

SEGUNDA PARTE: Construcción de alternativas cuatro

La alternativa educativa intercultural wixárika

Alondra Barba Ramírez, Rocío Landey Román y Oscar Hernández Valdés¹

“Los dioses poseen la certeza, pero a nosotros como hombres nos ha sido dado sólo conjeturar”.

Alcmeón

Introducción

Un concepto relativamente nuevo, la educación intercultural, no descubre una nueva cosa. Y es que la experiencia de educación indígena tiene tan larga trayectoria como la vida misma de los pueblos originarios en México y en América Latina. Sin embargo, las nuevas realidades nacionales e internacionales y de los propios pueblos indígenas, de manera especial el avance notable que han tenido algunos de ellos en la vida política de los países, han obligado a retomar y actualizar el paradigma básico de la educación para los pueblos indígenas. Por supuesto, los replanteamientos se han producido tanto desde la perspectiva oficial como desde las mismas comunidades indígenas, como expresión del derecho que tienen de decidir las formas más pertinentes de educación para sus nuevas generaciones. Derecho, además, reconocido por la legislación nacional e internacional.

Pero esta historia, es preciso decirlo, se ha construido en un marco de relación desastrosa entre las culturas indígenas y la sociedad nacional, para decir lo menos. Sociedad mayoritaria, grupos de poder económico y políticas oficiales y religiosas, han tratado de absorber y borrar a la diversidad de las culturas indígenas por múltiples mecanismos; ellas se refugian y resisten con los diversos medios a su alcance para sobrevivir y defender lo propio de su cultura y su territorio. Las que se mantienen firmes se han empeñado en demostrar que representan una cultura distinta, valiosa, que exige ser respetada y, a la par, apoyada para garantizar su permanencia en una sociedad moderna, y también demostrar que pueden entrar en un diálogo constructivo con el resto de la población para generar aprendizajes mutuos.

Es ésta la historia sucinta de lo que pensamos representa una buena conjetura sobre una construcción alternativa indígena wixárika, en el campo de la educación escolar -aunque no sólo- referida a lo que recientemente ha dado en llamarse educación indígena intercultural. Conjetura bien fundada, cobijada y nutrida por la experiencia de infinidad de comunidades indígenas, aunque el propósito central del texto es referirnos en particular a la experiencia de las comunidades wixáritari -en español conocidos como huicholes-, construida como alternativa educativa comunitaria, con su propio sesgo y matiz, con sus estrategias particulares, con los recursos a su alcance, con ciertos apoyos externos.

Es por ahora una reflexión global más que de análisis detallado, una visión general con imágenes borrosas todavía, más orientada al problema en general que a la ponderación de sus particularidades, así como ha sido esta larga trayectoria de ya casi 20 años, operada bajo intuiciones generales y desarrollos paulatinos de los elementos que componen la experiencia y ha resultado preciso formular con detalle.

.....
¹Académicos del Programa Indígena Intercultural del CIFS-ITESO.

Es cierto que nos acercamos a un campo de conocimiento con múltiples desarrollos conceptuales, en debate por supuesto, pero intencionadamente queremos referirnos aquí más particularmente a la experiencia misma, desde la práctica social local dirigida a satisfacer las necesidades educativas de un pueblo y un territorio específico, que podrá hacer su modesta contribución al debate general. La referencia al pueblo y la cultura wixárika, a la historia de la educación para los pueblos indígenas en México, a la legislación nacional e internacional vigente y a otras experiencias afines surgidas desde diversas comunidades indígenas en el país, tiene el propósito de servir como marco de comprensión de la experiencia wixárika, no como parte del debate en torno a tal campo de conocimiento en construcción.

El texto está construido en una lógica de aproximación paulatina al interés específico del documento en tres ejes temáticos: la educación indígena intercultural en México, tanto la versión oficial como las alternativas educativas generadas por las mismas comunidades indígenas; el perfil general del pueblo wixárika, sus formas de educación tradicional y las escolarizadas; finalmente la caracterización de las alternativas educativas que el pueblo wixárika ha desarrollado recientemente. De esta manera, aunque la experiencia educativa que da sustento al texto obedezca a un contexto temporal y regional específico -la sierra wixárika en la época reciente-, ésta se enmarca en un plano más general de contexto nacional e histórico con el propósito de dotar de sentido amplio a esta experiencia particular.

1 México, un país multiétnico

Una de las características que distinguen a México es la gran diversidad cultural que lo conforma: pueblos, comunidades y sectores sociales urbanos se amalgaman en una mezcla rica y variada para constituir la diversidad cultural nacional. Dentro de este mosaico de diferencias, encontramos que hay un sector de la población que se distingue del resto por entender el mundo y organizar la vida de manera distinta; éstos son los llamados pueblos originarios (Bonfil, 2008).

Bonfil Batalla subraya que la conformación del México actual descansa tanto en la diversidad geográfica como en la huella cultural milenaria que no ha sido borrada por los cambios de los últimos 500 años. Las implicaciones que tiene la presencia antigua del hombre en el territorio mexicano y que pro-

dujo una civilización de tal importancia, indica que las múltiples culturas que existieron previamente a la colonización, además de las que se transformaron posterior a ésta, son de origen común (2008).

