

EL DERECHO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS A UNA EDUCACIÓN SUPERIOR

Reconstrucción de experiencia:

el caso de la Escuela Normal Indígena “Jacinto Canek”

LUCAS ARCOS GUTIÉRREZ

Resumen:

El presente trabajo da cuenta de las condiciones que posibilitaron el surgimiento de una institución de educación superior como alternativa de formación docente para educación indígena en el marco de los derechos de los pueblos indígenas. La investigación se basa en la reconstrucción de la experiencia, mediante la recuperación de la voz de los actores que participaron en la construcción del proyecto. Para explicar esta experiencia, se analizaron los marcos jurídicos de los derechos educativos de los pueblos indígenas consignados en instrumentos internacionales y de México; las teorías de la resistencia cultural y de la identidad, con la finalidad de reflexionar y comprender por qué una experiencia educativa se significa como una expresión de resistencia y cómo los pueblos indígenas operan políticamente ante los embates de una cultura hegemónica que busca homogeneizar a través de las políticas públicas.

Abstract:

This study describes the conditions that enabled the creation of an institution of higher learning as an alternative for indigenous teacher education, in the framework of the rights of indigenous peoples. The research is based on the reconstruction of experience, through a compilation of the voices of actors who participated in constructing the project. To explain this experience, an analysis was made of the judicial frameworks of the educational rights of indigenous peoples as established in international and Mexican instruments. Also examined are the theories of cultural resistance and identity, with the purpose of reflecting on and comprehending the reason an educational experience is viewed as an expression of resistance, and the way indigenous peoples operate politically in the face of attacks from a hegemonic culture that seeks to homogenize through public policies.

Palabras clave: derecho a la educación, educación superior, formación de profesores, población indígena, identidad cultural, México.

Keywords: right to education, higher learning, teacher education, indigenous population, cultural identity, Mexico.

Lucas Arcos Gutiérrez es becario de la Fundación Ford y estudiante de la maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Prolongación Paseo de la Reforma núm. 880, Lomas de Santa Fe, delegación Álvaro Obregón, 01219, México, DF. CE: larcosgutierrez@yahoo.com.mx

Una mirada a la situación problemática

En las constituciones nacionales y en instrumentos jurídicos internacionales, la educación ha sido reconocida como un derecho humano fundamental. En México, en los últimos años se ha estudiado el tema del derecho a la educación pero, principalmente, se ha centrado en las reformas constitucionales y los fundamentos jurídicos de la educación. En la literatura nacional e internacional existe escasa investigación sobre los derechos educativos que analice las dimensiones culturales, lingüísticas e identitarias de los pueblos indígenas como fundamentos para el ejercicio pleno de los derechos que reivindique un desarrollo educativo con identidad indígena.

Latapí (2009) ha reflexionado el tema del derecho a la educación y su preocupación ha girado en torno a la exigibilidad y justiciabilidad de la educación básica; por su parte Torres del Castillo (2006) en su análisis señala que el *aprendizaje* debe ser cuestión nodal de este derecho y encuentra que en el nivel básico se le ha dado mayor énfasis a lo cuantitativo que lo cualitativo.

Hasta antes del año 2000, en México, no existía ninguna institución de educación superior –universidades o escuelas normales– que atendiera exclusivamente la población indígena con un currículo pertinente y relevante para los pueblos indígenas de México; sino que fue a partir de ese año en que tres escuelas normales indígenas se establecieron en el país, en Cherán, Michoacán; en Zinacantán, Chiapas y en Tlacolula, Oaxaca; a partir de que un grupo de intelectuales indígenas realizaron un diagnóstico de la situación educativa de estos pueblos, en el caso de la normal indígena de Chiapas, Baronet (2008:1-2) señala:

[...] un puñado de maestros bilingües de origen campesino, a petición de su jerarquía, realiza un diagnóstico educativo y un plan de estudios alternativo enfocado en la cultura nativa. Egresados en su mayoría de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y muy críticos, en apariencia, hacia las pretensiones y resultados de dicha institución, docentes experimentados y progresistas pero escépticos del zapatismo, esbozaron una alternativa escolarizada bautizada ‘Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe’.

El plan y programas de estudio de las escuelas normales ha estado a cargo del Estado y a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) se diseñan y elaboran los currícula, mismos que son genéricos para todo el país, como lo prescribe el artículo Tercero Constitucional en la fracción III,

"... el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio en la educación primaria, secundaria y normal para toda la República" (Constitución Política, 1917).

Por la escasa investigación sobre los actores que han participado en el diseño y elaboración de proyectos alternativos de formación docente en instituciones de educación superior, en este trabajo se estudia la experiencia de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe "Jacinto Canek", que opera en Zinacantán, Chiapas; que fue fundada el 2 de octubre del 2000. Para la reconstrucción de la experiencia y con el objetivo de dar cuenta de las condiciones que posibilitaron el surgimiento de esta escuela, se determinó entrevistar a cuatro de los fundadores¹ que participaron en la elaboración del proyecto.

En este estudio se toman como referentes los derechos de los pueblos indígenas consignados en los instrumentos internacionales y mexicanos; se analiza la resistencia cultural, como una estrategia de lucha en la defensa de los derechos de los pueblos indígenas; se aborda el concepto de la identidad para entender quiénes somos y quiénes son los otros y, finalmente, se reconstruye la voz de los actores que dan cuenta del surgimiento de la escuela normal indígena "Jacinto Canek" y se explican las condiciones que hicieron posible la creación de esta escuela.

Perspectiva metodológica

Se utiliza la *sistematización de experiencias* como una perspectiva metodológica para la reconstrucción del surgimiento de la escuela "Jacinto Canek". En esta perspectiva, según Jara (2006) la sistematización tiene la misión de "recuperar y reflexionar" sobre las experiencias como medio para la recuperación del conocimiento de lo social a fin de transformar la realidad. Sistematizar es mirar las experiencias como procesos en los que intervienen diferentes actores en un contexto y, cuando esto se logra, como lo plantea Jara (2002) se interpreta lo que acontece; es decir, que la sistematización implica ordenar y reconstruir lo sucedido en la realidad social. Por su parte Francke y Morgan (1995), sostienen también que esta sistematización es un proceso de reconstrucción y reflexión analítica sobre una experiencia vivida, que se interpreta para comprenderla. En síntesis la sistematización se inserta en el marco de la investigación cualitativa, que busca reconstruir e interpretar las experiencias, a partir de los saberes y puntos de vista de los participantes.

Para este trabajo, la sistematización de experiencia se apoyó en la entrevista en profundidad, recuperando las voces de los actores que participaron en la elaboración del proyecto y creación de la escuela normal “Jacinto Canek”. Se entiende por entrevista en profundidad a los “...reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes...” (Taylor y Bogdan, 1984:101).

