

La Maestría en Educación Intercultural en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 131 The Master's Degree in Intercultural Education at the National Pedagogical University Unit 131

Alma Epifanía López-Quiterio
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD 131 HIDALGO, MÉXICO
aelopezq@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9918-9506>

Dalia Peña Islas
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD 131 HIDALGO, MÉXICO
daliaisl81@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-6495-9163>

RESUMEN

En este documento se presenta la experiencia de diseño curricular de la Maestría en Educación Intercultural (MEI). El objetivo es compartir el proceso, socializar los resultados y, en su caso, proponer una alternativa a la divulgación de los conocimientos indígenas en la universidad y al fortalecimiento de programas de posgrado con orientación intercultural. El trabajo se realizó desde un enfoque autoetnográfico el cual permitió describir y analizar la experiencia personal que tuvimos en el diseño de la MEI. Señalamos en los resultados que, si bien el diseño se enfoca en atender la diversidad cultural y lingüística de población indígena en el estado de Hidalgo desde una posición crítica de la interculturalidad, este programa puede contribuir al fortalecimiento de relaciones interculturales con otras sociedades no indígenas mediante la promoción de relaciones sociales equitativas al concebir otras formas de educar. Además, el planteamiento de diseño de la MEI es flexible a los cambios educativos, sociales, económicos, políticos y contextuales.

Palabras clave: educación intercultural, universidad, currículo, posgrado

ABSTRACT

This paper presents the experience of curriculum design of the Master in Intercultural Education (MIE). The objective of this work is to share the process, socialize the results, and if necessary, propose an alternative to the dissemination of indigenous knowledge in the university and the strengthening of postgraduate programs with an intercultural approach. The work was conducted from an autoethnographic approach which allowed us to describe and analyze the personal experience we had in the design of the Master's Degree in Intercultural Education (MIE). We point out in the results that, although the design focuses particularly on addressing the cultural and linguistic diversity of the indigenous population in the state of Hidalgo from a critical position of interculturality; this program can propitiate intercultural relations with other non-indigenous societies through the promotion of equitable social relations by conceiving other ways of educating. In addition, the design approach of the MIE is flexible to educational, social, economic, political, and contextual changes.

Keywords: intercultural education, university, curriculum, graduate studies

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo muestra la experiencia de diseño curricular de la Maestría en Educación Intercultural (MEI), la cual aún se encuentra en su última fase para ser incorporada al catálogo de posgrados de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 131-Hidalgo. El trabajo está ordenado sistemáticamente como se enuncia a continuación. En un primer momento se presenta la metodología que sirvió como referente para analizar esta experiencia, donde se señala la autoetnografía como el método que orientó el análisis para la escritura de este trabajo (Ellis, Adams y Bochner, 2011). Después se da a conocer el contexto donde se implementó el programa, con énfasis en el análisis surgido desde los estudios de factibilidad que se aplicaron en las regiones potenciales para el mismo. Posteriormente se presenta el proceso de diseño, el marco teórico, el mapa curricular de la MEI y las líneas de generación de conocimiento. Dentro de las conclusiones se reconoce al programa como una propuesta que fortalecerá la educación desde un sentido crítico y contribuirá a la formación de profesionales de la educación en temas de educación intercultural. Por último, se presentan las conclusiones y las referencias.

METODOLOGÍA

Es importante mencionar que proponemos dos ejercicios metodológicos. El primero tiene que ver con la autorreflexión del proceso de diseño y los documentos generados, donde propusimos una metodología de investigación autoetnográfica, la cual se define como “un acercamiento a la investigación y a la escritura, que busca describir y analizar sistemáticamente la experiencia personal para atender la experiencia cultural. Esta perspectiva reta las formas tradicionales de hacer investigación” (Ellis, Adams y Bochner, 2011, p. 17).

La autoetnografía nos permitió hacer una retrospectiva autorreflexiva del proceso que dio como resultado esta publicación. Dicha experiencia se convirtió en un hecho significativo en nuestra vida académica y personal; también nos permitió vivir procesos complejos, desde la conformación del equipo de trabajo hasta la entrega final del documento. Esta experiencia contribuyó a la generación

de este artículo que, reflexivamente, recupera las etapas del diseño del programa en el cual nos encontramos inmersas de principio a fin. La escritura de este trabajo revivió en nosotras los procesos en el diseño de la MEI a casi dos años de haber iniciado la experiencia, la retrospectiva constante sobre estas vivencias se plasmó en cada etapa que aquí compartimos. Escribir sobre ello no fue sencillo, incluso consideramos que se quedan análisis pendientes para seguir reflexionando sobre el tema aquí presentado.

