

Indígenas en contextos urbanos y procesos de escolarización: Aportes epistémicos y metodológicos en diálogo con la obra de María Bertely

Indigenous people in urban contexts and schooling processes: Epistemic and methodological contributions in dialogue with the work of María Bertely

Elizabeth Martínez Buenabad
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
elizabeth.martinez@correo.buap.mx
<https://orcid.org/0000-0002-5026-6814>

Gabriela Czarny
Universidad Pedagógica Nacional
gczarny@upn.mx
<https://orcid.org/0000-0002-7638-4229>

 **Foundation**

[DOI: 10.24901/rehs.v45i179.1078](https://doi.org/10.24901/rehs.v45i179.1078)

[Indígenas en contextos urbanos y procesos de escolarización: Aportes epistémicos y metodológicos en diálogo con la obra de María Bertely](#) by Elizabeth Martínez Buenabad y Gabriela Czarny is licensed under [CC BY-NC 4.0](#) 

Fecha de recepción: 22 de septiembre de 2023

Fecha de aprobación: 7 de febrero de 2024

RESUMEN:

En este artículo recuperamos y ampliamos nuestras lentes sobre la experiencia de investigación en diálogo con una parte de la producción de María Bertely. Para ello, y en referencia a los espacios académicos que compartimos con María, retomamos algunos análisis y reflexiones nodales en torno a las líneas de investigación que hemos desarrollado desde hace varias décadas referente a escolarización indígena en contextos urbanos y de migración en México. Este campo de estudio cobra cada día mayor importancia ante la creciente migración de población indígena a las diversas urbes del territorio nacional. Entre sus múltiples causas y consecuencias, tanto estructurales como coyunturales, analizamos sus vínculos e implicaciones con el contexto escolarizado, principalmente en este texto referido a la educación básica, a la luz de las políticas públicas nacionales e internacionales.

Bertely fue pionera en los estudios que abordaron la relación entre escuela y migración indígena en contextos urbanos. En el tejido de estos debates, las autoras desarrollamos una serie de investigaciones que visibilizan el derecho a la educación con reconocimiento cultural y lingüístico, y en particular de poblaciones indígenas en escuelas del sistema general del territorio nacional. El trabajo, más que reflejar un estado del conocimiento sobre el tema, documenta ciertos recorridos que refieren a transformaciones epistémicas y metodológicas ocurridas en la investigación antropológica educativa. Asimismo, busca contribuir a las políticas públicas en el campo de la educación y la diversidad e intercultural, enfoque que en la actualidad orienta a todo el sistema educativo en México.

Palabras clave: Escolarización indígena, Migración, Contextos urbanos, Etnografía, Antropología educativa

ABSTRACT:

In this article, we recover and expand our lenses on the research experience in dialogue with a part of María Bertely's production. To do this, and about the academic spaces that we shared with María, we return to some nodal analyses and reflections around the lines of research that we have developed for several decades regarding indigenous schooling in urban and migration contexts in Mexico. Every day, this field of study becomes more important in the face of the growing migration of the indigenous population to the various cities of the national territory. Among its multiple causes and consequences, both structural and cyclical, we analyze its links and implications with the schooling context, mainly in this text referring to elementary education considering national and international public policies.

Bertely was a pioneer in studies that addressed the relationship between school and indigenous migration in urban contexts. In the fabric of these debates, the authors developed a series of investigations that make visible the right to education with cultural and linguistic recognition, mainly of indigenous populations in schools of the general system of the national territory. The text, more than reflecting a state of knowledge on the subject, documents certain journeys that refer to epistemic and methodological transformations that occurred in educational anthropological research. Likewise, it seeks to contribute to public policies in the education, diversity, and interculturalism field, an approach that currently guides the entire educational system in Mexico.

Keywords: Indigenous schooling, Migration, Urban contexts, Ethnography, Educational anthropology

Introducción

Si bien las autoras de este manuscrito nos conocimos poco antes de la década del dos mil, no fue sino varios años después que tuvimos la oportunidad de trabajar colaborativamente. Esto nos permitió establecer un diálogo disciplinar con compromiso e interés por las líneas de investigación que desde ese entonces veníamos desarrollando bajo la formulación: Indígenas en contextos urbanos y procesos de escolarización. Por cierto, un campo muy poco explorado en aquellos años.

Hacemos referencia de estos hechos porque, precisamente, a quien debemos parte de nuestra producción conjunta en este campo es a María Bertely Busquets. De ella se puede decir y escribir bastante como docente e investigadora, lo mismo sobre sus contribuciones teóricas y metodológicas, así como de su producción científica que por sí sola da cuenta de ella. No

obstante, consideramos oportuno destacar parte de su trayectoria y perfil profesional que, indiscutiblemente, dejarán profundas huellas y referencias epistémicas obligadas en las presentes y futuras generaciones de educadores, sociólogos, antropólogos, entre otros. Sus principales aportes se relacionan con la antropología e historia social de la escolarización y disciplinas sociales afines; con el análisis etnográfico de la cultura escolar; la interpretación de los estilos socioculturales de socialización primaria en contextos rurales; el estudio de los procesos de migración, escolarización y etnicidad urbana, así como el análisis crítico de la educación intercultural y comunitaria en el marco de los derechos indígenas y ciudadanos. Esto sin olvidar sus compromisos con el medio ambiente, el buen vivir y la biodiversidad socionatural desde una educación sustentada en la integridad sociedad-naturaleza, lo que le significó ser merecedora del Premio al Mérito Ecológico 2015, otorgado por la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT).

Por ello, al ver publicada la convocatoria para participar en el dossier intitulado, *María Bertely y la antropología de la educación mexicana y latinoamericana* por parte de la prestigiada revista *Relaciones Estudios de Historia y Sociedad* de El Colegio de Michoacán, quienes suscribimos el presente manuscrito, nuevamente hicimos alianza para reconocer a María por su legado transmitido desde distintos espacios educativos en los que tuvimos, de algún modo, la oportunidad de participar y tejer intersaberes e interaprendizajes. En ese sentido, destacamos el Seminario Escuelas Indígenas y Etnicidad (SEIE), el que se impartió desde el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) institución en la que María se desempeñó como profesora-investigadora desde 1991 hasta 2019, año de su fallecimiento.

Asimismo, destacamos sus invaluable contribuciones desde el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en los que coordinó los Estados del Conocimiento “Educación, derechos sociales y equidad, 1992-2002”, obra exhaustiva publicada en tres tomos, y “Multiculturalismo y Educación 2002-2011”. Esto sin dejar de lado sus aportes desde la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) encaminada a la formación de educadores, profesores e investigadores en distintos estados de México y Brasil, inspirados en el Método Inductivo Intercultural (MII) bajo un enfoque filosófico, político, epistémico y pedagógico. Así como la RedFEIAL, red internacional creada para el “fomento y difusión del conocimiento sobre la educación intercultural, en ella convergen investigadores de distintas disciplinas y diversos países para compartir experiencias y generar conocimientos en investigación, formación y diversidad” ([Red de Formadores en Educación e Interculturalidad en América Latina \[RedFEIAL\], 2019](#)).