El último censo de población realizado por el INEGI en 2010 muestra que en México existen 64 pueblos originarios, donde 6.7 millones de personas de 5 años o más hablan alguna lengua indígena; 1.4 millones de personas de 3 años o más la comprenden, sin embargo no la hablan. Por si esto fuera poco, existen 80 idiomas originarios, los principales son el náhuatl con 1.5 millones de hablantes, el maya con casi 800 mil, el mixteco y el tzeltal con casi medio millón respectivamente.

Sin embargo, conviene señalar al respecto que la identificación de la población indígena, a partir del dominio de una lengua originaria, resulta ser un recurso parcial para construir dicha medición, ya que resta validez a otros aspectos que las identidades actuales confieren para autonombrarse o no indígena; se estima que son alrededor de 15.7 millones de personas en el país que se auto adscriben como pertenecientes a algún pueblo indígena dentro del territorio nacional (Gómez, 2013).

2 La educación indígena intercultural en México

2.1

Recuento histórico

Para tratar de comprender el sentido profundo de la educación indígena intercultural en México, la presente alternativa busca mostrar vida viva, más que palabras eruditas, por tanto es preciso reconocer inicialmente, aunque sea de manera general, el recorrido histórico de la evangelización católica y los objetivos de nacionalización que el Estado instauró a lo largo del país. A través de diversos proyectos educativos se buscó incluir a las culturas originarias en el progreso social por el que México transitaba. Fue así que su propósito común descansó en no permitir que las prácticas arcaicas de los pueblos frenaran dichos planes. Los procesos de aculturación descansaron en múltiples programas de castellanización, alfabetización, homogeneización educativa, reconocimiento cultural, bilingüismo educativo, biculturalidad y la reciente inclusión del concepto de interculturalidad, tanto en los currículos escolares de todos los niveles como en los nombres de cen-

tros educativos y hasta universidades a lo largo del territorio mexicano.

Ante los múltiples intentos de inclusión de la diversidad cultural que el gobierno y la iglesia católica principalmente han detonado a partir de tales iniciativas, se precisa reconocer a aquéllas que por su carácter histórico forman parte de la educación indígena nacional, y de manera especial las promovidas por los mismos pueblos originarios.

Así, la educación indígena en México tiene su fundamento original en las iniciativas de la iglesia católica y del Estado mexicano, como mecanismo orientado primordialmente a la castellanización y la absorción social, dirigidos por la visión e intereses de la sociedad mayoritaria no indígena. El indio, sus creencias y costumbres, se han considerado un problema para lograr establecer los cambios económicos, culturales y sociales que se han buscado para consolidar la nación como una unidad.

Un primer momento se manifestó en la época colonial. La escuela fue el instrumento de evangelización que poco sirvió para fortalecer la cultura y los conocimientos tradicionales de los indígenas; en la mayoría de los casos el resultado fue contraproducente. La iglesia católica a través de su labor misionera inculcó la castellanización e impuso su religión. Sin embargo, los pueblos indígenas continuaron manifestando sus usos y costumbres, rituales y transmisión de tradiciones, sincretizándolos con la religión impuesta.

En el siglo pasado el Estado mexicano toma sus propias iniciativas en este campo; a continuación una síntesis de las acciones más relevantes.

En 1921 se funda la Secretaría de Educación Pública, SEP, y con ella la formación de las Misiones Culturales, la Escuela Rural y la Casa del Estudiante Indígena; éstas se crean con la idea de brindar las herramientas necesarias al indígena para formar parte de la sociedad, y así recuperar a los indios de su condición de barbarie y fusionar su cultura con la mestiza, puesto que la diversidad cultural y racial del pueblo constituía un impedimento para el progreso del país (Rojas, 2011). A partir de dichas intervenciones fue que “descubrieron” las capacidades intelectuales de los indígenas, que hasta ese entonces habían sido negadas.

A partir de 1948 inicia actividades el Instituto Nacional Indigenista para atender el rezago de las comunidades y el Instituto Lingüístico de Verano para resarcir las altas tasas de analfabetismo con acciones sistemáticas y no por la aculturación escolar espontánea (Rojas, 2011).

Ya en 1978, con la creación de la Dirección General de Educación Indígena en la SEP se legitima el sistema educativo bilingüe-bicultural. En 1990 se ratifica el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), y de ahí deriva la sustitución del vocablo bicultural a intercultural sin razón o justificación aparente. Se reformó también el artículo 2 constitucional, el cual dio reconocimiento al país como una nación pluricultural. (Bertely, 2000).

Fue en 2001 con la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB-SEP), que se formuló como transversal el enfoque intercultural bilingüe, desde la educación básica hasta la media superior y superior.

Y al final, el panorama educativo indígena actual es desalentador. Pese a que en el siglo XX se avanzó en la diversidad lingüística y étnica del país, la inequidad política y económica persiste. El sistema educativo instaurado para la población indígena es el peor evaluado en cada uno de sus niveles y se reconoce que la educación bilingüe-intercultural no ha mermado la desigualdad entre los estudiantes indígenas y no indígenas, tanto en rendimiento académico como en permanencia. Claramente se observa que las instituciones de educación pública no buscan construir una educación junto con las visiones, necesidades y contextos de los pueblos indígenas, pese a que existen leyes, convenios y tratados nacionales e internacionales que lo exigen.