En un segundo momento compartimos el proceso metodológico de planificación e investigación del diseño de la MEI, esto como resultado de una serie de reuniones de trabajo, principalmente en línea, a través de la plataforma de *Google Meet*, debido a las circunstancias derivadas de la pandemia por Covid-19, a las condiciones laborales y a nuestros lugares de residencia. Como señalamos, esta tarea nos llevó alrededor de dos años, puesto que no establecimos una estructura preconcebida, sino que fue resultado de un proceso analítico, reflexivo y constructivo mediante el intercambio continuo y recíproco, pero no exento de discusiones al interior del grupo, de discordancias, aunque también de acuerdos que nos permitieron avanzar. Durante el proceso reconocimos que cada uno de los diseñadores nos enfrentábamos a esta tarea desde nuestra propia diversidad y, por lo tanto, teníamos que estar abiertos al pensamiento y discurso del otro, a sus propuestas, pero también con la posibilidad de cuestionarlos, de valorarlos y de construir otras formas de aprender, es decir, establecimos relaciones y diálogos interculturales.

La estructuración en fases que presentamos pretende sistematizar la experiencia como producto de la reflexividad de dicho proceso, aclarando que no se desarrolló de manera secuencial, sino que siempre nos ajustamos a las necesidades formativas de los futuros maestrantes, considerando el estudio de factibilidad y nuestra experiencia en programas formativos en educación superior, que compartimos como una posibilidad de aportar elementos a la discusión en la creación de este tipo de programas.

Primera fase

- Reunión con los directivos para encomendarnos la tarea.
- Conformación del equipo transdisciplinar.

- Calendarización de reuniones y realización de estudio de factibilidad.

Segunda fase

- Aplicación en línea de un cuestionario autoadministrado en las regiones susceptibles de atención.
- Análisis documental.

Tercera fase

- Lectura y revisión de propuestas similares.
- Grupos de discusión sobre las necesidades de profesionalización de los destinatarios en estrecha articulación con la normatividad institucional.
- Puesta en común de un marco conceptual teórico base.
- Triangulación teórica y conceptual para generar las líneas de formación.
- Esbozo de áreas de formación y campos formativos en un mapa curricular.
- Revisión de bibliografía y propuesta de los cursos en grupos de discusión.

Cuarta fase

- Concreción del plan y programa de estudios.
- Revisión interna.
- Revisión externa.
- Análisis autoetnográfico.

En el lapso de esta tarea de diseño solicitamos la anuencia de las autoridades educativas de educación básica de la modalidad indígena en el estado de Hidalgo para realizar el estudio de factibilidad; después presentamos los avances a la dirección general de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) unidad 131. Una vez que integramos los documentos correspondientes al plan y programa de estudios de la maestría y el manual operativo, se sometió a lectura interna en la propia sede. Posteriormente, se envió a la UPN unidad Ajusco para la revisión del documento. Después éste fue devuelto con observaciones, acompañado de una solicitud para que el pro-

grama fuera sometido a una evaluación externa de dos académicos reconocidos en el ámbito de la educación intercultural. Al tener listas las observaciones de los evaluadores externos, se hicieron las modificaciones al plan y programa de estudios y se envió al Consejo Técnico de la Unidad Ajusco para finalmente ser aprobados. Cabe señalar que, en el programa de la MEI, la evaluación es también una parte medular, puesto que es un proceso permanente, lo que permitirá la autorreflexión sobre los logros, retos y desafíos y con ello, los ajustes necesarios para consolidar un posgrado de calidad.

RESULTADOS

Contexto de implementación

En este apartado se presentará información relacionada con el contexto donde se implementará el programa de la MEI. En un primer momento se darán datos generales de la Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo y sus sedes, para finalmente introducir la relevancia de la implementación.

La UPN Hidalgo cuenta con seis subsedes: Tulancingo, Huejutla, Tenango de Doria, Ixmiquilpan, Jacala y Tula. En la actualidad, en la Unidad de Pachuca Hidalgo se ofertan las Maestrías en Educación, Campo y Práctica Educativa (MECPE), la Maestría en Educación, Línea de Recuperación de la Práctica Docente (MELRAPD), la Maestría en Intervención e Innovación para el Desarrollo Educativo (MIIDE) y el Doctorado en Investigación e Intervención Educativa (DIIE). Para el caso de las sedes de UPN Hidalgo el programa que se oferta es la MECPE.

Sin embargo, se pretendió ampliar esta oferta educativa ofreciendo otro programa de posgrado para las sedes de UPN-Hidalgo. Por ello, la importancia de realizar un estudio de factibilidad en las sedes de Tenango de Doria, Tulancingo, Ixmiquilpan y Huejutla, ubicadas en las regiones de la Sierra Otomí-Tépehua, Tulancingo, Valle del Mezquital y la Huasteca de Hidalgo.

