cotidianas. Dependen también del tipo de aulas con las que cuentan.

16.2 La Mira

La Mira es nuevo plantel ubicado en una colonia marginada, que sigue el mismo modelo educativo. Hasta el 2017, era un anexo de la escuela El Porvenir, recién se les ha construido un aula de mampostería pues durante varios años trabajaron en una “supuesta aula con alambrado en lugar de muros o, incluso debajo de los árboles. A pesar de ello, los maestros propiciaban que los alumnos, niños y niñas, creasen sus propios materiales de aprendizaje. El objetivo perseguido era formar niños que sepan leer, escribir y hablar en su lengua materna, como dispositivo para fortalecer su identidad y preparatorio para aprender el español en el proceso de comunicación intercultural.

Hoy en día La Mira es una escuela independiente de la escuela “El Porvenir”, y ya no un anexo como hace algunos años, cuenta con sus propios maestros y maestras y el registro correspondiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

16.3 Recursos Pedagógicos

Métodos pedagógicos innovadores, de carácter lúdico; líneas de trabajo fundamentadas en el trabajo colectivo y la ayuda mutua. Trabajo para aprender lo necesario para la producción de sus alimentos y profundizar en los saberes de la comunidad.

Utilización pedagógica de la zona de desarrollo próximo, propuesta por Vygotski, relación democrática y libre entre maestros y alumnos, bajo la orientación de la pedagogía para la libertad de Freyre.

Recurso tradicional el pizarrón. Recursos innovadores utilizando crucigramas para el aprendizaje para completar palabras tanto en español como en ñomndaa, lo cual facilita el aprendizaje de las dos lenguas de manera concomitante: el procedimiento seguido por el maestro consiste en dictar las respuestas que ayudan a solucionar el crucigrama. Los alumnos anotan las respuestas y de manera individual solucionan el crucigrama. Finalmente, en trabajo colectivo dan sus respuestas y analizan si son o no correctas. El maestro o maestra corrige los errores y explica en que consiste el error y como se puede subsanar en términos de aprendizaje. En cierta forma es la pedagogía del error en la enseñanza de la L2.

Durante el desarrollo de la actividad el maestro o maestra atiende a las necesidades de cada niño de manera personal en un proceso que Vygotsky denomina “zona de desarrollo próximo” respondiendo a sus dudas y ayudándolo a superar los obstáculos que encuentra para la solución de su problema.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la geometría recurren a ciertos juegos tradicionales como el uso de botes a la manera de zancos para enseñar las fórmulas del círculo, analizando las marcas que dejan al caminar aprenden las fórmulas del círculo, la circunferencia, lo que es el diámetro, el radio, la tangente y aprenden a calcular la superficie.

Es notorio en el campo de las matemáticas, ya que para las operaciones de cálculo, sumar, restar, multiplicar utilizan “los palillos chinos” que juegan en el patio bajo la mirada y dirección del maestro o maestra.

Para la enseñanza de las lenguas de manera específica y estructural han creado un espacio académico, tipo taller, que consiste en agrupar a los alumnos de ambos sexos de todos los grados que no hablan español para trabajar en su aprendizaje; de igual manera reúnen a los alumnos hispanohablantes, sin distinción de grados, para el aprendizaje de la lengua Ñomndaa.

Mediante el trabajo en las UDIs se refuerza el aprendizaje de la segunda lengua.

El principio pedagógico que guía el trabajo docente y el aprendizaje de los alumnos y alumnas parte de que todo proceso de construcción de aprendizajes debe tomar en cuenta el contexto en el que se encuentra la escuela, y reformular los contenidos de las asignaturas de manera acorde a su realidad sociocultural y lingüística. Esto se ve reflejado en la escuela El Porvenir, con el modelo educativo, “Una escuela para la vida”, ya que ofrecen una educación que responde a las características y necesidades lingüísticas de los alumnos, mediante la planeación de un enfoque globalizador, como las Unidades Didácticas Integradas (UDI's), ya que recuperan los saberes y conocimientos locales para enseñarlos al igual que los contenidos nacionales y universales, y la enseñanza del español como segunda lengua. Todo ello, tomando en cuenta el contexto sociocultural y ambiental de la comunidad para responder a las necesidades de aprendizaje de la comunidad. Los alumnos se convierten en educadores de sus padres en la enseñanza de la lengua para aquellos que son hispanohablantes y maestros de lectura para los amuzgo hablantes que no saben leer su lengua, al enseñarles lo que los bandos municipales publican en las dos lenguas, y hablar el amuzgo en el hogar y la vida cotidiana.