2.2

Marco conceptual de la educación indígena e intercultural

Los medios de comunicación, las nuevas tecnologías, el crecimiento de las migraciones entre países y en su interior nos han empujado a un reconocimiento mayor, más explícito, de la diversidad cultural contenida en cada país y en el planeta. Sin embargo es fácil apreciar, con una observación mínima, cómo estas culturas coexisten en espacios y tiempos casi sin tocarse, apenas para mirarse. Miembros de diferentes culturas, a la vez observadores y observados, que comparten una misma historia global, con dudas recíprocas, parecen tener los ojos cerrados para ni mirar a ese Otro diferente, y colocarlo a una distancia prudente. Es el tema que nos ocupa, el de las relaciones entre los pueblos indígenas y la sociedad nacional.

La interculturalidad como categoría teórica, como ideal filosófico y hasta político, choca con la cruda realidad de la falta de reconocimiento del otro diverso y de su valor en la construcción de un proyecto de vida compartido. Por ello,

cuando se habla de multiculturalidad, como coexistencia de culturas que no se tocan, que casi se ignoran, y que erróneamente suele entenderse como etapa previa de la interculturalidad, más bien habría que llamarla contra-culturalidad, pues en realidad lo que se oculta son las profundas desigualdades de poder y subordinación entre la sociedad mayoritariamente mestiza y el propio Estado frente a los pueblos

indígenas, relaciones frecuentemente conflictivas, de escaso respeto y total falta de equidad. Y ello a pesar del reconocimiento que la legislación nacional e internacional hace de los derechos de los pueblos indígenas, especialmente el de decidir la educación que quieren para su propio pueblo. Legislación progresista y atrevida en muchos sentidos que choca con la triste realidad.

2.2 MARCO JURÍDICO DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO

Referencias fundamentales

INTERNACIONAL

-Convenio 169, OIT (1990).- especifica que los programas y servicios de educación [...] deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos, a fin, de responder a las necesidades particulares [...], abarcar su historia, conocimientos, técnicas, sistema de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.

-Declaración de las Naciones Unidas sobre los Pueblos Indígenas y Tribales (2007).- enfatiza que los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes, donde se imparta educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza-aprendizaje.

NACIONAL

-La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1990).- reconoce en el artículo 2º constitucional la constitución pluricultural del país sustentada en los pueblos originarios del país. Garantiza el derecho de los pueblos a mantener sus lenguas, cultura y conocimientos; así también en el Apartado B, fracción II, favorece la educación bilingüe e intercultural donde se desarrollen programas educativos de contenido regional que reconozca la herencia cultural de sus pueblos.

-La Ley General de Educación (2003).- promueve la enseñanza en español, [...] proteger y promover el desarrollo de las lenguas indígenas, [...] enriquecimiento y difusión de bienes y valores [...] del patrimonio cultural de la nación. Apartado IV.- promoción de la enseñanza mediante la pluralidad lingüística de la Nación, [y] acceso a la educación en su propia lengua.

General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003).- reconoce la validez de las lenguas indígenas al igual que el español [...] que garantiza una educación obligatoria, bilingüe e intercultural.

Esta circunstancia histórica que vivimos como sociedad es iluminada por un pensamiento intercultural relativamente nuevo, en gestación, que renuncia a absolutizar el pensamiento propio y obliga al contraste, a un diálogo reflexivo y crítico, fundamentalmente auto crítico, entre portadores de culturas diferentes.

Desde esta perspectiva es que se revela la importancia crucial de la construcción de modelos nuevos de educación intercultural para los pueblos indígenas, pero también una educación nacional bajo este mismo paradigma, que abonen a la conformación paulatina de una sociedad enriquecida por el diálogo constructivo entre sus culturas.

La educación intercultural es concebida a partir de este marco de realidad histórica y proyectada como un recurso vital en la construcción de esta nueva sociedad. Sin embargo, de igual manera que la interculturalidad, la construcción de esta categoría conceptual se debate entre formulaciones preliminares, tentativas, surgidas principalmente de experiencias concretas, de carácter local, desarrolladas en las mismas comunidades indígenas en diversas regiones del país, y las elaboradas por instituciones académicas o gubernamentales, con mayor o menor vínculo a experiencias de campo y participación de las mismas comunidades, en su caso.

Como referencia general a esta categoría, sin entrar en su discusión, podría tomarse la versión oficial que entiende la educación intercultural como la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales, y de intervenir en procesos de transformación social que respeten y se beneficien de la diversidad cultural (CGEIB-SEP, 2004).

Esta formulación aduce tres ámbitos de intervención para su instauración en un ámbito específico: el epistemológico, que sienta las bases de un diálogo de conocimientos relativos entre culturas distintas; el ético-político, que forma para el diálogo constructivo, en convivencia armónica y justa; el lingüístico, que promueve el uso equilibrado de dos sistemas lingüísticos, con competencias comunicativas semejantes.

En contraste con la versión oficial, contamos con la formulación de la educación intercultural "desde abajo", como parte de la experiencia de las comunidades indígenas en la materia, frecuentemente acompañados por académicos que han colaborado principalmente en su sistematización; la cual se presenta en el siguiente apartado.

2.3

Las iniciativas educativas de los pueblos indígenas, como alternativa a la educación oficial... y religiosa

Diversas iniciativas y espacios se han construido en los últimos años, principalmente desde algunas instituciones académicas, nacionales e internacionales, para apoyar este esfuerzo lento pero continuo de construcción conceptual de la categoría llamada educación intercultural, y sus variantes –educación indígena, educación comunitaria, entre otros-, con aspiración a impactar en la definición de las políticas públicas impulsadas por el Estado y en sus programas de gobierno.