La MEI se respalda en propuestas internacionales, en la política educativa de México y en un marco contextual sociocultural, lingüístico, económico y educativo de las regiones mencionadas.

Se basa principalmente en el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural que incluye a todas las personas, sea cual sea su raza, género, sexo, origen étnico, migrantes, indígenas y afrodescendientes. La pertinencia de la MEI recupera los planteamientos del Convenio 169 de la Organización Internacional para el Trabajo sobre los Pueblos Indígenas y Tribales de 1989 (OIT, 2014) del cual México es signatario; la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017); la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos (DUDL, 1998), y la Agenda 2030 (CEPAL, 2018).

En lo nacional, se retoma la propuesta del Plan Nacional de Desarrollo (Gobierno de México, 2019), desde la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (H. Congreso de la Unión, 2003), el Modelo Educativo de 2017, la ley General de Educación y la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022).

A nivel local, la MEI se sustenta en estudios de factibilidad socio-culturales y educativos en las regiones de la Sierra Otomí-Tepehua, Tulancingo, Valle del Mezquital y la Huasteca de Hidalgo.

Los estudios de factibilidad en cada una de estas regiones permitieron dar cuenta de la importancia de implementar el nuevo programa y reconocer la demanda potencial como a continuación se analiza.

Para el caso de la región Otomí-Tepehua, ubicada al este del estado de Hidalgo, los resultados indican que la MEI es una opción formativa para los egresados de diversos programas de licenciaturas afines a la educación en la Región Otomí-Tepehua, como son la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI) Plan 90, la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) y la Licenciatura en Administración Educativa (LAE) que oferta la Universidad Pedagógica Nacional con Sede en Tenango de Doria, además de ser una posibilidad afirmativa para otras licenciaturas de la región que estén vinculadas con temas de la cultura, saberes locales, bioculturales, migratorios y lenguas.

Para el caso de la región de Tulancingo Hidalgo, considerada un centro comercial y económico importante, se encontró que la demanda potencial es alta para aquellos egresados de las licenciaturas

relacionadas con la educación de instituciones públicas y privadas, ya que en esta región no se ubicaron programas con el enfoque de la MEI.

Los estudios de factibilidad en la región del Valle del Mezquital, al igual que en Tulancingo y en la región Otomí-Tepehua, mostraron que la MEI es una excelente opción para egresados de licenciaturas vinculadas a temas educativos tanto de ámbitos privados como públicos; además, la cercanía del Valle con la ciudad de Pachuca incrementa la viabilidad del programa en toda esa región.

Para el caso de la región Huejutla, al norte del estado de Hidalgo, los estudios de factibilidad arrojaron la necesidad de profesionalizar a docentes egresados de la Universidad Pedagógica Nacional, sede Huejutla, quienes se desempeñan en el subsistema de educación indígena en los niveles inicial, preescolar y primaria.

En general, los estudios de factibilidad que se aplicaron en las regiones mencionadas dieron cuenta que la implementación de la MEI beneficiará a directivos y docentes que laboran en los niveles preescolar, primaria, secundaria, medio superior y superior y contribuirá en su profesionalización en el área educativa intercultural, por lo que se consideró importante diseñar el programa con una perspectiva crítica que atendiera las necesidades de los futuros maestros en zonas indígenas rurales y urbanas.

EL DISEÑO DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL

En este apartado presentamos la experiencia en el diseño de la MEI. La intención es socializar el proceso con quienes elaboran e implementan programas similares.

Proceso inicial

Somos seis profesionales: dos no indígenas, dos hablantes de hñähñu y dos hablantes de náhuatl; todos participamos en diversas propuestas educativas con enfoque intercultural y laboramos en distintas sedes de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 131. La dirección escolar nos solicitó que dicha maestría estuviera dirigida a

educadores que laboran en contextos indígenas y, por lo tanto, la encomienda fue proyectar una maestría en educación indígena. sin embargo, nos preguntábamos cómo sin desatender lo indígena, este programa no se convirtiera en una propuesta neoindigenista.

Así, las preguntas iniciales que generaron la discusión fueron: ¿qué tipo de programa se diseñaría para propiciar el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística sin generar una postura radical, sino que éste se constituyera en un dispositivo que permitiera discutir otras formas de construcción del conocimiento? ¿Cómo nos posicionaríamos teórica y metodológicamente para enfrentar el diseño de una maestría que lograra sistematizar los saberes indígenas para colocarlos en una posición equiparable a los saberes occidentales y estar en la posibilidad de romper con posturas epistemológicas monoculturales?