Para propósito del presente artículo, recuperamos y ampliamos nuestra experiencia de investigación en diálogo con una parte de la producción de Bertely. Para ello, y en referencia a los anteriores espacios académicos, retomamos algunos análisis y reflexiones nodales en torno a las líneas de investigación que las autoras, desde tiempo atrás, hemos desarrollado sobre escolarización indígena en contextos urbanos y de migración. Sin pretender elaborar una actualización a los estados del conocimiento mencionados, organizamos el análisis en lo referido a: los antecedentes del campo de estudios sobre indígenas en contextos urbanos, la migración

indígena y la reformulación de procesos socioculturales que ampliaron el debate hacia la conformación de sociedades de derecho pluriculturales y los giros metodológicos y epistémicos en el abordaje de los procesos de escolarización indígena en contextos urbanos y rurales. Finalmente se presentan algunos alcances y retos para el campo educativo en nuestro país que se reconoce como sociedad pluricultural y plurilingüe.

Algunos antecedentes sobre el campo de estudio de indígenas en contextos urbanos

Indiscutiblemente, para las autoras del presente artículo, un punto de partida y encuentro para el abordaje de temáticas educativas, escolares y extraescolares, fue el Seminario Escuelas, Indígenas y Etnicidad (SEIE). Este tuvo sus orígenes en el año de 1996, bajo la propuesta y coordinación de las doctoras María Bertely y María Eugenia Vargas, ambas investigadoras en el CIESAS, Ciudad de México. Entre sus objetivos destacan: identificar las dimensiones, procesos y actores en las investigaciones y proyectos presentados por las y los integrantes del seminario; fomentar la interlocución entre investigadores, diseñadores de políticas públicas y organizaciones civiles; identificar la presencia de diálogos, tensiones y/o conflictos interculturales en los productos presentados. Recuperando una síntesis sobre aportes de ese espacio académico González señaló:

En más de veinte años de existencia el SEIE aportó las bases organizacionales y conceptuales de un importante nicho de investigación, además de un espacio fuertemente nutrido de intercambio académico y político; también fue un laboratorio multiactoral e interdisciplinario, de colaboración e innovación metodológica y de posicionamientos éticos y políticos [...] espacio plural donde confluyeron voces diversas, desde la investigación social, la intervención institucional, el activismo social y las luchas étnicas ([González Apodaca, 2019](#)).

En suma, el seminario fue un punto de encuentro y partida para el desarrollo de líneas de investigación emergentes, debates teóricos y metodológicos en favor de estrategias pedagógicas y políticas orientadas al reconocimiento de la diversidad sociocultural que caracteriza a nuestras sociedades contemporáneas. Además, tuvo en vista las demandas y luchas de los movimientos indígenas en América Latina, mismas que orientaron de distinta manera el sentido y contenido de referido seminario.

Los resultados de dicho espacio académico se han dado a conocer por medio de ponencias, conferencias, así como publicaciones de artículos y libros colectivos; basta con referir al libro, *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*, coordinado por María en el año 2006. En este texto, a partir de los trabajos de distintos autores, Bertely recopiló y articuló diversas perspectivas teóricas y metodológicas aplicadas a la educación indígena, la interculturalidad y el bilingüismo en espacios escolares y comunitarios. Este esfuerzo es también el reflejo de un diálogo interdisciplinario para proponer “nuevos canales de articulación entre el Estado-nación mexicano y los pueblos indios en época de globalización, autonomización y reetnificación identitaria” ([Dietz, 2006, p. 11](#)).

Al recorrer las páginas de este libro, dividido en tres secciones, se presentan una variedad de temas vinculados a procesos de escolarización de comunidades y pueblos indígenas, así como a cuestiones específicas referidas a la educación bilingüe, la escritura de lenguas originarias en y fuera de la escuela, las políticas educativas dirigidas a las comunidades indígenas desde el Estado mexicano y los modos en que las/los diversos actores responden y resisten a formas de dominación, entre otros. Gran parte de la investigación que se reportó en esa obra tenía detrás de sí a las políticas educativas construidas desde el Estado Nacional, dirigidas a la población indígena, a través de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) instancia creada en 1978 y formando parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Asimismo, en esa publicación se documentaron partes de los debates en torno de los procesos que enfrentaban en el aprendizaje en contextos y situaciones específicas las y los niños de comunidades originarias al ser o no hablantes de lenguas indígenas y al socializarse en familias y comunidades que mantenían prácticas culturales que eran negadas por el sistema educativo.

En lo que respecta al tema de esta obra, destaca que comienzan a perfilarse estudios que postulan la visibilidad de comunidades indígenas en contextos escolares urbanos, sus demandas educativas y las dificultades que el propio sistema educativo enfrenta para dar cabida a la diversidad como un derecho. En este sentido, en el apartado, “Escolarización y comunidades étnicas”, María capturó una de sus líneas de investigación referente a las configuraciones y reconfiguraciones étnicas en zapotecos migrantes analfabetos y escolarizados de la comunidad zapoteca de Villa Hidalgo Yalalag, Oaxaca, hacia finales de los años treinta y principios de los cuarenta del siglo XX, cuando comenzaron a emigrar a las ciudades de Oaxaca y México, principalmente.

En su escrito presenta el contraste entre estos dos grupos de pobladores, los escolarizados y profesionistas, frente a aquellos que no lo lograron, pero que también emigraron a estos espacios urbanos ya referidos. Es decir, cuando la configuración étnica de los indígenas migrantes dependía del dominio escrito, el vacío que provocó la ausencia de este dominio en otros, “exigió la construcción de formas opcionales de etnicidad urbana ante la necesidad de pertenencia, la pérdida de sentido identitario y los dilemas que viven los migrantes ciudadanos no escolarizados que buscan ‘ser alguien’ en la ciudad” ([Bertely, 2006, pp. 206-207](#)).

Por su parte, [Gabriela Czarny \(2006\)](#) centró su análisis en la investigación sobre grupos indígenas migrantes en la ciudad de México, quienes asistían a escuelas primarias del sistema federal general y/o regular. En este punto comenzábamos a diferenciar y reconocer lo que sucedía con la presencia de niñas y niños indígenas provenientes de diversas regiones del país, hablantes o no de las lenguas originarias, o incluso ya residentes por algunas generaciones en estos contextos urbanos. La referencia a procesos escolares en escuelas del sistema educativo general o regular, o en planteles del subsistema educativo de educación indígena de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la SEP, desde mediados de 1990 comenzaba a ampliar la mirada y el debate sobre la llamada diversidad, vinculada a lo sociocultural, pero considerando las dimensiones políticas y de derechos.

El tercer y último apartado del libro, intitulado “Hacia pedagogías interculturales”, cobra peculiar importancia al referirse a las pedagogías y metodologías implementadas en contextos de diversidad lingüística y cultural, así como la importancia de construir modelos pertinentes, al interior de las sociedades indígenas. Aquí encontramos trabajos como los de Carlos Lenkersdorf y Rossana Podestá, que resaltan la relación entre lengua y cultura como temas que en los noventa volvieron a ocupar una parte de la agenda en el campo educativo y antropológico.