Enseguida se presenta el sentido que adopta la educación intercultural construida desde la experiencia comunitaria de diversos pueblos indígenas de México, y en el que se inscribe, del que se nutre en muchos sentidos y espera aportar su cuota modesta, la experiencia de educación intercultural como alternativa educativa propia del pueblo wixárika.

Las investigaciones realizadas en México en la década de los noventa sobre prácticas educativas en el campo de la educación y la diversidad cultural destacan los siguientes sub campos temáticos, que muestran la diversidad de dichas experiencias y los ámbitos en los que es necesario profundizar para construir una adecuada comprensión de tal categoría (Bertely, M. y González, E., 2004).

Los sub campos temáticos son: etnicidad y escuela: resistencia, apropiación y formas de participación nativa; la educación y los pueblos indígenas en perspectiva histórica; lengua y sociolingüística educativa; procesos socioculturales en interacciones educativas; ONG y redes electrónicas en educación intercultural; formación docente en y para la diversidad.

En ellos claramente se distinguen dos enfoques: el institucional que define su objeto de estudio como indígena en general, y el que busca mostrar con la mayor fidelidad la perspectiva de los actores mismos.

Las perspectivas teórico metodológicas, posiciones epistemológicas y ético políticas de este conjunto de estudios muestran tres tensiones principales: entre la identidad étnica y las relaciones étnico nacionales; la herencia del indigenismo institucionalizado y la reacción esencialista que se contraponen a la identidad étnica en términos de inter-

culturalidad vivida y la ciudadanía étnica;² el indígena como sujeto de atención pública o como sujeto de derecho, en el ejercicio de formas alternativas de ciudadanía.

En la primera década del siglo XXI se han sucedido diversidad de encuentros académicos y sociales, en los que se han compartido infinidad de nuevas experiencias de educación intercultural a partir de iniciativas comunitarias y acuerdos de colaboración con entidades académicas, y en mucho menor medida con entidades oficiales de educación. Tomamos una pequeña muestra de ellos para mostrar desde otra perspectiva una dimensión compleja de este dinamismo social, de esta apuesta comunitaria para construir *desde abajo* los modelos propios de educación indígena, intercultural y comunitaria, que se ordenan aquí a partir de tres preguntas básicas: su origen, su estructuración y su proyección (Zorrilla, M. (coord.), 2005. CIESAS-UNICEF, 2010. SEP-UNESCO, 2005. CIESAS, 2012. UPN-CIESAS, 2008. CNEII-UPN, 2010. UACM, 2013).

¿De dónde surgen, a qué responden? Son experiencias que responden a las necesidades educativas de las comunidades en que nacen; son una forma de construcción de oportunidades pertinentes, significativas, para todos los involucrados; responden a una necesidad no satisfecha que favorece la innovación y explica la razón de su existencia; por el incumplimiento de un derecho que tienen los niños y los jóvenes indígenas a una educación en su lengua y culturalmente relevante; son construcciones colaborativas de una educación indígena intercultural que responde a retos y demandas de los pueblos indígenas.

¿Cómo se organizan, quiénes participan? Deben su fortaleza a liderazgos internos a la comunidad, aunque cuentan con apoyos externos, académicos y financieros; a pesar de y aún en contra de la burocracia educativa del Estado, aunque en ocasiones se suman con lo que tienen a su alcance; se crea, conserva y acrecienta la red con otros actores sociales para compartir y enriquecer la experiencia; un desafío permanente es su sistematización para aprender de ellas y poder compartirlas; fomentan una estrecha relación con las comunidades indígenas, a partir de una nueva cultura escolar desde el espacio local, en ocasiones regional; son una nueva

.....

2 Guillermo de la Peña entiende por "ciudadanía étnica" el reclamo de mantener una identidad cultural y una organización societal diferenciada dentro de un Estado, el cual debe no sólo reconocer, sino proteger y sancionar jurídicamente tales diferencias (1999).

estrategia de formación docente a partir de la experiencia y el conocimiento propio; promueve una cultura escolar que cuestiona a fondo los mecanismos y lógicas de las estructuras escolares convencionales; con currículos pertinentes a la cultura, la lengua y el territorio; tienen el valor del territorio y de la relación sociedad-naturaleza como componentes centrales de la misión formativa de la escuela; en la forma de organizar los contenidos hay una intención más holística de abordar la realidad, modulares o con temas generadores, en los que confluyen las disciplinas; con metodologías educativas innovadoras, considerando en especial la investigación y los proyectos como métodos fundamentales del aprendizaje; la sistematización y evaluación que permiten objetivar la experiencia y promover su mejora continua; disponen de su propio método de valoración de la experiencia.

¿A qué aspiran, qué demandan? Las experiencias no son replicables *per se*, porque responden a historia, necesidades, contexto, actores y recursos particulares, aunque abonan a elementos comunes constitutivos de otras experiencias; promueven una plataforma de derechos, equidad y pertinencia educativa; son el ejercicio de un derecho como razón política y expresión de voluntad autonómica, más allá de concesiones o compensaciones; tienen una clara aspiración al reconocimiento de la diferencia y una rebeldía en contra de una sola forma de entender la realidad; suponen interculturalizar los marcos normativos y el ejercicio efectivo de la interlegalidad; buscan subvertir las relaciones de poder entre indígenas y no indígenas, entre lengua indígena y español, entre conocimiento indígena y científico, entre ley indígena y no indígena; aportan a la vida democrática y las nuevas formas de ciudadanía, la ciudadanía étnica en particular; combaten el racismo y la discriminación; aspiran a una re-educación social con perspectiva intercultural para todos.