Con ello en mente, nuestras reuniones se centraron, primero, en hacer una revisión documental de proyectos sobre procesos de formación de educadores indígenas, en particular de propuestas interculturales. Luego, con la experiencia en la implementación de programas o diplomados con este enfoque, empezamos a discutir sobre la importancia de este proyecto considerando los siguientes argumentos.

- Que la formación de los educadores respondiera a las necesidades de las poblaciones indígenas.
- Que el programa visibilizara los saberes indígenas y que éstos se sistematizaran para constituirse en una nueva propuesta epistemológica.
- Que los educadores conocieran las bases fundamentales de una lengua indígena.
- Que el programa se orientara a educadores indígenas y no indígenas.
- Que el programa se enfocara a educadores que laboren en contextos rurales y urbanos para atender principalmente a población indígena.
- Que el programa tuviera vinculación estrecha con las comunidades indígenas, en tanto que se priorizara su participación activa en el desarrollo de proyectos de educación intercultural.

- Que el programa no propiciara la resistencia cultural, sino que fuera capaz de atender la diversidad cultural y lingüística, particularmente de los indígenas, sin que éste fuera un obstáculo para propiciar diálogos interculturales con otras sociedades.
- Que debiera ser un programa de calidad, puesto que pretendería ser parte de los Programas Nacionales de Posgrados de Calidad del Conacyt.

A partir de los argumentos anteriores destacamos que las políticas educativas con enfoque intercultural que se implementan en México connotan, por lo general, una noción de lo intercultural “desde arriba”, es decir, no se contempla la participación de los grupos indígenas en su construcción, porque se plantean para los indígenas y no con ellos, a pesar de que hay experiencias educativas propuestas “desde abajo”. Dichas políticas tienen un carácter condescendiente al ser prescriptivas, porque no consideran la participación de sus destinatarios, en la que permea una concepción de lo intercultural como armónica y romántica (Gasché, 2008), cuando la realidad de este tipo de relaciones es conflictiva. En particular, en el ámbito educativo, las poblaciones indígenas son las que manifiestan mayor desigualdad de acceso, inequidad y homogeneidad, lo que excluye su lengua, su cultura y sus saberes indígenas. Así también la lucha de los grupos indígenas por ser partícipes en todos los ámbitos y estructuras de la sociedad mexicana se diluye cuando se proponen programas condescendientes (Jiménez, 2011), pues no recuperan las exigencias de estos grupos, como si éstos no fueran capaces de decidir cómo quieren que se les eduque.

Coincidimos en que este diseño se enfocará en la población indígena, porque sostenemos que en el afán de proponer una educación intercultural para todos –sin que signifique estar en desacuerdo con esta necesidad–, se olvida de atender la deuda histórica que el sistema educativo tiene con los pueblos originarios, cuyos saberes se folclorizan, se silencian o se expropian para fines ajenos a la sociedad indígena. Se busca, entonces, desarrollar una educación que potencie saberes formalizados y prácticos (Yurén, 2013), lo cual debe encaminarse en la construcción de una interculturalidad que

sugiere “un proceso activo y permanente de negociación e interrelación donde lo propio y particular no pierdan su diferencia, sino que tengan la oportunidad y capacidad para aportar desde esta diferencia a la creación de nuevas comprensiones, convivencias, colaboraciones y solidaridades” (Walsh, 2009, p. 141).

Al respecto, hay argumentos que discuten el hecho de que varios programas educativos se centran en lo indígena, y no en lo intercultural; de allí que esta maestría reivindica lo indígena, para no caer en la perversidad de diluir esta lucha al centrarse en lo inclusivo, porque el concepto inclusivo en las políticas educativas sirve para “incluir” a todos los grupos excluidos del referente dominante, incluyendo a la población indígena. De tal forma, las luchas y la demanda histórica de los pueblos indígenas como sujetos de derecho se disgrega y se margina en la agenda de política pública. Es decir, muchos de los referentes de inclusión se observan en todas las sociedades mestizas e indígenas —personas con capacidades diferentes, orientación sexual, religión, etc.—, pero en este subconjunto se incluye a lo indígena, es decir, se discrimina a lo indígena dos veces: social y culturalmente. Por lo tanto, la maestría debe generar en los profesionales de la educación elementos de análisis crítico que contribuyan a proponer estrategias innovadoras en las que se reconozcan las características de la población indígena contemporánea, porque se entiende a la cultura como relacional y en constante transformación.

En este sentido, hablar de interculturalidad demanda trascender la noción angelical (Gasché, 2008), comprender que las sociedades que conviven en una nación están conflictuadas, y que ello requiere, precisamente, una acción educativa que intente mejorar esta condición. La educación es un dispositivo que puede contribuir a que los grupos indígenas participen de forma activa como miembros de la sociedad mexicana, al propiciar el conocimiento de sus derechos y crear instituciones que pugnen por una participación democrática de todos los grupos sociales que la habitan. Asegurar una educación con pertinencia cultural y lingüística exige profesionales cuyos procesos formativos se alejen de propuestas neoindigenistas, que ven la cultura como estática y que participan en la construcción de identidades esencialistas y no relacionales, de resistencia cultural (Bertely, s. f.).