La entrevista es vista como una conversación, en la que se da una interacción verbal y no verbal, en la que el entrevistador escucha, observa, interpreta, pregunta e infiere; se busca encontrar lo que es importante para las personas. Esta investigación se orientó bajo las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las condiciones que posibilitaron la creación de la escuela normal “Jacinto Canek” en el marco de los derechos de los pueblos indígenas?, ¿por qué pensar en una escuela indígena y para indígenas? Y, ¿cuáles son las características particulares de esta escuela que la hace diferente de las otras instituciones formadoras de docentes?

Antecedentes

En 1982, y a petición de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), se creó la licenciatura en Educación Indígena con modalidad escolarizada en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), orientada a la profesionalización de los maestros de educación indígena en servicio y, en 1990, en esta misma universidad surgieron las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI) en modalidad semiescolarizada, con unidades regionales en los estados de la república mexicana cuyo propósito es formar al personal docente que labora en dichos niveles de educación indígena (Nivón, 2006). La UPN de México es pionera en la atención a estudiantes indígenas de nivel superior, aunque con limitaciones, como lo señala Nivón (2006:28-29):

[...] desde 1982 la UPN se ha preocupado por formar cuadros de profesores indígenas a través de sus programas de licenciatura escolarizada y semiescolarizada y posgrado... Entre sus fortalezas puede señalársele como una institución de educación superior pionera en la formación de educadores indígenas bilingües en servicio, originarios de contextos multiétnicos y plurilingüísticos, en el marco de una política educativa indígena nacional.

La presencia de estudiantes indígenas en las universidades del país sigue siendo un reto, porque se observa una profunda inequidad en el acceso de

esta población a las instituciones como lo señala Schmelkes (2003:3) se estima que no alcanza el uno por ciento: "No sabemos cuántos campesinos e indígenas hay en las universidades... estimamos que éstos no llegan al 1%, y en su mayoría son indígenas cuyos padres migraron a zonas urbanas y que obtuvieron su educación en escuelas públicas de las ciudades, cuya eficiencia y calidad es significativamente superior a la de las escuelas rurales o indígenas"; y agrega que "sólo entre 1 y 3% de la matrícula de educación superior es indígena... claramente hay inequidad" (Schmelkes 2003:3; 2008b).

Los reportes de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) a través del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES), en su estadística general 2010-2011, muestra que se atendió 11 mil 539 estudiantes indígenas en 24 universidades que reciben el apoyo del PAEIIES (ANUIES/PAEIIES, 2012), con lo que se pretende "responder a las necesidades educativas de los jóvenes indígenas; propiciando niveles satisfactorios de ingreso, permanencia, egreso y titulación de los mismos e implementando políticas educativas que promuevan el respeto a la lengua, saberes y tradiciones en el marco de la interculturalidad" (Gómez, 2011:3).

En América Latina se observa el surgimiento de universidades indígenas –como la Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas "Amawtay Wasy" en Ecuador (Sarango, 2008); la Indígena de Venezuela (Mosonyi, 2008); la Indígena Kawsay en Bolivia (Saavedra, 2008); la Nacional Intercultural de la Amazonía Peruana (López, 2007); la Autónoma, Indígena e Intercultural en Colombia (Bolaños, 2008); las Interculturales en México (Schmelkes, 2008a) y la Autónoma Indígena de México, ubicada en Mochicahui, municipio del Fuerte, Sinaloa (Guerra *et al.*, 2006)– que tratan de ser relevantes y socialmente pertinentes para estas poblaciones, cuyo denominador común es salir de la exclusión educativa en que han estado sometidos históricamente los pueblos indígenas de esta región. Estas universidades son vistas por los intelectuales indígenas como un medio para el autodesarrollo.

Dentro de la categoría de instituciones de educación superior indígena se encuentran las escuelas normales de este tipo que se crearon a principios del 2000, como en Cherán, Michoacán; en Zinacantán, Chiapas y en Tlacolula, Oaxaca. Estas escuelas abrieron sus puertas poco antes de la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe

en 2001, donde actualmente se siguen admitiendo únicamente a jóvenes indígenas que aspiran incorporarse a este magisterio (Baronet, 2010). Con el surgimiento de estas instituciones, los pueblos indígenas han logrado posicionarse en la defensa de uno de sus derechos humanos fundamentales: a la educación superior.

Las escuelas normales indígenas de México, actualmente incorporadas bajo el enfoque intercultural bilingüe (SEP, 2005) fueron pioneras para que en otras escuelas normales del país se ofreciera la licenciatura en Educación con Enfoque Intercultural Bilingüe a partir de la reforma del plan y programas de estudio de 1997 y se crearan, a partir del año 2003, las Universidades Interculturales. Schmelkes señala que el propósito de estas universidades es acercar la oferta educativa a donde están los indígenas, con un enfoque intercultural tanto para el diálogo así como para “crear conocimientos sobre lenguas y culturas indígenas y presentarlo al mundo” (Schmelkes, 2008b).

Instrumentos jurídicos internacionales

La problemática de los derechos de los pueblos indígenas se remonta a la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), realizada el 5 de junio de 1957, en la que se suscribió el convenio 107 Sobre Poblaciones Indígenas y Tribales (OIT, 1957). El artículo 21 de este Convenio insta a los gobiernos a adoptar medidas para que los indígenas puedan adquirir educación en todos los grados y en igualdad de condiciones que el resto de la población (OIT, 1957).

Los derechos de los pueblos indígenas a una educación básica y superior han cobrado mayor fuerza en el Convenio 169 de la OIT y declara que los países miembro adopten una educación para todos los niveles, especialmente dirigido a los pueblos indígenas. Se insta a los Estados a crear mecanismos de acceso e igualdad de oportunidades escolares y a tener sus propias instituciones y medios de educación de los pueblos originarios (OIT, 1989).

En la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, aprobada el 29 de junio de 2006, se reconoce que los indígenas como pueblos y como individuos son libres e iguales a todos los demás pueblos y personas en el mundo, y tienen la facultad de ejercer todos sus derechos, en particular el fundado en la identidad indígena. En el artículo 14, se encuentra una relación de equivalencia con el Convenio

169, ya que señala que los indígenas tienen el derecho a la enseñanza en sus propios idiomas, además de establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes y enfatiza que pueden recibir educación en todos los niveles y formas sin discriminación (ONU, 2008).

Marco jurídico dentro del contexto mexicano

En el contexto nacional mexicano la discusión sobre el tema de los derechos de los pueblos indígenas se fue construyendo con el reclamo de ser reconocidos sus derechos en la Constitución Política, cobró auge a partir de la suscripción de México del Convenio 169 y, con la reforma del artículo 4 constitucional (López Bárcenas, 2001), se da mayor presencia en los escenarios políticos, sociales y educativos del país.