Por supuesto, también se han producido durante esta primera década del siglo XXI un conjunto de trabajos académicos y de los mismos actores sociales que han contribuido a ampliar y profundizar este campo de estudio (Bertely, M., Dietz, G. y Díaz M. G., 2013). En esta década emergen nuevos subcampos temáticos como los de infancia y juventud indígena, jornaleros agrícolas migrantes, indígenas urbanos, interculturalidad en la educación superior, autonomía educativa y resistencia indígena, epistemologías indígenas, articulación entre conocimientos locales y escolares. Sin embargo el mismo estudio reconoce algunos espacios estancos, así como en perspectiva: la sociolingüística aplicada a contextos urbanos, los procesos étnicos políticos ciudadanizantes y autonómicos de la interculturalización de la educación, las poblacio-

nes afrodescendientes, la enseñanza de las ciencias y las tecnologías en contextos étnicos diversos e interculturales.

La experiencia educativa alternativa en la sierra wixárika se nutre de este conjunto de aprendizajes colectivos, del que también han sido parte. Enseguida se dará cuenta de manera global e histórica.

3 El pueblo wixárika: origen y costumbre

Uno de los pueblos originarios del país con prácticas ancestrales vigentes, como rituales, de organización política y actividades productivas de subsistencia es el pueblo wixárika. Su lucha en la preservación y reivindicación de sus derechos territoriales, lingüísticos, educativos, de lugares sagrados, entre otros, los ha posicionado en ámbitos nacionales e internacionales. Los wixáritari³ han resistido la presión que la globalización permea a los pueblos originarios del país, y ante tales embates de aculturización, buscan estrategias tanto educativas como políticas para hacer valer su derecho a la libre determinación y a dotar de sentido propio el concepto de desarrollo de sus comunidades.

Los wixáritari son un pueblo indígena que se desplazó hace más de 500 años de las planicies costeras de Jalisco y Nayarit a las abruptas sierras y cañones de la Sierra Madre Occidental, huyendo de los conquistadores, por lo que se reconocen a sí mismos como un pueblo no conquistado.

Actualmente su territorio está compuesto por una extensión que abarca parte de los municipios de Mezquitic, Bolaños y Huejuquilla el Alto, en el Norte de Jalisco; la Yesca y el Nayarit en Nayarit; El Mezquitil al Sur de Durango; y Valparaíso en el estado de Zacatecas. Son cuatro las comunidades principales de asentamiento: *Waut+a*: canto de tórtola (San Sebastián Teponahuaxtlán), y su anexo Tuxpan; *Tateikié*: casa de nuestra madre (San Andrés Cohamiata); *Tuapurie*: lugar donde habitan los *cantos* (Santa Catarina Cuexcomatlán) en Jalisco; y *Uweni Muyewe*: donde está parado el equipal (Bancos de San Hipólito) en Durango (De la Peña, 2006).

El territorio es el espacio geográfico en que los wixáritari establecen sus fronteras políticas, sociales y culturales, y en él se construyen los lazos religiosos, políticos, económicos y de

3 Plural de wixárika.

parentesco, que a su vez determinan su organización. La cabecera o comunidad principal funge como centro cívico y religioso, tanto para los pobladores que habitan las rancherías o agencias pertenecientes a dicho poblado, como los establecidos allí; cada comunidad es autónoma en su estructura política y social.

Dicha estructura está compuesta, en primer lugar, por los centros ceremoniales que son los que dan identidad tradicional a la comunidad y están regidos espiritualmente por sus propias autoridades tradicionales. Se rigen a través de la figura del *tatuwani* o gobernador tradicional, elegido por un grupo de *kawiterutsixi*⁴ o consejo de ancianos, compuesto por los *mara'kate*⁵, quienes anteriormente ejercieron ya la mayoría de los cargos tradicionales. A éstos se les considera los poseedores del conocimiento en los ámbitos religioso, político, cultural, social y administrativo; cada autoridad es elegida anualmente a través de los sueños de los anteriores al mando. Adicionalmente se encuentran los cargos de juez o alcalde, capitán, alguacil y topil, que apoyan la función del *tatuwani*.

Tras la Reforma Agraria se establece en paralelo al tradicional el sistema de gobierno agrario compuesto por el comisariado de bienes comunales y su consejo de vigilancia, cuya máxima autoridad es la asamblea de comuneros⁶. La función principal de estos cargos es la representación del pueblo wixárika con el resto de la población nacional y las instancias gubernamentales correspondientes; entre sus principales tareas se encuentran la resolución de problemas territoriales. Los cargos que se otorgan tanto a nivel civil como religioso implican una responsabilidad importante ante sus pares; son una forma relevante de participar en la vida comunal; incluso se designan cargos para re integrar en los asuntos comunales a personas que se han apartado de ella.

Su lengua materna es el "wixárika, [...] cuyo origen proviene de la familia yuto-nahua central, o yuto-azteca; su pariente más cercano es el na'ayeri [...]" (Liffman, 2012: 21).