Se requieren, entonces, procesos que vinculen los propósitos de la política nacional, pero considerando los procesos regionales. Es decir, pensar en propuestas de profesionalización, concertados, situados y comprometidos con la transformación social; que retomen elementos de proyectos educativos interculturales generados desde abajo y desde dentro, que promuevan reivindicaciones políticas, sociales, filosóficas y epistemológicas y articulen procesos educativos formales con procesos de socialización comunitaria. En coincidencia con Sartorello (2019), vivimos en un país con una gran diversidad cultural, lingüística y étnica pero, lejos de considerarse, ésta se limita por la falta de reconocimiento de culturas consideradas marginales, lo cual ahonda las desigualdades y asimetrías sociales. Por lo tanto, la consecución de una sociedad más justa e incluyente demanda la formación de sujetos empoderados, con la capacidad de analizar y deconstruir de forma crítica los discursos hegemónicos y estructuras de poder.

MARCO CONCEPTUAL

La MEI es una propuesta institucional de posgrado, cuyos diseñadores asumen una concepción de currículo como:

La síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta política-educativa pensada e impulsada por diversos... sectores sociales cuyos intereses... tienden a oponerse a la dominación o hegemonía (que se integra) de una estructura formal y procesal-práctico (De Alba, 1991, p. 3).

De esta manera, la oferta conlleva una estructura formal desde la visión de los diseñadores que, en sí misma, connota una relación de poder, pero que de manera consciente se plantea incidir en su desarrollo procesal-práctico, mediante la articulación del currículo con las prácticas cotidianas de los sujetos a quienes se dirige.

Asumimos una concepción de interculturalidad crítica porque:

Se preocupa por/con la exclusión, negación y subalternización ontológica y epistémico-cognitiva de los grupos y sujetos racializados; por las prácticas –de deshumanización y de subordinación de conocimientos– que privilegian algunos sobre otros, “naturalizando” la diferencia y ocultando las desigualdades que se estructuran y se mantienen a su interior. Pero y adicionalmente, se preocupe con los seres y saberes de resistencia, insurgencia y oposición, los que persistan a pesar de la deshumanización y subordinación (Walsh, 2010, p. 89).

A partir de este eje articulador recuperamos otros elementos conceptuales que nos ayudaron a consolidar el diseño, entre ellos, la noción de decolonialidad, que es una propuesta que pretende reconocer y fortalecer lo propio para transformar estructuras, instituciones, conocimientos y cuestionar la colonización de las formas de poder, saber y de ser, al relacionar lo propio y lo diferente y que concibe a la interculturalidad como un proceso y proyecto por construir (Walsh, 2005).

También privilegiamos los valores positivos de las sociedades indígenas que se expresan en el Buen vivir, que se entiende como:

Una construcción social e histórica... que nos enseña que junto a los valores positivos del Buen Vivir se presentan los antivalores o valores negativos del mal vivir (*chopol kuxlejal*), y que debemos partir de esta realidad para no caer en una visión idealista y esencializada de las culturas indígenas (Sartorello, 2020, p. 25).

En este diseño curricular se intenta transformar las formas de educar en busca de una mejor justicia social, en la que cultura e identidad son procesos intersubjetivos y múltiples de construcción social enmarcados en culturas caracterizadas por prácticas cotidianas rutinizadas, heterogéneas, fluidas y dinámicas (Giménez, 1997; Jiménez, 2009). Se aspira a influir en la aceptación de pluralidades epistemológicas para lograr una horizontalidad en el diálogo de conocimientos, en pro de una justicia cognitiva (Dietz, 2007, citado por Kreisel, 2016, p. 16), cuyo sustento es la pluralidad de los saberes y la reivindicación de los conocimientos de los pueblos indígenas.

A partir de estos conceptos base, en nuestras discusiones recuperamos otras categorías teóricas que nos ayudaron a ir esbozando el diseño de la MEI. Las categorías que emergieron fueron: interculturalidad, políticas educativas, práctica educativa, sociedades indígenas, identidad, autonomía, territorio, lengua, cultura, gestión, saberes indígenas, sistematización y vinculación comunitaria. Con dichas categorías decidimos diseñar el mapa curricular estructurado en áreas de formación básica, campos de formación disciplinar y específicas.