Por otra parte, María Bertely, en su invitación a participar como autoras y autores en los estados del conocimiento que ella coordinó -Educación, Derechos Sociales y Equidad, dividido en tres volúmenes: Educación y diversidad cultural y medio ambiente, convocados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE 1992-2002)-, mostró también su visión para colocar temas emergentes acordes con las problemáticas y necesidades sociales, pero, en donde las disciplinas sociales tuvieran un papel crucial en la propuesta de mejora o de soluciones.

A la par de la confección de los tres volúmenes, con el paso del tiempo maduraron sublíneas de investigación como: Etnicidad en la Escuela; Sociolingüística educativa; Procesos socioculturales en interacciones educativas; Formación de docentes en y para la diversidad; Educación de adultos; Educación y medio ambiente; Educación y Género, entre muchas más. Lo valioso del proyecto consistió en analizar y sistematizar cada apartado y capítulo considerando los contextos políticos, sociales y culturales en el periodo de 1992 a 2002, es decir, se transitó de la última década del siglo XX al arranque del XXI.

Para este estado del conocimiento, las autoras del presente artículo tuvimos una participación por separado, haciendo pareja con otras colegas. Por un lado, Elizabeth Martínez y Rossana Podestá constituyeron el subcampo *Sociolingüística educativa* ([Podestá y Martínez Buenabad, 2003, pp. 105-123](#)). Ocuparon un espacio visible en las investigaciones educativas, específicamente en los procesos lingüísticos de la educación intercultural bilingüe, sobre todo en lo referente al uso de las lenguas indígenas en la escuela y en los entornos sociales, destacando la importancia y la articulación excepcional de la lingüística y la antropología educativa.

Por su parte, Gabriela Czarny y Adriana Robles produjeron el subcampo *Procesos socioculturales en interacciones educativas* ([Czarny y Robles Valle, 2003, pp. 125-138](#)), en el que se considera a los contextos socioculturales como un referente crucial para entender, explicar e intervenir en situaciones educativas. Los trabajos recopilados y analizados en este capítulo son representativos de una preocupación latente en la relación entre cultura y educación, binomio que no se visibiliza en los planteos escolares y del sistema educativo y en muchos casos, por su negación, resultan responsables del supuesto fracaso escolar de estudiantes pertenecientes a grupos de comunidades originarias y otros colectivos minorizados. Asimismo, el análisis de los trabajos documentados da cuenta de la necesidad de marcar distancia y ruptura con respecto a la concepción homogénea del sistema educativo nacional, ante la diversidad sociocultural -no considerada- que caracteriza a nuestras sociedades.

Posteriormente, estos subcampos nos llevarían a entrecruzar nuestros objetivos académicos, lo que años después nos permitió afianzarnos en debates temáticos de mutuo interés y que han

quedado plasmados en publicaciones colaborativas. Ejemplo de ello sucedió cuando, nuevamente, bajo la invitación de María nos abocamos en la línea de escolarización indígena en contextos urbanos para la elaboración del estado del conocimiento 2012-2022 (COMIE). En esta ocasión, en el libro *Multiculturalismo y Educación* (2002-2011), co-coordinado por María Bertely, Gunther Dietz y Guadalupe Díaz Tepepa, contribuimos con dos capítulos: “Escolarización indígena en contextos urbanos y de migración” (Czarny y Martínez, 2013, pp. 253-282) y “Escolaridad de la población indígena jornalera agrícola migrante” (Martínez y Czarny, 2013, pp. 283-306).

Estos trabajos abordaron, entre sus sublíneas analíticas, la problemática referente al concepto mismo de “indígenas migrantes” y la carga de subalternidad que desde esas categorías se añadía a quienes por diversas razones salían de sus comunidades de origen, generalmente estas últimas ubicadas en zonas rurales y de alta marginación. También se identificaron las dinámicas de invisibilidad sobre la población indígena, escuelas generales que el sistema educativo -y bajo la perspectiva del mestizaje- marcó a la construcción del Estado nacional desde finales del siglo XIX. En este sentido, la negación y ocultamiento de las identidades culturales, lingüísticas y adscripciones étnico-comunitarias que las y los miembros de comunidades indígenas ejercieron como parte de sus procesos de sobrevivencia y resistencia frente a una sociedad que los niega y discrimina, formó parte de la documentación persistente que conformaba un nivel central del campo analítico de los procesos de escolaridad. Bajo estas lentes efectuamos la documentación de procesos escolares multifacéticos y de profesionalización en escenarios urbanos y/o en la extraterritorialidad, así como los hallazgos, tensiones y vacíos que se vislumbraban en esa temática.

La presencia de indígenas en escenarios y contextos escolares periurbanos y urbanos, es decir, la perspectiva de visibilización de las comunidades y pueblos indígenas en las ciudades, comenzó a tener fuerza en la agenda educativa. Como mencionamos en los capítulos referidos, el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en Chiapas (1994) tuvo un lugar central para que desde las mismas comunidades y organizaciones indígenas se fortalecieran sus reclamos históricos por sus derechos en los diversos contextos en los que se desarrollaban y no sólo en sus comunidades de procedencia. Lo anterior sumó a un cambio en las perspectivas para que, y desde algunas academias, se comenzara a reconocer la histórica existencia de pueblos y comunidades indígenas que, habiendo transformado muchas de sus prácticas comunitarias persistentes en los territorios de referencia en zonas rurales, mantenían y reproducían al mismo tiempo que resignificaban y se reapropiaban de diversos elementos culturales “propios” y “ajenos”. Esa dicotomía entre “propio vs ajeno”, conceptualización que Bonfil Batalla acuñó desde finales de los años setenta en lo que denominó, Teoría del control cultural,¹ marcó el campo de los análisis sobre el sentido de la escuela y la profesionalización indígena aún hasta nuestros días.

Asimismo, el tema de la escolaridad de la población jornalera indígena agrícola migrante resultaba un ámbito que, desde finales de los noventa, comenzó a estar presente en un sector de las políticas educativas frente a la intensificación de los procesos migratorios al interior de diversas zonas de México y también hacia los Estados Unidos. Recordemos que el 1 de enero de

1994, durante el gobierno de Salinas de Gortari, entró en vigor el Tratado de Libre Comercio (TLC) entre México, Estados Unidos de Norte América y Canadá, a partir del cual, no sólo se pretendió regular la relación comercial de los tres países, sino que perseguía otras formas de control, sobre todo en territorio mexicano. Por ejemplo, se reformó el régimen legal del artículo 27 de la Constitución, cuyo texto había creado y defendido el ejido como una propiedad colectiva indivisible e invendible. De algún modo, el ejido arraigaba al campesino a su tierra; con esta reforma se intensificó ese desarraigo y lo que significaba la migración hacia diversas regiones, especialmente hacia el Norte de la República.

Si bien existió un flujo permanente de migración de México hacia los países del norte del continente, desde décadas anteriores, en los años noventa, esa migración se conformó en gran parte por familias con niños y jóvenes, así como por adultos de comunidades indígenas que se movían y trasladaban en búsqueda de trabajos temporales a los campos agrícolas. Fueron nombrados “jornaleros agrícolas migrantes”, tema que, durante la última década del pasado siglo y la primera de este, fue atendido en el marco políticas educativas bajo el enfoque de población vulnerable y con propuestas educativas denominadas interculturales y bilingües ([Rojas, 2013](#)). En este sentido, también la irrupción del zapatismo contribuyó a la visibilidad de la marginación y afectación de diversos derechos que los denominados jornaleros agrícolas indígenas migrantes enfrentaron y enfrentan en distintas regiones de México, principalmente en la frontera norte. En últimas décadas, y ya con varias generaciones nacidas en los enclaves de trabajo, son precisamente estas comunidades las que demandan derechos y dignidad en educación, trabajo y salud ([Velasco, 2002](#)).