En el año 2001, el artículo 4° se reforma para ser insertado en el 2°, en el que se amplía su alcance hacia los distintos órdenes de gobierno; se plantea que los tres niveles deberán promover la igualdad de oportunidades de los indígenas mediante el establecimiento de instituciones y determinación de las políticas necesarias para garantizar la vigencia de sus derechos. En el ámbito educativo se deben garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, así como la definición y desarrollo de programas educativos para la incorporación de contenidos regionales con características culturales de los pueblos en cuestión (Constitución Política, 1917).

La resistencia cultural y la identidad como estrategias de lucha en la defensa de los derechos de los pueblos indígenas: referentes teóricos

"Sólo a través de un proceso de profunda y consecuente resistencia cultural, en todos los ámbitos, puede el hombre aspirar a concretar su ideal liberador" (Mely González Aróstegui, 2001).

Esta sección se enmarca en el estudio de la resistencia cultural e identidad como estrategias de lucha en la defensa de los derechos de los pueblos indígenas, como un derecho que le corresponde a cada quien, en este caso, a la educación superior de los pueblos originarios.

La teoría de la resistencia permite pensar en una alternativa educativa de nivel superior fundada en los derechos de los pueblos indígenas. El re-

flexionar las distintas formas de resistencia, nos ayuda a comprender por qué una experiencia educativa puede entenderse como una expresión de resistencia. Además, esta teoría permite entender cómo los pueblos indígenas se resisten a desaparecer ante los embates de una cultura hegemónica que busca homogeneizar a través de las políticas y programas educativos, porque en realidad los pueblos indígenas han estado resistiendo, a pesar de los imposibles para conservar su lengua, su música, sus costumbres, en una palabra la cultura (Chungara, 1989).

González (2001) señala que la resistencia se manifiesta en todas las esferas de la sociedad, puede observarse en lo cultural, en lo lingüístico, en lo político, en lo económico, en la religión, en la educación o en lo ideológico, donde se expresa de manera muy diversa el rechazo de un agente exterior agresivo que pone en peligro los principios establecidos en una determinada esfera de la sociedad y enfatiza que en el plano sociopolítico, la resistencia cultural es “el rechazo a la dominación externa, como una constante en la búsqueda de la emancipación y la soberanía” (González, 2001:27).

La resistencia se puede entender como una lucha que un grupo social asume para conservar, incrementar y defender la cultura propia; puede abarcar los estilos de organización, la lengua, la costumbre, las formas de impartir justicia, incluso tomar formas de defensa territorial, en la defensa de los derechos colectivos como los proclamados por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) cuando, el 1 de enero de 1994, alzaron la voz con el *¡Ya basta!*, exigiendo educación, democracia, justicia, dignidad, trabajo y salud. Esta forma de resistencia en palabras de Bonfil Batalla se dio de manera simultánea entre resistencia pasiva, rebelión y lucha política (González, 2001).

Con base en las reflexiones anteriores y en la concepción de González (2001), Bonfil (1988) y Cabral (1985), en este trabajo entenderemos a la resistencia cultural como un proceso y una estrategia de lucha ideológica, espiritual, simbólica, física o material de un pueblo que comparte una misma cultura e identidad colectiva, frente a un agente externo agresivo y dominante.

Según Said (1993) y González (2001) existen dos formas de clasificar la resistencia: la primaria y la secundaria. La primaria se caracteriza por una confrontación abierta, física y activa; por ejemplo cuando un pueblo o una nación sufren una invasión por fuerzas externas, el amenazado se

organiza enfrentando de manera física, explícita o consciente al enemigo externo, ofreciendo una resistencia primaria; mientras que la secundaria se manifiesta en el plano político-ideológico. Otros autores, a la resistencia primaria la conciben como *activa, explícita o consciente* y a la secundaria como *pasiva, oculta, implícita o inconsciente* (Bonfil, 1988).

Las resistencias primaria y secundaria permiten ver cómo los pueblos indígenas de América Latina, y en particular de México, han utilizado las estrategias de lucha, de sobrevivencia, de reivindicación y emancipación territorial, cultural, social, educativa y política-ideológica.

La identidad indígena y su relación con la resistencia cultural

La identidad indígena y la resistencia cultural son conceptos nodales que orientaron la discusión para entender y explicar el derecho de los pueblos indígenas a una educación superior y posibilitaron el surgimiento de la escuela normal indígena "Jacinto Canek".

El concepto de cultura está íntimamente relacionado con el de identidad; porque la cultura hace diferente a una persona y a un grupo social por sus prácticas, conocimientos y posesión de bienes materiales y espirituales; y la identidad es un proceso de diferenciación de carácter intersubjetivo, precario, en constante reconstrucción, nunca finalizado, siempre cambiante, no es algo dado o inmutable, permite el autorreconocimiento y la autonomía de las personas o de un grupo social determinado (Vergara, 2010; Valenzuela, 2004).

La identidad es el sello de cada persona, es lo que distingue o hace diferente uno de otro; un ejemplo evidente es la lengua, como las indígenas que son diferentes a otras lenguas subordinadas o dominantes, es lo que caracteriza a cada individuo y en consecuencia le otorga un sentimiento de pertenencia cultural o, como explica Mendoza (2010) interpelando a la *identidad cultural*, saber "quién soy y lo que soy, me diferencia del *otro*; reconociendo o descubriendo mi 'mismidad' es posible contraponerla a la 'alteridad', surge de la comparación o enfrentamiento con el *otro* o los *otros*, en los que se destacan las diferencias".

El surgimiento de la escuela normal "Jacinto Canek" no fue ajeno al contexto nacional e internacional, nace cuando los pueblos indígenas de Chiapas y otros de América Latina mostraban formas de resistencia cultural y redescubrían su identidad como una manifestación explícita y consciente frente a las políticas del Estado. Tampoco fue una tarea fácil,

porque aún persisten el racismo y la discriminación, como en la época colonial, y con mayor acento a partir de la década de los veinte del siglo pasado corrientes antropológicas y sociales concibieron que había culturas superiores e inferiores, como la perspectiva etnocentrista que considera a la propia como la mejor (Amodio, 1989); contrario a esta corriente está el relativismo cultural que “reconoce que hay distintas culturas, cada una con su visión del mundo, con sus costumbres y con sus creencias” (Amodio, 1989:12).