Dichas áreas y campos de formación tienen como finalidad preparar a profesionales de la educación –indígenas o no indígenas– que atienden a alumnos de origen indígena en áreas rurales o urbanas y que se sustenta en un enfoque intercultural crítico. Con ello, la MEI propicia el desarrollo de Proyectos Educativos Interculturales (PEI), pues en éstos se reconoce la diversidad lingüística para revertir la connotación negativa de las lenguas indígenas y se propone su revaloración mediante la reconstrucción positiva de identidades fracturadas, de deslealtades lingüísticas y de pérdida de estas lenguas. Por ello se busca “dialogar en los contextos histórico-políticos actuales, partiendo del reconocimiento de la carga de nuestras delimitaciones identitarias en la construcción de lo propio y lo ajeno” (Sartorello, 2019, p. 23).

La intención es que los educadores logren construir, junto con la población indígena y no indígena, PEI que disminuyan o borren las causas profundas que subyacen al racismo y la discriminación arraigados en la cultura nacional, partiendo de lo propio, sin propiciar la resistencia cultural. Los PEI tomarán en cuenta el contexto en que se sitúan las instituciones educativas, donde sus actores mediarán y significarán desde sus propias realidades. Se coincide en la necesidad de interculturalizar todo el sistema educativo, aunque la MEI valora, dignifica y visibiliza las lenguas indígenas considerando sus bases teóricas y experienciales para no seguir adicionando contenidos étnicos a los planes de estudio.

Además, pretende propiciar un intercambio de saberes en condiciones equitativas; en el que la actividad académica universitaria promueva acciones y condiciones que favorezcan el reconocimiento de los saberes filosóficos, epistemológicos, pedagógicos y axiológi-

cos de las culturas indígenas para fomentar su divulgación en ámbitos democráticos. En congruencia con esta lógica, la MEI plantea cuatro principios que atraviesan su estructura curricular: epistemológico, filosófico, político y pedagógico.

El principio epistémico se sustenta en la diversidad que favorece la investigación y sistematización de los saberes indígenas o comunitarios conociendo sus lógicas y racionalidades propias para trascender categorías esencialistas. Proyecta la sistematización de conocimientos indígenas con posibilidades de articulación con los conocimientos occidentales para proyectarlos hacia el resto de la sociedad y del mundo (López-Quiterio, 2017). Se asume una filosofía del Buen vivir como base alternativa a las formas actuales de existir, para construir sociedades más justas, incluyentes y democráticas, apoyadas en valores, formas de organización, pluralidad de conocimientos y maneras otras de educar. Aspira a subvertir relaciones de dominación mediante modelos de sociedad alternos y a asegurar el principio de ciudadanía activa intercultural (Bertely, 2007), de cara a contravenir las desigualdades y las asimetrías. Procura transformar el pensamiento y lógicas contemporáneas, en las que se enfrenta el desafío de unir cultura y política, para hacer lo pedagógico más político, en el sentido de que el aprendizaje esté unido a la perspectiva de cambio social. Se promueve el análisis y reflexión de la práctica educativa con el propósito de diseñar PEI para cumplir con el principio de justicia curricular (Torres, 2012), que demanda indagar, reflexionar y comprender otras formas pedagógicas. En la MEI se consideran los valores positivos de las culturas indígenas y la transformación de los valores negativos como la discriminación, particularmente, hacia las mujeres indígenas, por ello, el enfoque de género también es un tema transversal.

MAPA CURRICULAR

El mapa curricular de la MEI se organiza vertical y horizontalmente; para el análisis vertical se consideraron las áreas de formación: básica de interculturalidad, lengua e interculturalidad y metodológica, las que se relacionan con el campo disciplinar: interculturalidad educativa y el campo de formación específica: práctica educativa y

gestión articuladas a los campos educativos (Plan de estudios de la MEI, 2023). En la lógica horizontal se presentan cuatro cursos de formación básica de interculturalidad, el área de formación de lengua e interculturalidad, el área metodológica, el campo disciplinar de interculturalidad educativa, y el campo de formación específica educativa y gestión. A continuación, se enuncian los cursos que componen cada una de las áreas formativas y campos.

Área de formación Básica de interculturalidad

Esta área se estructura con tres cursos que constituyen una base epistémica y teórica sobre cultura e interculturalidad. Los cursos que la componen son: cultura e identidad, epistemologías interculturales y políticas educativas interculturales.

Área de formación Lengua e interculturalidad

Esta área formativa horizontalmente se inicia en el segundo cuatrimestre y culmina en el sexto; permite a los estudiantes tener una formación tanto en el diseño de materiales como en el conocimiento profundo de una lengua indígena, éstas dependerán de la región donde se ubique la MEI; por ejemplo, si se ubica en la región Otomí-Tepesua, éstas serían las lenguas que se abordarían desde un enfoque comunicativo intercultural. La componen los cursos de Diseño de materiales multimodales para la enseñanza y aprendizaje de las lenguas indígenas, Enseñanza de la lengua indígena (Nivel A1), Enseñanza de la lengua indígena (Nivel A2), Enseñanza de la lengua indígena (Nivel B1) y Enseñanza de la lengua indígena (Nivel B2).