17. RECURSOS TECNOLÓGICOS

Estos recursos han sido escasos, pero hay, ya que cuentan con el servicio de internet de manera irregular aunque sea institucional. Contaban con seis equipos para 110 alumnos. Con

el tiempo quedaron fuera de servicio tres de ellos, con lo cual se restringió el uso para los alumnos.

Ante esta realidad las autoridades educativas, a través de las gestiones de profesores de la UAM-X José Manuel Juárez y Sonia Comboni y el exalumno Doctor en Ciencias Sociales, área Sociedad y Educación Omar Cruz, miembro de la comunidad, solicitaron a la Unidad Xochimilco la donación de equipo de cómputo para la escuela.

Después de un largo año de gestiones, finalmente la Unidad Xochimilco, mediante su programa de Vinculación con las comunidades más pobres, donó 25 equipos para uso de los alumnos y alumnas de la escuela “EL PORVENIR”, turno vespertino.

Sin embargo, siguen careciendo del servicio de internet de manera permanente y oficial. Los equipos donados por la SEP, faltos de mantenimiento, no dan servicio, por lo cual se recurre al uso de internet privado del Supervisor y el del Director de la Escuela.

18 FORMACIÓN ARTÍSTICA

Han organizado una banda musical con los niños y niñas que toquen algún instrumento de viento y/o de percusión como expresión artística comunitaria y formadora de futuros músicos, cuya disciplina contribuye a formar ciudadanos responsables, colaboradores y solidarios con los demás.

19 FORMACIÓN PARA EL TRABAJO

Una de las actividades de carácter productivo y de formación para la vida es el aprendizaje del manejo del telar de cintura, para confeccionar telas. Actividad que realizan tanto niñas como los niños, pues se trata de un aprendizaje para la vida que responde a las tradiciones de la comunidad como es la fabricación de tejidos, sea para su uso personal, sea para la venta y contribuir al ingreso familiar.

20 ATENCIÓN ALIMENTARIA A LOS NIÑOS

En la escuela el Porvenir se apoya a los niños cuya situación de pobreza es indiscutible y puede constituir un impedimento para su aprendizaje o incluso para su asistencia a la escuela. Es por ello que cuentan con su cocina y comedor atendido por las mismas madres de familia que se turnan para ofrecer este servicio. Los niños y niñas colaboran con cinco pesos para su alimentación, recursos que sirven para adquirir lo necesario para la preparación de su

almuerzo. Si una niña o niño no puede cooperar, los maestros lo hacen. Lo fundamental es que los niños y niñas estén en las mejores condiciones de salud para el aprendizaje.

21 PARA NO CONCLUIR...

“Una escuela para la vida” es un Proyecto que lleva 13 años funcionando, cuyo origen es la comunidad con la participación activa de los 13 maestros, preocupados por crear un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje intercultural bilingüe a partir de las necesidades de los niños y niñas indígenas, apoyados en sus primeros años por la Mtra. Jani Jordá, de la UPN-Ajusco (Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco). Se trata, entonces de un proyecto de la comunidad, en la comunidad y para la comunidad, abierto a la población que desee aprender las dos lenguas y tener una educación pertinente, significativa, y relevante, lo cual equivale al slogan oficial “calidad”, fortaleciendo la matriz cultural comunitaria: lengua, cosmogonía, agricultura, artes, comidas, tradiciones, fiestas, usos y costumbres. La Escuela para la vida, busca el fortalecimiento de la cultura propia sin temor de convivir con la dominante de la sociedad que la envuelve y la circunda. Así como el fortalecimiento de la identidad de los alumnos, que no se avergüencen de ser indígenas, de hablar su lengua en público y de sus manifestaciones culturales.

Compromiso social de los maestros y maestras cuyo esfuerzo se vuelca a la formación social, al desarrollo humano y ético de la niñez bajo su responsabilidad, involucrando a los padres de familia que han vivido en carne propia la inequidad y la desigualdad social y perciben en esta escuela "El Porvenir" de sus hijos, una posibilidad de superación humana y social y de vinculación con la sociedad en su conjunto. La escuela abre sus horizontes hacia el futuro de los niños no sólo en el proceso cognitivo, sino en la apuesta pedagógica de alcanzar una sociedad más justa y equitativa, poniendo al alcance de sus alumnos y alumnas un futuro ciertamente complicado, pero al mismo tiempo, abordable mediante el conocimiento, el esfuerzo, el trabajo solidario y el compromiso comunitario y la transmisión de que una sociedad diferente es posible. De esta manera viven la decolonialidad vinculada con la interculturalidad como proyecto político,

Educación intercultural bilingüe orientada a la formación crítica de los niños y niñas y a la reorientación de la educación como medio de fortalecimiento de la identidad de la población amuzga, de manera particular con el dominio de su lengua, recuperación de sus tradiciones culturales, sociales, organizativas y su proceso de recuperación sociocultural en una sociedad dominante de carácter hispanizante. Al mismo tiempo de su toma de conciencia

de convivir en una sociedad plural, diversa, pero conservando su identidad como pueblo y su idiosincracia como individuos. Diálogo de saberes con el conocimiento universal y fortalecimiento de los conocimientos propios.