Desde la visión etnocentrista se afirmó que ciertos grupos sociales –sobre todo indígenas– son inferiores en su cultura y su lengua y, a partir de esta concepción, se implementaron políticas sociales como las destinadas al exterminio, las segregacionistas y la creación de pueblos de indios (Gómez Suárez, 2005:7) o educativas de incorporación² (Baronnet, 2009) –como en el caso de México– donde a través de la castellanización se prohibió hablar las lenguas indígenas en las aulas y en las familias (Hernández, 2009). Ante resultados poco favorables se puso en marcha la política de integración³ nacional mediante el bilingüismo de transición (Baronnet, 2009).

De esta estrategia política dirigida a los pueblos originarios, aún quedan vestigios en las escuelas y comunidades indígenas provocando, en los propios hablantes de las lenguas indígenas, un sentimiento de vergüenza y rechazo (Hernández, 2009) y reproduciendo la concepción castellanizadora e integracionista. La finalidad de estas políticas fue la “asimilación de los pueblos indígenas al conjunto de la sociedad, en detrimento de su identidad y su derecho a la diferencia cultural” (Hernández, 2009:35).

La discusión sobre la identidad es tan importante en la vida individual y colectiva, porque ofrece a los pueblos indígenas la posibilidad de determinar su propio destino e iniciar su historia, es decir la continuidad de su historia, que se dislocó con la llegada de los españoles a este continente americano.

Parafraseando a Dieterich (1989), diríamos que la capacidad de los pueblos indígenas –de México y de América Latina– para determinar el destino de su historia depende de su identidad y del conocimiento del pasado que le ha sido borrado y de la comprensión del presente y la consecuente reordenación del futuro, porque la identidad ofrece la posibilidad de autodeterminarse.

Podemos concluir que la resistencia cultural implica un rechazo de la imposición de cualquier manifestación ideológica, cultural, política, religiosa

o institucional. La lengua, así como de otras manifestaciones culturales son instrumentos que sirven para esta resistencia, porque el idioma desempeña el papel de cohesionar a los integrantes de un grupo social.

Reconstrucción de la experiencia "Jacinto Canek" desde la voz de los actores

"Toda la formación que me dio la normal no respondía cómo atender la lengua, cómo atender la diversidad cultural que hay en el medio indígena, no sólo en el medio indígena, sino en general" (Informante 2).

Fundar una escuela para formar a maestros que laborarán en educación indígena

Los relatos de los actores principales se enfocaron a señalar que los cursos de inducción a la docencia⁴ que impartieron, en los años 1992 y 1996, a los jóvenes con bachillerato para habilitarlos a la actividad docente de educación indígena los motivó para que se reunieran para analizar sus contenidos. Por un lado, veían "que era muy poco el tiempo de la formación que se daba", que generalmente duraban de seis meses y, por el otro, el curso de inducción a la docencia "...no era en sí una formación", más bien era una "capacitación de elementos mínimos para poder trabajar de manera incipiente" (*Informante 3*). Señaló otro informante: "...de manera muy personal con otros compañeros nos reuníamos a analizar los contenidos básicos para trabajar en el medio indígena, pues ingresaban jóvenes con un bachillerato y nada más con un curso de inducción de seis meses" (*Informante 2*).

Según cuentan los entrevistados, los cursos de inducción a la docencia les generaron una inquietud respecto de los procesos de formación; pensaban en la posibilidad de construir una propuesta que diera continuidad al curso de inducción, con el mismo enfoque. A partir de su experiencia como maestros en comunidades indígenas, vieron la necesidad de una institución formadora de docentes indígenas para su propia educación: "veíamos, con los que nos reuníamos, que era necesaria una institución que pudiera satisfacer de manera específica una formación con esas características" (*Informante 2*).

Otro de los entrevistados señala: “era necesario que como educación indígena contáramos con una institución de nivel superior que pudiera ser formadora de docentes o de algún otro tipo de institución para los indígenas, que fuera diseñado, dirigido, operado, por los indígenas también” (*Informante 4*).

Siguiendo el relato de los entrevistados, la idea de una institución de educación superior se origina a partir de la necesidad de profesionalizar a los jóvenes que se capacitaban en un curso de inducción a la docencia, a lo que agrega un informante: “no para que surgiera la escuela normal, sino propiamente para atender a los maestros en servicio, tanto de preescolar y primaria, incluyendo educación inicial, porque no había espacios institucionales de formación” (*Informante 3*).

Según la versión anterior, existía la idea de fundar una institución de educación superior para profesionalizar a los maestros indígenas en servicio, que fuera paralela a la UPN, pero con otro enfoque, ya que en la práctica docente de los maestros no se desarrollaba una educación indígena, aunque hubieran estudiado la educación primaria en estas escuelas, como afirmó el *Informante 3* en su relato: “...muchos de ellos son egresados de escuelas indígenas (se refiere a escuelas primarias), pero también hay que reconocer que no se desarrolla realmente una educación indígena sino que, formalmente, está reconocida pero en la práctica no la hay”.

En el año 2004, la misma SEP asume la falta de pertinencia de los cursos de inducción a la docencia, como se afirma en el plan de estudios de la licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe: “Los cursos de inducción a la docencia que ofrece la Dirección General de Educación Indígena han sido la única modalidad disponible; sin embargo, no proporcionan una formación equivalente a la que reciben los futuros maestros en las escuelas normales” (SEP, 2005:27). Ante este reconocimiento la Secretaría planteó, en 2004, la renovación curricular, a fin de fortalecer el Plan de Estudios 1997, incorporando elementos de la diversidad cultural (SEP, 2005).

En el proceso de construcción de la propuesta, según los informantes, el equipo de diseño curricular reconoció la existencia de instituciones formadoras de docentes, como las normales y la UPN, pero que dejaban vacíos en el proceso de formación de los estudiantes indígenas y a partir de este conocimiento y del trabajo en las escuelas, surgió la idea de construir algo propio, “...construyamos algo propio, algo de nosotros,

de acuerdo con la necesidad que nosotros hemos visto durante nuestro trabajo... para que realmente responda a las necesidades de educación indígena" (*Informante 2*).

Los informantes señalaron que, concluida la propuesta curricular, se presentó a la Dirección General de Normatividad de la SEP, de la que recibieron las observaciones de la improcedencia de la propuesta por no ajustarse a la normatividad ya establecida como la Ley General de Educación, "... bueno hay una norma, ya está establecida... que los estados tienen derecho para proponer contenidos", y objetando asimismo, porque apuntaba la construcción de la autonomía de los pueblos indígenas que demandaba el EZLN: "...nos observan de que esa parte de la propuesta... orientaba más a las reservas o reservaciones de los pueblos indígenas, digamos pueblos a construir su propia autonomía" (*Informante 3*).