Área de formación Metodológica

La propuesta del abordaje metodológico se diseñó desde una perspectiva crítica, y se planteó como base metodológica de los Proyectos Educativos Interculturales (PEI) la Investigación Acción Participativa (IAP) (Plan de estudios de la MEI, 2023), bajo la consideración de que esta propuesta metodológica es susceptible a cambios para responder a la complejidad de las realidades educativas intercultural-

les, las cuales no son estáticas. Esta área se integra por los siguientes cursos: Vinculación Comunitaria, Proyectos Educativos Interculturales I, Proyectos Educativos Interculturales II, Proyectos Educativos Interculturales III y Proyectos Educativos Interculturales IV.

Campo disciplinar Interculturalidad educativa

Este campo formativo permitirá a los futuros maestrantes tener un conocimiento de la interculturalidad desde las perspectivas globales hasta las propuestas locales, lo cual les formará con una visión crítica de la interculturalidad reconociendo la diversidad de perspectivas sobre ésta. Los cursos que forman este campo son: Instituciones y Educación intercultural, Educación y Buen vivir, Educación y territorio, Educación y Autonomía, Sujetos y Prácticas Sociales.

Campos de formación específica Práctica educativa y gestión

Los cursos de formación específica, práctica educativa y de gestión tienen como finalidad proporcionar a los estudiantes conocimientos relacionados con los educadores y la gestión educativa. Los cursos que integran este último campo son: Prácticas Educativas en contextos Interculturales, Sistematización de saberes indígenas, Negociación de conflictos y Gestión educativa intercultural. Los cursos que ofrece la MEI se consideran en su totalidad obligatorios y se distribuyen a lo largo de seis cuatrimestres, además se estructuran de lo particular a lo general.

Líneas Generales de Generación y Aplicación del conocimiento

Nuestra intención es que el programa de posgrado se incorpore al Conacyt, por tanto, los objetos de investigación de los PEI se ubicarán en las diversas Líneas Generales de Aplicación del Conocimiento (LGAC), que consideran elementos estructurales, históricos, culturales y sociales para comprenderlos y dar atención apropiada a través de enfoques inter, multi y transdisciplinarios que contribuyan a desarrollar y fortalecer el campo educativo mediante aportaciones epistemológicas, curriculares, lingüísticas y pedagógicas a las políticas educativas, “desde abajo”.

La LGAC denominada Políticas educativas interculturales tiene como objetivo diseñar y accionar PEI como una manera de interperlar las formas homogéneas de atención educativa al procurar que se atiendan las demandas de las poblaciones indígenas y las organizaciones sociales pero, sobre todo, que estos conocimientos generados puedan ser susceptibles de atención en dichas políticas educativas.

Vinculación y gestión comunitaria es otra LGAC que relaciona a la universidad con las comunidades con el fin de incidir sustancialmente en la resolución de sus problemas, pues recupera sus expectativas y propicia su participación en el diseño e implementación de acciones educativas que respondan a las necesidades cambiantes de estas sociedades.

La LGAC Formación e identidades aborda la manera en que los actores educativos de origen indígena construyen y reconstruyen sus identidades, pero también es una oportunidad para los educadores que, al no ser indígenas, puedan identificarse con los grupos sociales con los que trabajan para propiciar una educación intercultural que contemple diversas perspectivas epistemológicas y el desarrollo de habilidades de gestión para mantener una estrecha comunicación con las comunidades.

Diversidad cultural y lingüística es una LGAC que tiene como propósito desarrollar investigaciones que enfatizen el conocimiento de las lenguas y culturas originarias, para promover la reflexión, acción y atención a los problemas prácticos de la educación en contextos de diversidad para fortalecerla o revitalizarla.

En la LGAC Educación y pedagogías propias se analizan las diversas propuestas pedagógicas que se impulsan en proyectos autónomos desde las demandas de los propios pueblos. Promueve la apropiación crítica y la capacidad de asumir su propia educación desde una perspectiva intercultural, que implica el fortalecimiento de las culturas indígenas, en el que lo propio no pretende anquilosarse en lo local, sino también enriquecerse con otras culturas.

Otra LGCA es Currículum e interculturalidad, que plantea el diseño de propuestas curriculares que consideren los sistemas de valores, saberes, tradiciones, formas de hacer y ver el mundo de diversos grupos culturales como alternativa a currículos monoculturales.