Decolonización en marcha procurando recuperar su lengua, fortalecer su cultura, participar en la toma de decisiones sobre el rumbo que debe seguir la escuela y la comunidad a la que sirve, recuperación de sus saberes y conocimientos, fortalecimiento de su identidad, de su ser y de su capacidad de decidir, es decir, el largo proceso de resistir, re-vivir y re-existir en palabras de Walsh. Proyecto surgido de la misma comunidad, hasta el día de hoy exitoso, y necesitado de un mayor apoyo de las autoridades educativas, regionales, estatales y federales.

Proyecto que se construye de manera autónoma en relación de la política estatal que propone el modelo intercultural como un medio de integración de las comunidades indígenas a la sociedad dominante, y no como un proceso de liberación y descolonización del saber, del ser, y del existir en el mundo como producto de una reflexión crítica y la búsqueda de un proyecto educativo propio tendiente al fortalecimiento de sus saberes, su cultura y sus prácticas sociales. Los peligros que deben sortear entre otros es el occidentocentrismo cultural (Estermann, 2014) manejado por el Estado, en el proyecto liberador a partir de la interculturalidad crítica y el dialogo simétrico, y la toma de conciencia de su situación y condición de clase en una sociedad polarizada entre los hispanohablantes y los pueblos originarios que buscan su reconocimiento social, político, cultural y el derecho a su autonomía, y a una educación propia.

REFERENCIAS

Aguirre, Beltran, G. 1975, “El indigenismo y la antropología comprometida”, en *Obra Polémica*, CISINAH-SEP-INAH, México

Alfaro Guillermo, 2006, *El trasluz de la diferencia. Consideraciones sobre los pueblos indígenas y diversidad cultural en México*, México, Universidad Iberoamericana.

Alicia M. Barrabas, « Multiculturalismo, pluralismo cultural e interculturalidad en el contexto de América Latina: la presencia de los pueblos originarios», *Configurações*[Online], 14 | 2014, posto online no dia 25 março 2015, consultado o 10 abril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/configuracoes/2219> ; DOI : 10.4000/configuracoes.2219

Baronnet, Bruno, (2016). “La educación Intercultural Crítica como Construcción de los Pueblos Originarios en México”, en Isabel de la Cruz, Humberto Santos y David Cienfuegos (coordinadores), *Interculturalidad, conocimiento y educación. Diálogos desde el Sur*. México, Chilpancingo, Gro. México: El Colegio de Guerrero, UPN, ediciones Trinchera, pp. 179-202

Berenstein, Basil, /1985). *Clases sociales, lenguaje y socialización*, en *Revista Colombiana de Educación*, núm. 15, Bogotá Colombia, pp. 25-44

Bourdieu, P. y J.C. Passeron (2018), *La reproducción, elementos para una teoría del sistema educativo*. Siglo XXI, disponible en <http://www.sigloxxieditores.com.ar/fichaLibro.php?libro=978-987-629-822-3>,
Publicación original en francés 1970

Bolvitnic Julio, (2015). *Evolución de la pobreza y la estratificación social en México 2012-2014*, México: El Colegio de México, disponible en <http://www.julioboltvinik.org/images/stories/pobreza%20presentacin%20de%20resultados%202014%20conferencia%20de%20prensa.pdf>, consultado el 29 de marzo 2017

Parsons, Talcott, (1982). *El Sistema Social*, Madrid: Alianza Editorial.

CDI,(2006). *Percepción de la imagen del indígena en México : diagnóstico cualitativo y cuantitativo / Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas*. – México : CDI. Disponible en

http://www.cdi.gob.mx/dmdocuments/percepcion_imagen_indigena_mexico.pdf, recuperado el 18 de octubre 2017

Ceneval, (2018). Informe “Evaluación de Política de desarrollo social 2018”, disponible en https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/IEPSM/Paginas/IEPDS_2018_principales_hallazgos.aspx, consultado el 15 de junio 2018

Comboni, Sonia y J. Manuel Juárez. (2017). “La interculturalidad como instrumento pedagógico: por una pedagogía de y para la diversidad”, en José Javier Contreras, Pablo Mejía (coordinadores), Cambio y Desafíos en la Educación Superior en México Hoy. México: UAM-X pp.71-108

---(2016). “La interculturalidad como proceso o como proyecto: un abordaje desde los procesos educativos”, en Isabel de la Cruz, Humberto Santos y David Cienfuegos (coordinadores), Interculturalidad, conocimiento y educación. Diálogos desde el Sur. México, Chilpancingo, Gro. México: El Colegio de Guerrero, UPN, ediciones Trinchera, pp. 51-89

Díaz-Polanco. (2015) El jardín de las identidades. La comunidad y el poder, Orfila Editor, México.