El documento que se presentó ante la Dirección General de Normatividad de la SEP, en la descripción del mapa curricular plantea lo siguiente:

[...] una propuesta curricular que busca los vínculos entre la identidad étnica, profesional y el currículum, pensando que dicha articulación lleve a los alumnos a trabajar pedagógicamente en una situación de interculturalidad, bilingüismo y práctica docente como ejes transversales que estarán permeando a todo el currículum, en donde dichas categorías de análisis se entrelazan mediante 3 campos problemáticos (contextual, conceptual y acción transformación), contruidos a partir de las necesidades educativas encontradas en el diagnóstico. La finalidad de todo este proceso de conocimiento es la *transformación de la realidad educativa de los pueblos indígenas*, la superación de la práctica docente haciéndola más congruente con las necesidades específicas de la comunidad, en donde el vínculo de la relación entre práctica-teoría-práctica tiene su fundamento en el hecho de que la práctica social es fuente, criterio de verdad y fin último del proceso de conocimiento (Gobierno del Estado de Chiapas, 1999:42, mimeo).

Lo anterior es la síntesis que le da sentido y significado a la propuesta curricular de educación indígena para maestros en servicio, que se pretendía encaminar, que la hacía diferente a las currícula de las escuelas normales y de la UPN, por el sello de la vinculación con la comunidad y de la acción-transformación para estar en congruencia con las necesidades propias y hacia una educación pertinente.

Adecuación curricular: "...y qué hacer, ajustarse al programa nacional de normales, a trabajarlo, a hacer las adecuaciones"

Los informantes coincidieron en señalar que ante la negativa de la Dirección General de Normatividad de la SEP, para avalar la propuesta anterior, llegaron a un punto de acuerdo en la construcción de una adecuación curricular que integró dos visiones, "digamos mixta, combinada entre las líneas que define la propia Secretaría y la misma visión de los pueblos indígenas" (*Informante 3*). Reconocen que no iba a ser un trabajo fácil para integrar estas dos visiones en un documento: la parte genérica y la visión indígena, pues les dejaban un margen muy limitado para recuperar la visión de los pueblos originarios que estaba planteada en la propuesta inicial.

Los informantes coinciden en señalar que, a pesar del reducido espacio para la adecuación curricular, se trabajó de manera académica y visto como un reto para el grupo, lo originario, "que sea realmente un trabajo planteado desde nosotros como indígenas". No se renunció a la idea de contar con una institución formadora de docentes, con una visión diferente, como se señaló: "una institución con una visión diferente, no con la visión que tiene la Universidad Pedagógica Nacional...diferente en el sentido de que vamos a tratar de recuperar los conocimientos culturales, la cultura que fuera parte del objeto de estudio, de análisis, de reflexión en esta institución; la lengua sobre todo poder fortalecerla, revitalizarla" (*Informante 4*).

Uno de los entrevistados nos recuerda que el diseño de la adecuación curricular se realizó desde dos visiones, una desde la propuesta de la Secretaría y la otra, desde la parte específica que le da particularidad a la formación del futuro docente indígena y nos ejemplifica cómo una asignatura genérica puede dialogar con los contenidos desde esas dos visiones como las *Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano*:

[...] teníamos que conocer bien el asunto de las leyes, la parte filosófica del sistema educativo mexicano, pero también paralelamente tenía que dialogarse, platicar con la parte normativa de educación indígena... ser abordado, y reflexionado en términos de representación indígena... Además alimentado... del Convenio 169 de la OIT... en materia de educación y cultura de los pueblos indígenas, que establece claramente que los pueblos indígenas tienen el derecho de recibir educación de acuerdo a su cultura, de acuerdo (a su lengua) indígena para fortalecer su identidad (*Informante 3*).

Prosigue el *Informante 3* que para darle consistencia a la adecuación curricular desde la visión indígena se recuperaron e incorporaron contenidos desde una educación endógena que son "propio de las familias, de los pueblos, de las comunidades" como la "vida en solidaridad, vida en ayuda mutua, que se habla, se vive y se practica en los pueblos indígenas". Recalca que los pueblos mayas contrastan su visión circular con la visión lineal de los occidentales, así como la forma particular de relacionarse con el "medio natural y social", a partir de la "conciencia de su ser, de su pueblo, de su entorno", y cómo se caracterizan por el "respeto a la naturaleza, respeto a su comunidad, respeto a su cultura". Según *el Informante 3*, esta particular forma de ver el mundo, esta filosofía indígena se le dio vida en la propuesta, de tal modo que en el aula "tuviera presencia en el análisis y en la reflexión".

Por su parte el *Informante 4* enfatiza que en el proceso de la adecuación curricular no solamente se incorporaron nuevos contenidos a las asignaturas del plan y programas de estudio de las escuelas normales sino que se crearon otras que le otorgaban mayor particularidad y especificidad a la escuela normal indígena: "...Pudimos crear las asignaturas... Estudio de las Lenguas Indígenas I y II, Lengua Indígena y su Enseñanza I y II, así como Aprendiendo en el Contexto Comunitario Indígena". Señaló además que se recuperaron los conocimientos locales, que "hacía diferente a las demás escuelas normales que... no tenían estas asignaturas". Con esta afirmación se puede señalar que lo que hace distinta a la escuela "Jacinto Canek" de las otras normales son las asignaturas que se insertaron y que le dieron especificidad.

Esta forma de intervenir curricularmente es vista por el *Informante 3* no como una "concesión del Estado", sino como "una conquista histórica de los pueblos indígenas", ya que se pretendió "fortalecer y ofrecerle a los pueblos indígenas una mejor preparación a sus maestros" y reconoce que el movimiento del EZLN, la intervención del magisterio, así como la propuesta académica incidieron en la concreción de la propuesta curricular.

Formación docente a partir de las necesidades y los contextos interculturales para un reencuentro cultural: "¿Cómo atender la lengua, cómo atender la diversidad cultural que hay en el medio indígena?"

El hilo conductor de los informantes es la necesidad de una institución de educación superior formadora de docentes que respondiera a los contextos particulares de los pueblos indígenas, ya que las escuelas normales no

respondían al problema de la lengua, a la atención a la diversidad cultural, ofrecían una formación muy general, las currícula de 1997 eran “homogéneos para todas las escuelas normales a nivel nacional” y el *Informante 3* sugirió que si se revisara el plan de estudios de ese año de las normales “no vamos a encontrar ningún espacio curricular que hable respecto de temas, a problemáticas o las condiciones de existencia de los pueblos indígenas, mucho menos pensar de alguna línea que trabaje esta parte de la formación específica de los jóvenes indígenas, no hay, es una currícula homogénea para todas las escuelas normales a nivel nacional”.