Datos del último censo realizado (INEGI, 2010), indican que

4 Experto en la tradición oral e historia sagrada.

5 Curanderos o chamanes. Quienes están en contacto desde lo terrenal con las deidades.

6 Ser comunero implica cualquier persona, hombre o mujer en edad adulta cuya obligación está en la participación activa en la vida comunitaria, por ejemplo la asistencia a las asambleas.

en México la población wixáritari asciende a casi 45 mil personas, mientras que en el estado de Jalisco habitan solamente 11,591 de ellos. En la actualidad no se cuenta con datos precisos que determinen el número total de población wixáritari en los centros urbanos, y si dichas estancias son permanentes o temporales (Reyes, A., Fajardo, H., Valdovinos, M. y Alvarado, P., 2010).

3.1

La educación tradicional de los wixáritari

La educación tradicional de los wixáritari se imparte en tres espacios diferenciados, pero intrínsecamente ligados: la familia, la comunidad y el callihuey –templo wixárika. Los niños y jóvenes son formados en el marco de las actividades realizadas en estos tres espacios, aprendiendo la lengua materna, las tradiciones y festividades, las historias ancestrales de su pueblo, las destrezas laborales con su peculiar distribución de roles por género y los necesarios conocimientos empíricos y etnocientíficos; todos ellos necesarios para desempeñar los múltiples oficios comunitarios, ya sea para trabajar la milpa, la caza y la pesca, la artesanía, la música, o cualquier otro.

Las rancherías son los espacios familiares donde se desempeñan las prácticas antes mencionadas, que estrechan los lazos parentales y son escenario de prácticas culturales y rituales. Es mediante el calendario ritual-agrícola que los wixáritari realizan actividades que los caracterizan como un pueblo con gran apego a sus costumbres y sistema de creencias; aunque éstas poseen influencias de otras culturas y han sufrido transformaciones a lo largo de la historia (Rojas, 2011).

Encontramos cinco fiestas principales a lo largo del año: *Tatei Uxipieri*, fiesta de recolección, cosecha y nueva producción; *Xarikiza*, fiesta de esquite o maíz tostado, Semana Santa, y preparación para la siembra; *Watsiyatayarixa*, fiesta de la quema del coamil, de la lluvia, la cosecha y el tambor; *Eitsixa*, fiesta del abono a la milpa y de limpia; *Tetei Neixa*, fiesta de la milpa y los primeros frutos, tambor o calabazas y elotes tiernos, iniciación de los niños; *Yapiyatse*, peregrinación y recolección de hikuri⁷ a Wirikuta⁸, en Real de Catorce, San Luis Potosí que culmina con la danza y fiesta del peyote al sol denominada *Hikuri Neixa* (Ochoa, 2004).

.....
7 Peyote.

8 Lugar sagrado en donde nace el sol.

La educación wixárika se transmite en lengua materna y son los espacios y actividades propias de convivencia donde se realizarán quehaceres tradicionales como la siembra del maíz, la calabaza, el frijol, la caza, la pesca y la ganadería -que son tanto rituales tradicionales como de producción y consumo. Además el diseño y confección de piezas artesanales de chaquiras y estambre son parte de la transmisión de conocimientos desde edades tempranas; en este caso no hay diferencia de género, ya que niños y niñas lo aprenden por igual. La confección y costura de la vestimenta tradicional de mujeres y hombres es propia de ellas, mientras que la construcción de casas que anteriormente eran de adobe, madera o paja, -hoy día ya se utilizan también otros materiales-, es parte de la instrucción que ellos reciben.

Desde la infancia se aprende lo que corresponde a las responsabilidades que sus padres asumen al tener algún cargo como comuneros. Se aprenden las normas y los procesos de las asambleas comunitarias donde el consejo de ancianos, autoridades agrarias y tradicionales enseñan sobre la política, la memoria y los saberes culturales antiguos. Es desde ahí donde se suceden los aprendizajes de convivencia y responsabilidad comunitaria. En el futuro los niños y las niñas, según su participación y conocimiento de las actividades culturales, podrán ostentar un cargo comunitario.

Cada etapa en la vida de los wixáritari se determina a partir de la enseñanza-aprendizaje de estas actividades; sin embargo, este proceso de aprendizaje pausado, continuo, de larga duración, en la práctica, se encuentra en detrimento por la asistencia a la escuela formal, que antepone el calendario escolar frente al tradicional, además de que la migración temporal o cuasi definitiva restan tiempo para la práctica de *el costumbre*. Con la carga de esta contradicción, las comunidades wixáritari enfrentan la provocación que les presenta la existencia de la escuela formal, relativamente a su alcance, para vivirla finalmente como una tensión permanente.

3.2

La educación escolar en el territorio wixárika

Educación y escolarización pueden ser términos tan distantes y hasta contradictorios; ello se manifiesta con claridad en el caso que nos ocupa. Como ya se comentó, los wixáritari poseen un sistema educativo tradicional propio, que es como han transmitido, transformado y enriquecido su cultura milenariamente.

Sin embargo, en sentido diametralmente opuesto, fue la orden católica franciscana quien en los siglos XVI y XVII intro-

dujo en la región wixárika por primera vez un sistema educativo escolarizado. Así inicia una etapa de evangelización y de castellanización que continúa hasta nuestros días, aunque con estrategias evolucionadas. Desde entonces, los modelos educativos oficiales han incorporado la total invisibilidad del sector indígena, hasta la imposición de estrategias tendientes a diluir sus culturas, para tratar de alcanzar lo que hoy se conoce como “mexicanidad”.