Los desafíos políticos, pedagógicos y el cumplimiento de los derechos para la escolarización en el nivel de la educación básica de niñas, niños y jóvenes indígenas en lo que llamáramos contextos urbanos que nos convocó desde ese periodo -lo que incluye considerar el currículum, las lenguas originarias y prácticas educativas comunitarias- resultan temas que han ganado terreno en las agendas de políticas públicas en nuestro país y en la región latinoamericana. En este sentido, bajo la denominación de educación indígena y posteriormente de educación bilingüe intercultural/intercultural bilingüe, un conjunto de investigadores que trabajó junto a organizaciones indígenas y de docentes, configuró el debate que desde los años ochenta ha marcado un recorrido en este campo ([Díaz Couder, 1985](#); [Díaz Couder y Gigante, 1985](#); [Bertely, 1998a](#); [López, 1998](#); [Moya, 1998](#); [Muñoz Cruz, 2002](#); [López y Küper, 2004](#)).²

Migración indígena y reformulación de procesos socioculturales: hacia el reconocimiento de nuestras sociedades pluriculturales

Si uno revisa la bibliografía reportada sobre los estudios de migraciones de indígenas a las ciudades, hasta antes de la década de los noventa, casi en su totalidad se reducen a trabajos con perfiles exclusivamente de carácter socioeconómico. Esta tendencia encuentra sus fundamentos en condiciones que se presentaron con mucho auge en la década de los setenta, producto del deterioro de los campos agrícolas, la sobrepoblación y el desarrollo industrial. De allí que el enfoque histórico-estructural otorgó gran peso al sistema económico nacional e internacional

en la explicación de las migraciones y, con ello, el estudio del cambio sociocultural se convirtió en un tema marginal.

[Lourdes Arizpe \(1978\)](#) en su obra *Migración, etnicismo y cambio económico, un estudio sobre migrantes campesinos a la ciudad de México*, aborda la problemática en torno a la aparición de grupos de numerosos migrantes indígenas que circundan el área metropolitana, campesinos de habla mazahua, otomí y nahua, que se dedican a ocupaciones marginales y actividades informales en la ciudad. “Es innegable que en las ciudades de México cada vez se incrementa la presencia de grupos conformados por migrantes indígenas, cuestión que nos obliga a reflexionar en conjunto sobre las transformaciones del mapa étnico a fin de ajustar las estructuras existentes a la nueva composición demográfica en las ciudades” ([Arizpe, 1978, p. 65](#)). De igual forma, documenta los cambios económicos, políticos, y sociales ocurridos en las comunidades de origen de los migrantes y su inserción en la estructura ocupacional en la Ciudad de México. No obstante, en sus trabajos, lo étnico quedaba subsumido por un problema socioeconómico.

En la década de los sesenta, el estudio de la cultura estuvo ausente del ámbito académico y en todo caso, arguye [Oehmichen \(2005, p. 22\)](#), adquiere el mismo estatuto de las ideologías: un mero “reflejo de la realidad” o una superestructura determinada en “última instancia” por las relaciones de producción.

Es hasta principios de los noventa que los estudios socioculturales en migraciones cobraron relevancia. En este periodo, como efecto de las movilizaciones indígenas y la participación de algunos académicos, se impulsaron las transformaciones en las constituciones políticas de los diversos países de centro y sur América. México, no fue la excepción, en agosto del 2001 se comenzaron a reconocer, en el marco de la Reforma Constitucional, los derechos en materia de las culturas indígenas, el artículo 2 Constitucional es un claro ejemplo de ello.³ Sin duda, se trató de un avance importante en materia jurídica.

Cabe destacar que en esa década María Bertely abrió brecha en el estudio de las migraciones indígenas vinculadas con la etnicidad y la cultura escolar ([Bertely, 1997, 1998b, 1998c, 2000](#)). Asimismo, se planteó, a partir de la presencia indígena en la Ciudad de México, la necesidad urgente de reconocer la pluralidad lingüística y étnica en todo el país. Argumentó que los movimientos del campo a la ciudad exigen repensar el modo en que la política educativa se propone atender la diversidad cultural. Igualmente, se preocupó por la manera en que será, o no, recuperado el referente sociocultural y lingüístico de los alumnos de origen indígena en las escuelas regulares o generales.

Su tesis de doctorado ([1998b](#)), *Historia social de la escolarización y uso del castellano escrito en un pueblo zapoteco migrante*, marcó un modo analítico al tratar la historia social de los pueblos indígenas como una dimensión que explicó los modos diferenciales en que los migrantes de un pueblo zapoteco, en la Ciudad de México, reinventan su distinción étnica a partir de la disputa interna por controlar los bienes culturales, materiales y simbólicos que consideran propios. Ese trabajo se desarrolló en la región serrana de Oaxaca y en Villa Hidalgo Yalalag, en un periodo que abarca de 1885 a finales de la década de los cuarenta del siglo pasado. Apoyada en historias

de familias yalaltecas, muestra el impacto de los proyectos educativos asimilacionistas e incorporativos en la vida cultural y política de los pobladores, pero también da cuenta de la vigencia de las prácticas distintivas entre la población yalalteca escolarizada citadina.

Mientras en Villa Hidalgo Yalalag, continúan las pugnas políticas, la escolarización y la profesionalización se convierten en mecanismos fundamentales para la renovación y alternancia del poder político local [...] los hijos de las dinastías yalaltecas emigran por diversos motivos: apoyar las nuevas cadenas de consumo y producción regional en que participan sus familias, continuar sus estudios medio-superiores y superiores y acceder a las nuevas tecnologías, o fungir como intermediarios y representantes políticos nativos ante el Estado. Los yalaltecos empobrecidos emigran buscando mejores condiciones de vida ([Bertely, 1998b, pp. 163-165](#)).

Por ello, María insistía en que era urgente cambiar la óptica y dejar de considerar la migración indígena sólo como un asunto socioeconómico, ya que, de igual forma, era necesario trabajar la parte cultural, lingüística y educativa. Argumentaba que, para que existiera pluralismo cultural en educación se debían atender tres cuestiones: la pobreza extrema en la que sobreviven la mayor parte de los migrantes indígenas en la ciudad; sus desventajas lingüísticas y culturales; y la negación y silenciamiento a que se ven sometidos ([Bertely, 1998c, p. 40](#)).

En ese tenor, y junto a otras investigaciones, se avanzó en visibilizar la presencia indígena en diferentes partes del territorio nacional -como resultado de procesos de varias décadas de desplazamiento y movilidad-, reconfigurando nuevos modos de vida al tiempo que se mantenían los vínculos con los territorios y comunidades de origen. Todo ello, y en un ambiente de demandas de movimientos indígenas a nivel nacional e internacional,⁴ empujaba al reconocimiento de la pluralidad cultural de México y a desmontar, entre otros varios niveles jurídicos y políticos, el lente homogeneizador que ubicaba como un todo compacto a los indígenas sólo en regiones rurales y alejadas del país.