Los informantes precisaron que la consecuencia –al no poder ofrecer una formación específica a los estudiantes indígenas– es “la negación de su propia cultura”. Y sobre esta misma idea el *Informante 2* señala que el propósito de crear una institución diferente es para formar a maestros que atiendan la particularidad de lo indígena, que los estudiantes no renieguen de su propia cultura, que valoren la lengua y el contexto sociocultural, de tal modo que lleve al futuro maestro al reencuentro de su propia cultura: “Había que formar con una visión diferente, hacer que el mismo maestro se reencuentre consigo mismo, con su propia cultura y pueda revalorar” y de ahí la necesidad de “tocar temas que tengan que ver con su vida cotidiana, con su vida real, pasado, presente y futuro” (*Informante 3*).

El *Informante 2* reitera que de todo lo anterior, es necesario recuperar los procesos de saberes y conocimientos locales, a fin de que al conocerlos la práctica del futuro docente no sea descontextualizada y de ahí la búsqueda de una enseñanza significativa que parta de las necesidades de los educandos, de su realidad, de su contexto, de los saberes locales.

Por su parte el *Informante 1*, afirma que la escuela normal indígena es vista como una opción para la preservación y revaloración de las culturas y lenguas indígenas: “creo que la preservación y la revaloración las tenemos que hacer los que vamos haciendo conciencia... para reconocer nuestra historia y saber quiénes somos y hacia dónde vamos”.

El *Informante 3* enfatiza que era impostergable que tuvieran sus propias instituciones con las características ya descritas, porque “sabemos que como pueblos indígenas hemos sido excluidos en todo el proceso de desarrollo nacional y esta parte es lo que nos motivó como una de las razones más fuertes de que tuvieran sus propias instituciones”. Existía la idea de iniciar con un desarrollo desde adentro, a fin de liberar la mente de la subordinación y en la búsqueda de la emancipación, a lo que señaló: “realmente

iniciar un proceso de desarrollo desde adentro pero con una propuesta académica clara que tienda a liberar muchas ataduras que tenemos en la mente, que hay una dependencia, hay una subordinación y esta parte es lo que ha estado buscando ese proceso emancipatorio de los pueblos a través de la parte académica, del análisis, de la reflexión" (*Informante 3*).

"...era un conflicto muy serio en términos de identidad cultural, había una negación, es producto de esta institución formadora como cualquier otra institución de docentes que no tiene una característica particular"
El *Informante 3* afirma que estudiar en las escuelas normales y particularmente en la "Mactumatzá", cuando se abrió un espacio para estudiantes indígenas, se encontró que tenían ciertos problemas:

Resulta que esos jóvenes al egresar salían con conflictos de identidad por la misma característica de la propuesta curricular y que no aceptaban plazas de educación indígena, sino que preferían plazas de primaria general... era un conflicto muy serio en términos de identidad cultural, había una negación, es producto de esta institución formadora como cualquier otra formadora de docentes que no tiene una característica particular (*Informante 3*).

El conflicto de identidad es tal que incluso puede llegar a negar la lengua, negar su origen, su historia y su forma de concebir el mundo "niegan que hablan la lengua indígena, aunque ya saliendo de la institución a la calle ya escuchas hablando su propia lengua, entonces niega la lengua que domina, niega su origen, niega su historia, incluso niega, digamos su forma de ver y de concebir el mundo, porque están sobrepuestos muchos elementos de la cultura occidental" (*Informante 3*).

El *Informante 3* reafirmó que las instituciones formadoras de docentes no tienen una manera sutil de intervenir a la modificación de la identidad de los estudiantes indígenas, sino que "es manifiesta esta forma de intervenir de la institución, de apoyar, en poner en conflicto y finalmente negar la identidad de los jóvenes", y que por lo tanto, una de las razones más fuertes de una propuesta curricular propia es la consolidación y lealtad a la cultura y el origen, a fin de evitar el conflicto de identidad.

Recuperando la voz del *Informante 1*, reconoció que como pueblos indígenas aún tienen valores, tradiciones, costumbres que se practican pero que están a punto de desaparecer: "...de alguna manera culturalmente

tenemos muchos valores, muchas tradiciones, muchas costumbres que aún practicamos, pero que la lengua de alguna manera está a punto de finiquitarse o desaparecerse” y que en lo particular tenía inquietudes de cómo fortalecer las lenguas, rescatarlas y revalorarlas. Asimismo, reconoció que no solamente la escuela está contribuyendo a la pérdida de la identidad cultural, sino que la globalización o el comercio, están influyendo para que la lengua esté perdiendo su valor: “...creo que parte de nuestra identidad, como pueblos indígenas, es entender que en los procesos de la evolución económica o social se van perdiendo cuestiones del patrimonio cultural y uno de ellos es la lengua”.

Conclusiones generales

Los relatos de los entrevistados se enfocaron a la crítica y cuestionamiento de las escuelas de educación superior como la UPN que ofrece la licenciatura en Educación Primaria y Preescolar para el Medio Indígena y de las normales del estado de Chiapas y marcaron una frontera respecto de las políticas incorporacionistas e integracionistas del Estado mexicano. Cuestionamiento que va en el sentido de que estas escuelas de educación superior no responden a las necesidades e intereses de los pueblos indígenas porque los estudiantes, al egresar, niegan su identidad, su cultura y su lengua.

Este cuestionamiento justificaría la construcción del proyecto y el surgimiento de la escuela normal indígena “Jacinto Canek”, la que pretendió ser relevante y pertinente para los pueblos de Chiapas. Una escuela que pudiera superar las consecuencias de las políticas indigenistas de incorporar e integrar a estos pueblos a la vida nacional, en otras palabras occidentalizándolos, haciéndolos renunciar a su lengua y cultura material, espiritual e ideológica, a través de las escuelas con currículas que no son relevantes ni socialmente pertinentes.

El hilo conductor del discurso de los entrevistados es la falta de una institución de educación superior formadora de docentes que atendiera la especificidad de la indígena, ya que por experiencia, los informantes afirmaron que las normales contribuyen a la pérdida y desvalorización de la cultura y en consecuencia a la negación de su identidad indígena y, por ello, lo impostergable de una escuela pertinente y adecuada que contribuyera al reencuentro cultural, ya que a falta de este reencuentro el futuro docente en su enseñanza descontextualizará y no posibilitará el valorar la cultura y las lenguas propias.

Se reconoce que las escuelas normales a través de las currícula genéricas para todo el país no favorecen el reconocimiento y fortalecimiento de las identidades individuales y colectivas de los pueblos indígenas, porque se magnifica la cultura y la identidad occidental, mestiza o ladina, en detrimento de la educación endógena, que es propia de las familias y de las comunidades tales como la vida en solidaridad, vida en ayuda mutua; que se practica en los pueblos originarios.