El planteamiento en relación con las LGAC de la MEI es una propuesta flexible que permitirá incorporar nuevas líneas para generar

nuevos espacios desde las necesidades de los contextos en donde se apertura, en el entendido de que las sociedades son cambiantes.

CONCLUSIONES

El diseño de esta maestría tiene como finalidad incidir en programas educativos que pretendan colocar en la universidad los saberes de las poblaciones diversas lingüística y culturalmente, con la intención de formar educadores que consideren las necesidades y particularidades de la población destinataria, como base para propiciar diálogos interculturales a partir de fortalecer sus propias identidades. Esta propuesta fortalece una educación con sentido crítico, un desarrollo profesional de los educadores desde la investigación acción participativa (IAP); una opción para constituirse en un programa que logre sistematizar saberes y valores con una estrecha vinculación con las comunidades y un programa que pretende lograr una formación de calidad. Reconocemos que la autoetnografía es una metodología útil para recuperar la experiencia del diseño de la MEI, ya que permitió realizar una reflexividad de los procesos de construcción. Consideramos que este diseño puede ser susceptible de mejora, pues es un programa flexible sujeto a rediseño, en tanto que contempla un proceso de evaluación sistemático y continuo.

REFERENCIAS

- Bertely, M. (2007). *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*. México: CIESAS, Fondo Editorial.
- Bertely, M. (s. f.). *Panorama histórico de la educación para los indígenas en México*. México. UNAM. http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/html/articulos/sec_5.htm
- CEPAL-ONU (2018). *La Agenda 2030 y los objetivos de Desarrollo Sostenible*. Santiago: CEPAL, ONU.
- Comité de seguimiento de la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos (DUDL) (1998). *Declaración universal de los derechos lingüísticos*. Barcelona: Edición no venal.

- De Alba, A. (1991). *Currículum, crisis, mitos y perspectivas*. México: UNAM.
- Ellis, C., Adams, T. E., y Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: an overview. *Historical Social Research*, 36(4), 273-290. <https://doi.org/10.12759/hsr.36.2011.4.273-290>
- Gasché, J. (2008). La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? En *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 367-397). Quito: Abya Yala.
- Giménez, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Revista Colegio de la Frontera Norte*, 9(18), 9-28.
- Gobierno de México (2019). *Plan Nacional de Desarrollo (2019-2024)*. México: Gobierno de México. <https://lopezobrador.org.mx/wp-content/uploads/2019/05/PLAN-NACIONAL-DE-DESARROLLO-2019-2024.pdf>
- H. Congreso de la Unión (2003). *Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. México: H. Congreso de la Unión. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDLPI.pdf>
- Jiménez, Y. (2011). Los “enunciados” de la escuela intercultural en el ámbito de los pueblos indígenas de México. *Desacatos*, (35), 149-162.
- Jiménez, Y. (2009). *Cultura comunitaria y escuela intercultural*. México: CGEIB/SEP.
- Kreisel, M. (2016). El enfoque intercultural en el currículo de telesecundaria. Elementos para una reflexión crítica. *Sinéctica*, (46), 1-18.
- López-Quiterio, A. (2017). La relación entre saberes indígenas y escolares en la trayectoria social de los docentes que laboran en educación indígena: el caso del Valle del Mezquital, Hidalgo, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1257-1280.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2014). *Convenio Núm. 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales*. Ginebra: OIT.
- Sartorello, S. (2020). El Método Inductivo Intercultural (MII) en las milpas educativas. En D. Quilaqueo, S. Sartorello y H. Torres (coords.), *Diálogo de Saberes en Educación Intercultural: Conflicto Epistémico en Contextos Indígenas de Chile y México* (pp. 25-45). Santiago: Universidad Católica de Temuco, CIECII.

- Sartorello, S. (2019). *Diálogo y conflicto interepistémicos para la construcción de una casa común*. México: Universidad Iberoamericana.
- SEP (2022). *Plan de Estudios para la educación Básica. La Nueva Escuela Mexicana*. México: SEP. <https://info-basica.seslp.gob.mx/wp-content/uploads/2022/07/ULTIMA-VERSION-Plan-de-estudios-de-la-educacion-basica-2022-20-6-2022.pdf>
- Torres, J. (2012). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- UNESCO (2017). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. París: UNESCO. <https://es.unesco.org/indigenous-peoples/undrip>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 1-18). La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. III-CAB
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. En P. Medina (comp.), *Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas* (pp. 1-29). México: Universidad Pedagógica Nacional, Conacyt, Editorial Plaza y Valdés.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, 46(XXIV), 39-50.
- Yurén, T. (2013). *Ciudadanía y educación: ideales, dilemas y posibilidades de la formación ético-política*. México: Juan Pablos Editor.