Se perfilaba una nueva orientación en torno al concepto de identidad nacional, la cual, retomando a Bertely, no debería confundirse más con homogeneidad cultural y para ello “el Estado-Nación debe asumirse como un espacio político, social y culturalmente incluyente, que reconoce a los más de diez millones que pertenecen a los 56 grupos indígenas de nuestro país” ([Bertely, 1998c, p. 40](#)). Esta perspectiva contribuía al reconocimiento de las diversidades étnicas, lingüísticas y culturales en todo el sistema educativo y también se perfilaba en diversos trabajos del campo educativo en y con comunidades indígenas en contextos tanto rurales y urbanos de esos años ([Muñoz Cruz y Podestá 1993](#); [Czarny, 1995](#); [Martínez Buenabad, 2000](#); [Robles, 2004](#); [González Apodaca, 2004](#)).

Los inicios del siglo XXI intensificaron los debates sobre ciudadanía y derechos de los pueblos indígenas, la participación y diseño de las políticas públicas dirigidas a estas comunidades, así como la promoción del reconocimiento de sus existencias en todo el territorio de las sociedades

nacionales en las que se encuentran ([Bertely, 1998c](#); [De la Peña, 1999](#); [Calderón Mólgora y Martínez Buenabad, 2012](#); [Díaz Couder, Gigante y Ornelas, 2015](#)).

Los temas sobre reconfiguración de ciudadanías resultan un debate con muchas aristas por diversas razones políticas, así como por el avance de los extractivismos sobre distintos recursos en los territorios y comunidades, que se han dejado de mirar y parecen querer resolverse exclusivamente bajo los derechos políticos, humanos y los intereses económicos, obviando muchas veces las dimensiones socioculturales. En suma, la ciudadanía no debe ser vista de manera reduccionista, sino repensada en todas sus dimensiones.

Giros epistémicos y metodológicos en el abordaje de los procesos de escolarización indígena en contextos urbanos

El campo de estudio sobre lo que se ha denominado indígenas en contextos urbanos y procesos de escolarización -debates que implicaron nuevas lecturas sobre lo étnico, las identidades, los derechos y el territorio- nos permitió, justamente a partir de finales de los años noventa, girar algunas perspectivas antropológicas y educativas que hasta ese momento no tenían preponderancia en el análisis. Nos referimos, por ejemplo, a reconocer la presencia indígena y sus diversas formas de expresión cultural y socioterritorial en identidades multifacéticas, sus demandas sociales, educativas, culturales y lingüísticas en escuelas del sistema general -en gran medida de lo que llamaríamos contextos urbanos-, así como a cambiar las preguntas que orientaban la comprensión de procesos diversos que procuraban reconocer, no tanto lo que la escuela hace con los diversos grupos minorizados, sino reconocer lo que estos hacen con la escuela ([Czarny, 2008](#)).

En este sentido, por ejemplo, la obra de [Bertely \(2002\)](#) *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar* es punta de lanza. La autora recupera, entre otros trabajos, los producidos por [Elsie Rockwell \(1986, 1995 y 1996\)](#) en el sentido de que la etnografía educativa, además de documentar la vida cotidiana en las escuelas y salones, debe abarcar el análisis de los procesos históricos, sociales y estructurales. En ese texto, María se propone orientar y resaltar el uso y utilidad de la etnografía en torno a lo que llamamos etnografía educativa, recuperando en parte las perspectivas socioculturales para el análisis etnográfico en contextos comunitarios indígenas ([Paradise, 1991 y 1996](#)).

Sin lugar a duda, ese escrito María transita -no necesariamente de manera lineal sino constructivista y dialécticamente- por tres niveles de reconstrucción epistemológica: la acción social significativa, el entramado cultural y la hegemonía, consenso e instrumentos de significación. Ella planteaba que, si la etnografía documenta procesos y situaciones escolares en la que los actores crean significados específicos, los informes derivados -basados en anécdotas y descripciones detalladas- no son suficientes ya que se dejan de lado los procesos sociales, políticos y culturales. Por tanto, se cuestionaba “¿Cómo enfrentar esa desarticulación en la investigación etnográfica en educación?” ([Bertely, 2002, p. 32](#)). Frente a ello, y entre algunas de sus preocupaciones metodológicas, hacía hincapié en que los intelectuales y los maestros “necesitamos escuchar de manera más directa a la comunidad y participar en y con ella en el

diseño de estilos alternativos de escolarización” ([Bertely, 2005, p. 17](#)), dado que los académicos y docentes son actores insertados en una arena política atravesada por determinismos políticos y socioculturales, en la cual diversos agentes disputan el poder para orientar a la sociedad.

Varios estudios, desde enfoques antropológicos y educativos diversos y con perspectiva etnográfica, documentaron los procesos de apropiación del sentido de la escuela para las familias y comunidades indígenas desde distintos contextos. En esta veta, algunos trabajos avanzaron en identificar la resignificación de procesos identitarios en contextos urbanos escolares de niñas, niños y jóvenes indígenas ([Martínez Casas, 2001](#); [Rebolledo, 2007](#); [Martínez Buenabad, 2008](#); [Czarny, 2008](#) y [2010](#); [Czarny y Martínez Buenabad, 2015](#); [Vega y Gutiérrez, 2015](#)). En ellos se visibilizan las formas en que las familias autodefinidas como indígenas en los escenarios urbanos, en los que son en muchos casos segunda y tercera generación de migrantes, reconfiguran sus membresías y adscripciones comunitarias. Se da cuenta de la participación con organizaciones indígenas, así como en las ciudades por la defensa de sus derechos como pueblos originarios. Estas investigaciones documentan también los retos que afrontan niñas, niños, jóvenes y familias indígenas durante sus procesos escolares en el sistema educativo general, entre ellas, la discriminación y racismos en ocasiones ocultos y en otras visibles. Asimismo, ponen sobre la mesa los vacíos y negaciones sobre la existencia de estas comunidades en las escuelas del sistema general y recolocan el tema en la agenda de los debates sobre educación con equidad y justicia.

En esta línea, y en diálogo con los planteamientos de Bertely, el libro *Repensar la educación de la antropología: sujetos, contextos y procesos* ([Martínez Buenabad, 2014](#)), ofrece, desde la antropología educativa, algunas vías de ruptura con respecto al modelo educativo, vertical y tradicional emanado desde el Estado mexicano para transitar hacia modelos escolarizados alternativos, sustentados en “la equidad, la autonomía y la democracia” ([Martínez Buenabad, 2014, p. 22](#)). En la obra no se niega que en los últimos años, previo a su publicación, existieron investigaciones importantes sobre el paradigma de la educación intercultural bilingüe; sin embargo, el vínculo de este con respecto a la presencia indígena en ciudades, la diversidad étnica y lingüística en aulas urbanas, la discriminación étnica, así como el estudio de las relaciones interétnicas indio-indio, siguen siendo incipientes como campo de estudio.