Si revisamos el plan de estudios 1997 de las escuelas normales no encontramos espacios que favorezcan la reflexión, análisis y comprensión de los contextos particulares de los pueblos indígenas, no responde al problema de la lengua, a la atención a la diversidad cultural; ofrece una formación muy general, con una visión occidental. La misma SEP reconoció en 2004 la falta de pertinencia, como se afirma en el plan de estudios de la licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe (SEP, 2005). Ante este reconocimiento la Secretaría planteó la renovación curricular, a fin de fortalecer el plan de estudios 1997, incorporando elementos de la diversidad cultural, orientados a dar atención a la cultura y lenguas indígenas (SEP, 2005). A pesar de esta reforma, no todas las escuelas normales del estado de Chiapas y del país adoptaron este nuevo modelo educativo.

Los planes y programas de las normales no consideran a las identidades como un problema, no reconocen que es una tarea histórica que hay que fortalecerla, que hay que "encontrarla, reencontrarla, reinventarla, afirmarla y proyectarla" (Dri, 1989:51). En estas escuelas no es posible el reencuentro de la identidad de los estudiantes indígenas, pues en sus programas no está considerado, al contrario se alienta la negación y, por ende, su destrucción.

Con el surgimiento de la Escuela Normal Indígena "Jacinto Canek", se puede ver como una conquista de los pueblos indígenas, porque a partir de la resistencia cultural y movimiento político del EZLN, se ha pretendido fortalecerlos y ofrecerles una mejor preparación a sus maestros, reencontrando la identidad cultural y su consecuente fortalecimiento y desarrollo.

La negación sistemática de la identidad de los pueblos indígenas aún prevalece en muchas de las escuelas, tanto a nivel básico como en el medio superior y superior; porque aunque actualmente se habla de una educación intercultural trabajada desde la escuela, en la práctica sólo se ha estado fomentado entre los indígenas y no con la sociedad mexicana en general, prevaleciendo con ello la discriminación y el racismo hacia nuestros pueblos originarios.

Notas

¹ Por razones de protección a la integridad moral, intelectual y física de los informantes no se revela su identidad y en la recuperación de sus voces se utilizarán los códigos: *Informante 1, Informante 2, Informante 3, Informante 4*.

² Política del Estado Mexicano que tiene sus orígenes con Vasconcelos que consistió en castellanizar a los pueblos indígenas de México, obligándolos a dejar de hablar su lengua materna, así como negar su cultura en general.

³ Política del Estado Mexicano que al fracasar la política incorporacionista se diseñó y reorientó a través de un bilingüismo de transición, permitiendo que los niños aprendieran a leer y escribir en su lengua materna los primeros años de escolaridad en la primaria y, paulatinamente, transitar al aprendizaje del español hasta olvidar su lengua materna.

⁴ El curso de inducción a la docencia es una capacitación teórica y práctica que se ofrecía a los jóvenes indígenas, que contaran –últimamente– con estudios de bachillerato, para habilitarse como docentes de educación inicial, preescolar o primaria en la modalidad de educación indígena. Tal capacitación se caracterizaba fundamentalmente por la revisión de los planes y programas de estudios así como de conocimientos generales de la didáctica y metodología de enseñanza bilingüe. Generalmente había tenido una duración de seis meses en cursos intensivos y era considerado como una *formación inicial*, porque ya en el proceso del trabajo docente los jóvenes se inscribían en la licenciatura en Educación Primaria y Preescolar para el Medio Indígena que ofrece la UPN, a fin de contar con estudios de nivel licenciatura y ser considerados profesionales de la educación.

Referencias

- ANUIES/PAEIIES (2012). *Estadísticas generales, periodo 2010-2011*, Ciudad de México. Disponible en: <http://www.paeiies.info/stats.php> (consultado 21 de enero de 2012).
- Amodio, Emanuele (1989). *Materiales de apoyo para la formación docente en educación intercultural. Cultura, 1*, Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- Baronnet, Bruno (2008). *La Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek”. Movilización étnica y autonomía negada en Chiapas*. Disponible en: http://www.cemca.org.mx/trace/TRACE_53_PDF/Baronnet_T53.pdf (consultado 21 de enero de 2012).
- Baronnet, Bruno (2009). *Autonomía y educación indígena: Las escuelas zapatistas de las cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*, tesis doctoral en Ciencia Social, Ciudad de México: El Colegio de México/ Université Sorbonne Noubelle-París III.
- Baronnet, Bruno (2010). “De cara al currículo nacional: las escuelas normales indígenas en las políticas de formación docente en México”, en Velasco Cruz y Jablonska Zaborowska (coords) *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*, Ciudad de México México: UPN.
- Bolaños, Graciela y otros (2008). “Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural: un espacio para posicionamiento de epistemologías diversas”, en Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO.
- Bonfil Batalla, Guillermo (1988). “La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos”, en *Anuario Antropológico /68*, Brasilia: Editora Universidad de Brasilia/ Tempo Brasileiro. Disponible en: <http://ciesas.edu.mx/Publicaciones/Clasicos/articulos/TeoriadelControl.pdf> (consultado 5 de mayo de 2011).