El sistema educativo oficial presente en el territorio wixárika, descrito aquí de una manera general, incluye los niveles de educación básica, primaria y secundaria, y algunas opciones de educación media superior. El modelo educativo oficial instaurado en esa región busca por diversos mecanismos la integración de los pueblos a la cultura occidental, como parte de una estrategia de homogeneidad cultural nacional: programas educativos, materiales didácticos, sistemas de evaluación, profesores mestizos en las telesecundarias, programas de formación de profesores, entre otros.

Son pocas las localidades que cuentan con primaria general, en donde se ofertan los seis grados y la mayoría de tipo multi-nivel, donde un sólo maestro atiende varios grados. Además de que buena parte de las familias wixáritari viven en rancherías alejadas de los núcleos poblacionales principales, por lo que el factor de la distancia de las escuelas es un serio obstáculo para enviar a sus hijos a estudiar. Esta circunstancia pretende ser paliada parcialmente por la existencia de los albergues escolares adjuntos a las primarias de mayor población escolar, recurso que fractura de paso el crecimiento del niño en el ámbito familiar. Los maestros de las primarias por lo regular son wixáritari, aunque las deficiencias son notorias en cuanto a calidad y pertinencia de la educación impartida en ellas.

Las telesecundarias ubicadas en las principales localidades siguen el programa de educación básica general y un modelo de educación a distancia semi-presencial; cuentan con maestros mestizos quienes frecuentemente no tienen una formación pedagógica de calidad, aunada al desconocimiento y desinterés por incorporar la lengua y la cultura indígena al proceso formativo. Por esta condición, la educación secundaria representa un rompimiento en el proceso formativo de los niños y jóvenes wixáritari, entre el pre-escolar, la primaria y el bachillerato, por lo menos desde la atención de los centros escolares por profesores de la misma comunidad, hablantes de su lengua y dominio de sus tradiciones. En territorio wixárika existe solamente una secundaria con modelo presencial e intercultural y con maestros de la comunidad, ubicada en San Miguel Huaixtita, a la que nos referiremos más adelante.

Existen ocho bachilleratos en la región wixárika correspondiente al Estado de Jalisco. La oferta escolar en nivel medio superior es insuficiente ante la demanda de alumnos que cada año egresan de las telesecundarias, además de que no se hace cargo de los rezagos educativos de los jóvenes en la región. El modelo educativo oficial instaurado no responde explícitamente a la particularidad cultural, pues se sigue el programa de bachillerato general en su modalidad de educación a distancia y semi-presencial, aunque, por lo menos, en todos los casos cuentan mayoritariamente con profesores wixáritari. Solamente tres de los ocho bachilleratos mencionados tienen modelo intercultural y son parte de las experiencias que se abordan en este documento.

Con esta referencia general a la circunstancia educativa wixárika y el recuento de la educación oficial dirigida a los pueblos indígenas del apartado anterior, se puede deducir que históricamente las políticas gubernamentales orientadas al desarrollo de los pueblos indígenas en México han sido enfocadas a “atender y recuperar” al indígena, sin permitir que éstos sean partícipes o, mejor aún, autores y ejecutores de sus propias estrategias de desarrollo. Así, el modelo de desarrollo global trae consigo una deformación de los valores ancestralmente construidos por sociedades como la wixárika, lo que resulta en un choque de cosmovisiones con impactos no controlables en todos los ámbitos de la vida individual y colectiva.

Para abundar en esta perspectiva, Rojas señala que las comunidades indígenas “por un lado intentan aferrarse a sus tradiciones como algo evidente y natural, pero, por otro, se enfrentan con experiencias divergentes que niegan lo propio, como la escuela, el comercio, el manejo del dinero y las nuevas pautas de consumo, que se oponen a las expectativas colectivas asociadas con las formas de producción tradicionales” (2002: 27). Desde otra dimensión, Ordoñez retoma a Geertz para explicar la relación entre tradición y modernidad, al considerarla como “la tensión entre un impulso esencialista (el estilo indígena de vida) y el empuje epocalista (el espíritu de la época), uno jalando hacia la herencia del pasado y otro hacia la oleada presente. Pero es necesario decir que tradición y modernidad no se oponen como tipos ideales polares, totalmente incompatibles ni excluyentes, puesto que no sólo se pueden entremezclar y coexistir, sino también reforzarse recíprocamente.” (1999: 139) Tal situación es descrita por Bonfil como una “dinámica incesante que hace uso de la cultura anterior y de los elementos externos de los que se apropia el pueblo, pero (que) también exige la creación constante de nuevos elementos culturales que el grupo inventa.” (1994: 198)

Este conflicto formulado conceptualmente, es vivido de manera concreta y en la cotidianidad de las comunidades y familias wixáritari al enfrentarse constantemente a la aceptación o el rechazo de servicios, programas, agentes culturales y valores externos en sus comunidades. De igual forma, el ámbito educativo se ve inmerso en esta disyuntiva: por un lado la formación tradicional y la asunción de cargos comunitarios, por otro la escolarización y la posible profesionalización. En medio de este dilema y las tensiones que conlleva, es que se abren paso los procesos alternativos de desarrollo impulsados desde las mismas comunidades, que se fundan principalmente en el diálogo entre las diversas voces al interior de las mismas, de las que se desprenden a su vez las alternativas educativas propias como la que se aborda en el siguiente apartado.