Asimismo, no podemos dejar de mencionar el seminario permanente “Ciudad, Pueblos Indígenas y Etnicidad” desarrollado a principio de la década del dos mil de manera interinstitucional,⁵ coordinado por la Dra. Virginia Molina (CIESAS-DF). Como resultado de estas reuniones se publicaron diferentes materiales en torno a líneas como: las transformaciones socio-territoriales y socio-culturales que se viven en las ciudades y en los pueblos indígenas desde la perspectiva de la diversidad, las implicaciones de este proceso en el ámbito de la construcción, reconocimiento y ejercicio de derechos y el impacto que esta modificación estructural de ciudades y pueblos tiene en la formulación de políticas y en el diseño y funcionamiento de las instituciones ([Yanes, Molina y González, 2004](#) y [2006](#)).

Más recientemente, no podemos dejar de mencionar la obra póstuma de María Bertely: *La división es nuestra fuerza* (2019). Si bien es cierto que, lamentablemente, ya no alcanzó a verla

impresa, debido a la pertinencia de su contenido, el texto es una invitación permanente a continuar alimentando los debates en torno a etnicidad y escuela; la configuración de etnicidades urbanas; la discusión sobre cultura escolar, por cierto, un concepto de su autoría, constituido a partir de los usos sociales, étnicos y ciudadanos. En suma, como se podrá observar a lo largo de este libro, se abordan temas como la alfabetización, la escolarización y la profesionalización que son analizados, no solo a la luz de un proceso de intermediación con el Estado-nación, “sino mediante la participación de sectores de escolarizados y profesionistas en la hechura de un Estado-nación, étnicamente situado” ([Bertely, 2019, p. 37](#)).

Con esta apretada síntesis no pretendemos dar cuenta de la amplia investigación de corte antropológico y educativo que, vinculada con esos cambios de visión en los enfoques, comenzaron a identificar y documentar nuevos procesos entre las comunidades indígenas y las escuelas, entendiendo a las primeras como agentes activos y con agencia que buscan definir sus propios proyectos educativos y de vida ([Czarny y Paradise, 2019](#)). Asimismo, resaltar que los aprendizajes que las/los investigadores hemos obtenido -junto a docentes de las escuelas indígenas y del sistema general y diversos actores de las comunidades originarias- durante varios años de tratar de comprender cómo se ha traducido eso que se denomina educación intercultural y educación intercultural bilingüe aplicada en México en un sector de la educación básica, permitió contribuir con diversas propuestas educativas. Mismas que han buscado continuar y reformular desde posiciones diversas los proyectos para el nivel medio superior y superior ([Muñoz Cruz, 2002](#); [Sántiz, 2018](#); [Czarny, Navia y Salinas, 2020](#)). Una amplia producción de trabajos de investigación y de intervención bajo definiciones que recuperan la perspectiva intercultural, intercultural crítica, intercultural bilingüe/plurilingüe, propuestas educativas comunitarias y bajo el enfoque de la comunalidad, así como de los postulados que, y en relación con algunas de estas devienen del debate postcolonial y de la decolonialidad, son parte de un escenario que está presente en el campo educativo.⁶

Asistimos hoy en México a una búsqueda desde el sistema educativo nacional a través de la Ley General de Educación ([Decreto, 2019](#)), por ampliar y transversalizar desde una perspectiva intercultural todos los niveles escolares. Esto no se reduce al ámbito de una EIB para escuelas y zonas con alta población reconocida como indígena, sino como un enfoque que contribuya para el reconocimiento de México como nación pluricultural y plurilingüe. Este desafío de alta envergadura requeriría además de muchas transformaciones en los diversos niveles que conforman al Estado nacional, así como un diálogo permanente con las comunidades y pueblos originarios.

Reflexiones finales

Los procesos de escolarización de comunidades y pueblos indígenas, bajo una perspectiva que reconozca la diversidad y diversidades de historias y constitución de sujetos y comunidades, así como la existencia de conocimientos construidos en la interacción entre generaciones con lenguas y posiciones diversas sobre la naturaleza y lo humano, resultan temas que han cobrado mayor presencia en la conformación de políticas educativas en México y la región latinoamericana. En este sentido, lo que en la década de los noventa resultaban temáticas

emergentes, como el reconocimiento y visibilización de niñas, niños y jóvenes en escuelas generales provenientes de diferentes comunidades indígenas, pero radicados en otros contextos urbanos, hoy interpelan -con sus lenguas originarias y/o en español y prácticas culturales diversas- por el derecho a la escolaridad con pertinencia.

La denominada educación intercultural y bilingüe, recientemente denominada plurilingüe, dirigida a población indígena y bajo la DGEIIB-SEP (hasta hace pocos años conocido como la DGEI-SEP), parecería querer abrir el cerco en el que sólo estos enfoques tenían cabida para los denominados indígenas. Han sido variadas las voces -de profesionales, especialistas y docentes indígenas y no indígenas- que desde hace décadas señalaron que, si tenía sentido una educación intercultural, esta debería ofrecerse *también para toda la población no indígena* y en todo el sistema educativo.

Estos posicionamientos han conformado parte de las luchas de las organizaciones indígenas que con el impulso del zapatismo han ampliado sus proyectos educativos, los cuales no siempre se denominan interculturales, sino que responden a otras denominaciones y concepciones sobre el sentido de educar. Al mismo tiempo, la investigación en el campo de lo que referimos como escolarización indígena en contextos urbanos contribuyó con la identificación sobre la falta de pertinencia cultural y lingüística presente en todo el sistema escolar de educación básica para atender a las niñas, niños y jóvenes provenientes de comunidades originarias diversas y resaltando el derecho a una educación que considere sus lenguas, comunidades y territorios en todo el sistema educativo.

El debate sobre EIB es muy abundante en la literatura en México y la región latinoamericana, por lo que no podríamos agotarlo en este escrito. Sin embargo, queremos resaltar que el trabajo de María Bertely, como hemos procurado mostrar en estas páginas, contribuyó con la ampliación del lente sobre la existencia de sujetos/comunidades originarias y otros colectivos culturales en todo el sistema educativo.

En la actualidad existen propuestas que se denominan de educación indígena con enfoque intercultural y bilingüe para el nivel de preescolar y primaria dentro del ámbito de la DGEIIB, así como algunas experiencias en el de secundaria y medio superior en el ámbito del sistema de educación indígena y del sistema general en la SEP, con diversas denominaciones y enfoques donde la comunidad y lo comunitario juegan un lugar central. Asimismo, en el nivel de la educación superior se han diversificado propuestas dirigidas para el acceso de jóvenes indígenas, con denominaciones y enfoques diferentes. Este último punto es muy importante de considerar debido a las recientes políticas, iniciativas y reformas que, para el caso mexicano, se vienen impulsando y aplicando desde el gobierno federal en el campo educativo y en relación con la [Ley General de Educación \(2019\)](#). Hay que ser muy cautos y atender los distintos perfiles institucionales y por ende el de sus estudiantes y comunidades.

Como dan cuenta varias de las investigaciones reportadas en este estudio, el asunto de la diversidad(es) étnicas, lingüísticas y culturales resultan temas interpelantes en diversas direcciones para ejercer el derecho a la educación en contextos rurales, periurbanos y urbanos.