---2006 Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia, Siglo XXI Editores, México.

Estermann, Josef, (2014). “Colonialidad, descolonización e interculturalidad”, en POLIS, Revista Latinoamericana, núm. 38. Disponible en <https://journals.openedition.org/polis/10164#tocfrom1n1>, recuperado 12 de julio 2019.

Gallisson, R. D’hier a aujourd’hui la didactique générale des langues étrangères, Clé International, disponible en <https://www.todostuslibros.com/libros/d-hier-a-aujourd-hui-la-didactique-generale-des-langues-etrangeres-978-2-19-033256-7>

Garcés Fernando, (2007). “Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica” en Santiago Castro-Gómez y Ramon Crofoguél (compiladores), El Giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, Colombia: Universidad Central (IESCO-UC), Pontificia Universidad Javeriana, Siglo del Hombre editores. Pp.217-242

Gobierno de la República, Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, disponible en (http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm, consultado 19 de mayo de 2016)

Gómez Oneida, Conferencia, Tema 4, Modo y Estilo de vida. Asignatura: Enfermería Familiar y Social. Universidad de la Habana. Instituto Superior de Ciencias Medicas de la Habana Facultad Manuel Fajardo, disponible en http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/pdvedado/modo_y_estilo_de_vida/modificado_diana.pdf, recuperado el 16 de junio 2019

Grosfoguel, Ramón () “La descolonización del conocimiento: dialogo crítico entre la visión descolonial de Franz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos”, disponible en http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Ramon%20Grosfoguel%20CIDOB_2011.PDF recuperado el 24 de junio 2019

Gutiérrez, Daniel. (2016), “Educación Multicultural vs Saberes Intercultural: A manera de epílogo”, en Cruz, Isabel de la, Santos, Humberto y Cienfuegos David (coordinadores) Interculturalidad , conocimiento y educación” Chilpancingo, Gro. México: Edit. Trinchera, pp. 311-344

Jiménez Gilberto, (1986). La teoría y el análisis de la cultura. Programa Nacional de formación de profesores universitarios en Ciencias Sociales, México: SEP/UG-CRTE/Comesco,

Jordá, Jani (2003). Ser Maestro bilingüe en Suljaa’: lengua e identidad, México, UPN

Juárez, J.M. y Comboni, S. (2000) “¿Educación indígena en una sociedad global? En J. M. Juárez y Sonia Comboni, (coordinadores) Globalización, educación y cultura: un reto para América Latina, México, UAM-X. pp.149-182.

Maldonado, Nelson, (2007) “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”, en *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémico más allá del capitalismo global*, Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.). Bogotá: Siglo del Hombre, 133, 144.

Margaret J. Snowling y Charles Hume, (1992). “Déficits phonologiques et troubles de la lecture: une étude de cas”, en P. Lecocq (editor) La lecture. Processus, apprentissage, troubles. Lille, Francia, Press Universitaires de Lille. Pp. 253-264

Morin, Edgar, (1999). los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Francia: Unesco/Santillana

Moya , Ruth, (2009). “La interculturalidad para todos en América Latina”, en Luis E. López, (editor), Interculturalidad, Educación y ciudadanía, Bolivia, FUNPROIB-BOLIVIA Y PLURAL editores, pp. 21-56.

Pueblos Indígenas de México, disponible en https://www.google.com/search?q=Población+indígena+Mexico&tbm=isch&source=univ&sa=X&ved=2ahUKEwirm_u1r_HiAhUqnq0KHbiyArAQ7A16BAgFEA0&biw=1536&bih=722#, recuperado el 16 de junio 2019

Saez y otros, 2006. Foucault, La pedagogía y la Educación. Pensar de otro modo. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.

Souza, Boaventura de, 2010. Epistemologías del Sur. México, Siglo XXI

Walsh, Catherine, “Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos” en Walsh, Catherine, (ed) Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, re-existir y re-vivir”, Tomo I, Disponible en <http://www.reduii.org/cii/sites/default/files/field/doc/Catherine%20Walsh%20-%20Pedagog%C3%ADas%20Decoloniales.pdf>, recuperado el 15 de octubre 2017

Warnier, JP. (2002). La mundialización de la cultura, Barcelona: Editorial Gedisa