- Cabral, Amílcar (1985). "La resistencia cultural", en Varela Barraza *Cultura y resistencia cultural: Una lectura política*, Ciudad de México: SEP Cultura- Ediciones El Caballito.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917). Ciudad de México: Berbera Editores.
- Chungara, Domitila (1989). "Los dueños de esta tierra...", en *Nuestra América frente al V centenario. Emancipación e identidad de América Latina (1492-1992)*, Ciudad de México: Joaquín Mortiz/Planeta.
- Dieterich, Heinz (1989). "Emancipación e identidad de América Latina: 1492-1992", en *Nuestra América frente al V centenario. Emancipación e identidad de América Latina (1492-1992)*, Ciudad de México: Joaquín Mortiz-Planeta.
- Dri, Rubén (1989). "América Latina: Identidad, memoria histórica y utopía", en *Nuestra América frente al V centenario. Emancipación e identidad de América Latina (1492-1992)*, Ciudad de México: Joaquín Mortiz/Planeta.
- Francke, M. y Morgan, M. de la Luz (1995). *La sistematización: apuesta por la generación de conocimientos a partir de las experiencias de promoción*. Disponible en: <http://www.alboan.org/archivos/343.pdf> (consultado 31 de octubre de 2011).
- Gobierno del Estado de Chiapas (1999). *Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe* (mimeo), Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México: Gobierno del Estado de Chiapas.
- Gómez Suárez, Águeda (2005). "Identidades colectivas y discursos sobre el sujeto indígena", *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, núm. 14, mayo-junio. Disponible en: <http://ehis.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&hid=116&sid=f918a20c-8fcd-4ec5-9bf1-79d513eb8cec%40sessionmgr115> (consultado el 26 de abril de 2011).
- Gómez Torres, Claudia Mireya (2011). "Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior", *ANUIES-PAEIIES*. Disponible en: [http://www.anuiesnoreste.org.mx/Documents/Consejo%20Regional%202011.1/ANUIES%20NE%20-%20CR%202011.1%20-%20\(06\)%20-%20PAEIIES%20-%20Word.pdf](http://www.anuiesnoreste.org.mx/Documents/Consejo%20Regional%202011.1/ANUIES%20NE%20-%20CR%202011.1%20-%20(06)%20-%20PAEIIES%20-%20Word.pdf) (consultado el 3 de febrero de 2012).
- González Aróstegui, Mely (2001). "Cultura de la resistencia. Concepciones teóricas y metodológicas para su estudio", *ISLAS* 43 (127), pp. 20-41. Disponible en: <http://ehis.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&hid=22&sid=ed8422f1-020f-4a45-9e4f-a814593e310f%40sessionmgr15> (consultado 3 de mayo de 2011).
- Guerra García, Ernesto y otros (2006). "Calidad, evaluación y competencias en la Universidad Autónoma Indígena de México", *Ra Ximhai*, vol. 2, núm. 3, septiembrediciembre, Ciudad de México: Universidad Autónoma Indígena de México, pp. 751-767. Disponible en: <http://www.ejournal.unam.mx/rxm/vol02-03/RXM002000310.pdf> (consultado 3 de febrero de 2012).
- Hernández, Natalio (2009). *De la exclusión al diálogo intercultural con los pueblos indígenas*, Ciudad de México: Plaza y Valdés/Universidad Intercultural de Chiapas.
- Jara Holliday, Oscar. (2002). *El desafío político de aprender de nuestras prácticas*. Disponible en: <http://www.alforja.org.cr/sistem/aprenderdepracticass.pdf> (consultado 28 de octubre de 2011).
- Jara Holliday, Oscar (2006). "La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano. Una aproximación histórica", *La piragua*, núm. 23.

- Latapí, Pablo (2009). “El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México), vol. 14, núm. 40. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&sub=SBB&criterio=ART40012> (consultado 21 de enero de 2012).
- López Bárcenas, Francisco (2001). *Legislación y Derechos Indígenas en México*. Disponible en: <http://www.indigenas.bioetica.org/L%F3pez%20B%E1rcenas.pdf> (consultado 26 de octubre de 2011).
- López, Luis Enrique y otros (2007). “Pueblos indígenas y educación superior en América Latina y el Caribe”, en *Programa Universitario México Nación Multicultural/ Universidad Nacional Autónoma de México*. Disponible en: <http://www.nacionmulticultural.unam.mx/Portal/Izquierdo/INTERCAMBIO/Interculturales/pdfs/DOCUMENTO.pdf> (consultado 1 de febrero de 2012).
- Mendoza Orellana, Alejandro (2010). Interculturalidad, identidad indígena y educación superior, *Congreso Internacional 1810-2010: 200 años de Iberoamérica*. Disponible en: http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/53/25/59/PDF/AT17_Mendoza.pdf (consultado 4 de abril de 2011).
- Mosonyi, Esteban Emilio (2008). “Universidad Indígena de Venezuela”, en Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC)-UNESCO.
- Nivón Bolán, Amalia (2006). “La UAAEI en la Universidad Pedagógica Nacional”, en *Experiencias de atención a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior*, Ciudad de México: ANUIES.
- OIT (1957). *Convenio 107 sobre poblaciones indígenas y tribuales*. Disponible en: http://www.oas.org/dil/esp/afrodescendientes_instrumentos_internacionales_convenio_107.pdf (consultado 6 de octubre de 2011).
- OIT (1989). *Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales*. Disponible en: http://www.cdi.gob.mx/transparencia/convenio169_oit.pdf (consultado 6 de octubre de 2011).
- ONU (2008). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Disponible en: http://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRIPS_es.pdf (consultado el 8 de octubre de 2011).
- Said W., Edward (1993). *Cultura e imperialismo*, colección Argumento, Barcelona: Anagrama.
- Saavedra, José Luis (2008). “Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay”, en Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC)-UNESCO.
- Sarango, Luis Fernando (2008). “La experiencia de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi”, en Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC)-UNESCO.

- Schmelkes, Sylvia (2003). "Educación Superior Intercultural. El caso de México", conferencia dictada en el Encuentro Internacional de Experiencias Educativas, "Vincular los caminos a la educación superior", organizado por la Ford Foundation, la Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas de la Universidad de Guadalajara y la ANUIES, los días 17 a 19 de noviembre, México.
- Schmelkes, Sylvia (2008a). "Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: Problemas, oportunidades, retos", en Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO.
- Schmelkes, Sylvia (2008b). *Las universidades interculturales en México: ¿Una contribución a la equidad en educación superior?*, Ciudad de México: Instituto de Investigación para el Desarrollo de la Educación/Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Disponible en: http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-174704_archivo1.pdf (consultado 2 de febrero de 2012).
- SEP (2005). *Plan de estudios 1997. Fundamentos y estructura curricular. Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe*, Ciudad de México: SEP.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Madrid, España: Paidós.
- Torres del Castillo, Rosa María (2006). *Derecho a la educación es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela*, ponencia presentada en el Simposio "Ciutat.edu: Nuevos retos, nuevos compromisos", organizado por la Diputación de Barcelona, Barcelona, 9-11 octubre. Disponible en: <http://www.observatorio.org/colaboraciones/2007/6DerechoEducacion-RosaMaTorres010107.pdf> (consultado 21 de enero de 2012).
- Valenzuela Arce, José Manuel (2004). "Identidades culturales: Comunidades imaginarias y contingentes", en Valenzuela Arce *Decadencia y auge de las identidades. Cultura nacional, identidad cultural y modernización*, 2da. ed., Ciudad de México: El Colegio de la Frontera Norte/ Plaza y Valdés.
- Vergara, Jorge Iván y otros (2010). "Elementos para una teoría crítica de las identidades culturales en América Latina", *Utopía y praxis latinoamericana*, año 15, núm. 51, (Venezuela) pp. 57-79. Disponible en: <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=80b5a9fd-861a-4f66-8a3f-cca5fb8f0144%40sessionmgr15&vid=2&hid=8> (consultado 8 de abril de 2011).

Artículo recibido: 7 de noviembre de 2011

Dictaminado: 21 de diciembre de 2011

Segunda versión: 23 de enero de 2012

Comentarios a la segunda versión: 30 de enero de 2012

Aceptado: 7 de febrero de 2012