De ahí la imperiosa necesidad de diseñar modelos educativos que respondan a las demandas socioculturales de las distintas localidades (aquí el tema de la regionalización cobra sentido) a fin de romper y desestructurar modelos homogéneos, verticales, estandarizados y globalizantes, evitando caer, a su vez, en acciones afirmativas.

Queda mucho por hacer, pero también hay un camino iniciado en el que las mismas comunidades originarias y sus organizaciones y liderazgos, apoyadas en muchos casos por los profesionales indígenas, están abriendo el horizonte de nuevas formas de educar, vivir, nombrar y reconocer-se y reconocernos en estas sociedades.

Bibliografía

- ARIZPE, L. (1978). *Migración, etnicismo y cambio económico: un estudio sobre migrantes campesinos a la ciudad de México*. El Colegio de México.
- BERTELY, M. (1997). Escolarización y etnicidad entre indígenas yalaltecos migrantes. En M. Bertely y A. Robles Valle (Coords.), *Indígenas en la escuela. Investigación educativa 1993-1995* (pp. 192-203). Consejo Mexicano de investigación Educativa (COMIE).
- BERTELY, M. (1998a). Educación indígena del siglo XX en México. En P. Latapí (Coord.), *Un siglo de educación en México, Tomo II* (pp. 74-110). Biblioteca Mexicana, FCE.
- BERTELY, M. (1998b). *Historia social de la escolarización y uso del castellano escrito en un pueblo zapoteco migrante* [Tesis de Doctorado]. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- BERTELY, M. (1998c). Pluralidad cultural y política educativa en la zona metropolitana de la ciudad de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 3, 39-51.
- BERTELY, M. (2000). *Familias y niños mazahuas en una escuela primaria mexiquense: etnografía para maestros*. ISCEE.
- BERTELY, M. (2002). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.
- BERTELY, M. (2005). Ética, ciudadanía y diversidad cultural. Implicaciones en torno al proceso de escolarización y sus autores. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 7, 9-26.
- BERTELY, M. (Coord). (2006). *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*. Publicaciones de la Casa Chata, CIESAS.
- BERTELY, M., DIETZ, G. y TEPEPA, M. G. (2013). *Multiculturalismo y Educación 2002-2011*. ANUIES-COMIE.
- BERTELY, M. (2019). *La división es nuestra fuerza. Escuela, Estado-nación y poder étnico en un pueblo indígena migrante de Oaxaca*. Publicaciones de la Casa Chata, CIESAS.

- BONFIL BATALLA, G. (1995). Etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización. En L. Odena Güemes (Comp.), *Obras escogidas de Guillermo Bonfil Batalla*. Tomo 2 (pp. 464-480). INAH, INI.
- CALDERÓN MÓLGORA, M. A. y MARTÍNEZ BUENABAD, E. (2012). *Educación indígena, Ciudadanía y Estado en México*. Siglo XX. El Colegio de Michoacán y el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades “Alfonso Vélaz Pliego”, BUAP.
- CZARNY, G. (1995). *Acerca de los procesos de interculturalidad: niños de origen mazahua en una escuela pública en la ciudad de México* [Tesis de Maestría]. DIE-CINVESTAV.
- CZARNY, G. (2006). Identidades culturales y étnicas de indígenas migrantes y procesos escolares. En M. Bertely y M. E. Vargas (Coords.), *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades* (pp. 239-260). CIESAS, Publicaciones de la Casa Chata.
- CZARNY, G. (2008). *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México*. UPN.
- CZARNY, G. (2010). Indígenas en la educación primaria general (regular). La persistencia de la exclusión en las políticas interculturales. En S. Velasco y A. Jablonska (Coords.), *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos* (pp. 187-222). Universidad Pedagógica Nacional.
- CZARNY, G. y MARTÍNEZ BUENABAD, E. (2013). Escolarización indígena en contextos urbanos y de migración. En M. Bertely, G. Dietz y M. G. Tepepa, *Multiculturalismo y Educación 2002-2011* (pp. 253-282). ANUIES-COMIE.
- CZARNY, G. y MARTÍNEZ BUENABAD, E. (2015). Escolarización indígena en México: entre procesos migrantes, políticas interculturales y nuevos encubrimientos. En G. Novaro, A. Padawer y A. C. Hecht (Coords.), *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil. Bolivia. Argentina y España* (pp. 285-311). Editorial Biblos.
- CZARNY, G. y PARADISE, R. (2019). Qualitative research in indigenous education in Mexico. *Oxford research encyclopedias*. <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-500>
- CZARNY, G., NAVIA, C. y SALINAS, G. (Coords.). (2020). *Lecturas críticas sobre formación de profesionales indígenas en México y América Latina*. UPN, Horizontes educativos.
- DE LA PEÑA, G. (1999). Territorio y ciudadanía étnica en la nación globalizada. *Desacatos, Revista de Antropología Social*, 1, 13-27.
- DECRETO [con fuerza de Ley]. Por el que se aprueba el diverso por el que se adicionan un segundo y tercer párrafos al Artículo 1º, se reforma el Artículo 2º, se deroga el párrafo primero

del Artículo 4º; y se adicionan un sexto párrafo al Artículo 18º y un último párrafo a la fracción tercera del Artículo 115 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. 14 de agosto de 2001. D. O. F., núm. 10 <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Publicaciones/Compilacion/972.pdf>

DECRETO [con fuerza de Ley]. Por el que se expide la Ley General de Educación. 19 de septiembre de 2019. D. O. F., núm. 23 https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0

DÍAZ COUDER, E. (1985). *Bases generales de la educación bilingüe bicultural*. Dirección General de Educación Indígena, Secretaría de Educación Pública, Sociolingüística: Bilingüismo.

DÍAZ COUDER, E. y GIGANTE, E. (1985). *Desarrollo de las lenguas indígenas en México*. Dirección General de Educación Indígena, Secretaría de Educación Pública, Historiografía Lingüística.

DÍAZ COUDER, E., GIGANTE, E. y ORNELAS, G. (Coords.). (2015). *Diversidad, ciudadanía y educación. Sujetos y contextos*. Universidad Pedagógica Nacional, Horizontes Educativos.

DIETZ, G. (2006). Prólogo. En M. Bertely Busquets (Coord.), *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela, México* (pp. 11-14). Publicaciones de la Casa Chata, CIESAS.

DIETZ, G. (Coord.). (2024). *Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación, 2012-2021*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

GONZÁLEZ APODACA, E. (2004). *Significados escolares en un bachillerato mixte*. Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, Secretaría de Educación Pública.

GONZÁLEZ APODACA, E. (2019). El seminario permanente del CIESAS: Escuela, Indígenas y Etnicidad. Semblanza a más de veinte años de su fundación en Ichan Tecolotl, julio 2019. *Revista de divulgación enfocada en temas de antropología, ciencias sociales y humanidades*. <https://tecolotl.ciesas.edu.mx/puntos-de-encuentro-anteriores/el-seminario-permanente-del-ciesas-escuela-indigenas-y-etnicidad-semblanza-a-mas-de-veinte-anos-de-su-fundacion/>

LÓPEZ, L. E. (1998). La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües. *Revista Iberoamericana de Educación. Educación*, (17), 51-90.

LÓPEZ, L. E. y KÜPER, W. (2004). *La educación intercultural bilingüe en América Latina. Balance y Perspectiva*. Cochabamba.

MARTÍNEZ BUENABAD, E. (2000). *Agentes de la modernidad: profesionalización y la representación de la identidad étnica y comunal en San Pedro Zacán, Michoacán* [Tesis de Maestría]. El Colegio de Michoacán.

- MARTÍNEZ BUENABAD, E. (2008). *Análisis de las relaciones interétnicas. Niños indígenas migrantes desde una escuela periférica de la ciudad de Puebla*. CIESAS-CONACYT. <https://ciesas.repositorioinstitucional.mx/jspui/handle/1015/827>
- MARTÍNEZ BUENABAD, E. (2014). *Repensar la educación desde la antropología: Sujetos, contextos y procesos*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social y el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades “Alfonso Vélaz Pliego”, BUAP.
- MARTÍNEZ CASAS, R. (2001). *Una cara indígena de Guadalajara: la resignificación de la cultura otomí en la ciudad* [Tesis de Doctorado]. UAM Iztapalapa.
- MARTÍNEZ, E. y CZARNY, G. (2013). Escolaridad de la población indígena jornalera agrícola migrante. En M. Bertely, G. Dietz y M. G. Tepepa, *Multiculturalismo y Educación 2002-2011* (pp. 283-306). ANUIES, COMIE.
- MOYA, R. (1998). Reformas educativas e interculturalidad en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, (17), 105-187.
- MUÑOZ CRUZ, H. (2002). Interculturalidad en educación, multiculturalismo en la sociedad: ¿paralelos o convergentes?. En H. Muñoz Cruz y F. J. García Castaño, *Rumbo a la interculturalidad en educación* (pp. 25-62). UAM Iztapalapa, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.
- MUÑOZ CRUZ, H. y PODESTÁ, R. (1993). *Contextos étnicos del lenguaje. Aportes en educación y etnodiversidad*. Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, Instituto de Investigaciones Sociológicas.
- OEHMICHEN, C. (2005). *Identidad, género y relaciones interétnicas. Mazahuas en la ciudad de México*. Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM.
- PARADISE, R. (1991). El conocimiento cultural en el aula: niños indígenas y su orientación hacia la observación. *Infancia y Aprendizaje*, 55, 73-85.
- PARADISE, R. (1996). Passivity or tacit collaboration: Mazahua interaction in cultural context. *Learning and instruction*, 6(4), 379-389.
- PODESTÁ, R. y MARTÍNEZ BUENABAD, E. (2003). Sociolingüística Educativa. En M. Bertely (Coord.), *Educación, Derechos Sociales y Equidad*. (Tomo I) (pp. 105-124). COMIE.
- REBOLLEDO, N. (2007). *Escolarización interrumpida. Un caso de migración y bilingüismo en la ciudad de México*. UPN.
- RED DE FORMADORES EN EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD EN AMÉRICA LATINA. (2019). *RedFEIAL*. <https://redfeial.org/revista-de-la-red/>

- ROBLES VALLE, A. y CZARNY, G. (2003). Procesos socioculturales en interacciones educativas. En M. Bertely (Coord.), *Educación, Derechos Sociales y Equidad (Tomo I)* (pp. 125-138). COMIE.
- ROBLES, A. (2004). *Educación y trabajo. Estudiantes Mazahuas y no Mazahuas en el municipio de Ixtlahuaca* [Tesis de Doctorado]. Universidad Iberoamericana.
- ROCKWELL, E. (1986). Etnografía y teoría en la Investigación educativa. En G. Vera y A. César (Eds.), *Enfoques. Cuadernos del III Seminario Nacional de Investigación en Educación* (pp. 101-123). Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica.
- ROCKWELL, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En E. Rockwell (Coord.), *La escuela cotidiana* (pp. 13-57). FCE.
- ROCKWELL, E. (1996). Key to appropriation: Rural schooling in Mexico. En B. Levinson, D. Foley y D. Holland (Eds.), *The cultural production of the educated person: Critical ethnographies of schooling and local practice* (pp. 301-324). New York University Press.
- ROJAS, T. (2013). *Jornaleros agrícolas migrantes: los invisibilizados*. UPN, Horizontes Educativos.
- SÁNTIZ, R. (2018). *¿De qué educación intercultural y bilingüe hablamos? Prácticas docentes en la escuela de educación indígena. Chiloljá, San Juan Cancuc, Chiapas* [Tesis de Maestría]. Universidad Pedagógica Nacional.
- VEGA, L. y GUTIÉRREZ, R. (2015). Participación ciudadana juvenil triqui. En E. Díaz Couder, E. Gigante y G. Ornelas (Coords.), *Diversidad, ciudadanía y educación. Sujetos y contextos* (pp. 103-134). Universidad Pedagógica Nacional, Horizontes Educativos.
- VELASCO, L. (2002). Agentes étnicos transnacionales: las organizaciones de indígenas migrantes en la frontera México-Estados Unidos. *Revista Estudios Sociológicos*, 20(59), 335-369.
- YANES, P., MOLINA, V. y GONZÁLEZ, O. (Coords.). (2004). *Ciudad, pueblos indígenas y etnicidad*. UACM-DGEDS.
- YANES, P., MOLINA, V. y GONZÁLEZ, O. (Coords.). (2006). *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la Ciudad Pluricultural*. Gobierno del D.F., SEDESOL, DGEDS.

Notas

1 Que la conceptualiza como “la capacidad social de decisión sobre los recursos culturales, es decir, sobre todos aquellos componentes de una cultura que deben ponerse en juego para identificar las necesidades, los problemas y las aspiraciones de la propia sociedad, e intentar satisfacerlas, resolverlas y cumplirlas [...]” ([Bonfil Batalla, 1995, p. 468](#)).

2 Estos autores son algunos de los que desde esas fechas marcaron el análisis del campo denominado educación indígena en México y la región latinoamericana y los correlatos en torno de los enfoques de EIB.

3 ARTÍCULO 2º La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. Son comunidades integrantes de un pueblo indígena, aquellas que formen una unidad social, económica y cultural, asentadas en un territorio y que reconocen autoridades propias de acuerdo con sus usos y costumbres ([Decreto, 2001](#)).

4 Recordemos que en 1989 México ratificó el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). El Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales es un instrumento internacional, fundamental, que señala los derechos que tienen los pueblos indígenas. De igual forma se suman otros instrumentos como la Declaración Universal de Derechos Humanos, del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Asimismo, destaca el Decenio Internacional de las Poblaciones Indígenas en el Mundo (1995-2004), cuyo objetivo fue fortalecer la cooperación internacional para la solución de los problemas a los que se enfrentan las poblaciones indígenas en cuestiones, tales como los derechos humanos, el medio ambiente, el desarrollo, la salud, la cultura y la educación.

5 Participaron el Gobierno del Distrito Federal, a través de la Dirección General de Equidad de la Secretaría de Desarrollo Social; el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM).

6 Al respecto, puede consultarse el estado del conocimiento más reciente: [Dietz, 2024](#).