4 El surgimiento de la alternativa educativa wixrika

Como ya se mencionó, es la orden católica franciscana quien ha tenido presencia importante en la región desde el siglo XVI. Pero es hasta la década de 1950 que se instauran las dos primeras escuelas primarias en el actual territorio wixárika, una de ellas en la misión de Santa Clara dentro del territorio de San Andrés Cohamiata. Poco tiempo después, en 1968, se funda una tercer primaria, ahora en la localidad de San Miguel Huaixtita, también a cargo de esta orden religiosa. La educación evangelizadora que ahí recibieron los wixáritari pasó por momentos de tolerancia respetuosa, pero también aparecieron épocas de conflicto abierto. Un punto álgido de esa relación se da en 1992, cuando los franciscanos se niegan a prestar parte de las instalaciones de la misión ubicada en San Miguel Huaixtita que no se utilizaban y que la comunidad quería aprovechar como sede de la secundaria que estaba por iniciar sus trabajos. Además del conflicto generado por la construcción en la misión franciscana de Santa Clara, dentro de la comunidad de San Andrés Cohamiata, de un templo católico que semejava el espacio ceremonial wixárika: el *tuki*. Ambos hechos estuvieron a punto de provocar la expulsión de los misioneros franciscanos de ambas localidades (De Aguinaga, 2010: 124-128).

Esta circunstancia puso en evidencia que un sector de comuneros y sus autoridades consideraban que la educación que ahí se impartía terminaba por dividir a la comunidad y hacía que los niños no quisieran asistir a las ceremonias tradicionales.

Cuando los frailes llegaron dijeron que sólo se quedarían una semana; después dijeron que se quedarían un mes [...] poco tiempo después, los frailes construyeron sus casas con cantera y techos de lámina. Los del pueblo a cambio recibieron azúcar, galletas, harina. Nosotros no sabíamos los problemas que nos traerían, ni sentimos como nos atacaban espiritualmente. Poco a poco nos fuimos dividiendo, unos se fueron con los frailes y otros se opusieron. (Salvador, 2002: 75)

Fue a partir de ese conflicto que se refuerza la conciencia de los wixáritari por cuestionar y tomar bajo su control a la educación de sus niños y jóvenes. Quizá sin dimensionar los alcances y las aristas de su decisión, sentaron las bases para el surgimiento de las experiencias que hoy nos ocupan.

El surgimiento de las primeras experiencias: no teníamos escuelas propias, así que las hicimos... a nuestro modo.

En 1993 surge la primera de estas alternativas educativas cuando la comunidad de San Andrés Cohamiata, en el marco de su asamblea y del reciente conflicto con los franciscanos, decide conformar una escuela secundaria en la localidad de San Miguel Huaixtita, ante la creciente cantidad de alumnos egresados de las primarias en la región y la negativa oficial por dotarlos de este nivel educativo, lo que ocasionaba que muy pocos niños pudieran continuar con sus estudios; aquellos que lo hacían tenían que salir de sus comunidades, con la carga económica y el desarraigo cultural que esto implicaba.

Es así que en 1995 se inaugura en la modalidad de escuela por cooperación⁹ la primera secundaria comunitaria presencial: el Centro Educativo Tatuutsi Maxakwaxí.¹⁰ No sólo se buscaba dotar a la localidad y a la región de este nivel educativo, sino de impulsar una educación que reforzara a los jóvenes en su identidad como wixáritari. Así lo refiere Agustín Salvador, fundador y actual profesor de cultura wixárika del Centro: "Tenemos que prepararnos, poseer dos armas, el conocimiento de la cultura propia y la de los otros. Como wixáritari es necesario conocer y cuidar nuestra propia cultura para no perderla, pero también conocer las otras que existen para que el día de mañana podamos distinguir y defender lo nuestro." (Salvador, 2002: 161)

.....
9 Una escuela por cooperación es aquella impulsada, administrada y sostenida por organizaciones de civiles y padres de familia; se diferencia de una escuela privada, debido a que ésta no persigue un fin lucrativo.

10 Tatuutsi Maxakwaxí, es el nombre de un personaje histórico del pueblo wixárika, al cual se le atribuye la fundación de primer callihuey, por tanto, el primer centro educativo wixáritari.

Pero el sentido de Tatuutsi Maxakwaxí trasciende al ámbito educativo-escolar, pues incentiva la re-apropiación de los wixáritari por el "takiekari" que es el concepto que utilizan para englobar al territorio y todo lo que está contenido en él. Para la construcción de su modelo educativo se centraron en identificar qué se debía enseñar y aprender en términos del fortalecimiento del territorio comunal y de su cotidianidad como wixáritari. Liffman puntualiza al respecto: "la escuela (Tatuutsi Maxakwaxí) surgió como un subconjunto del kiekari, diseñado para ayudarlo a sobrevivir." (Liffman, 2012: 195)

Ante la presión social y política que representaba esta iniciativa independiente de una comunidad wixárika, la política educativa oficial respondería casi de inmediato con la instauración de un sistema de telesecundarias distribuidas por toda la sierra, con programas educativos generales y profesores mestizos, con una baja calidad educativa y nula pertinencia cultural como ya se señaló antes.

A pesar de este contraste con la política oficial, al cabo de los primeros años de operación el responsable de la Secretaría de Educación Jalisco le otorga al Centro cuatro plazas para los profesores designados por la comunidad, con todo y ser una escuela por cooperación no oficial, como señal implícita de reconocimiento y de apoyo a la iniciativa comunitaria; luego llegarían las plazas para el resto de profesores.

Trece años después de estar operando de manera sostenida con recursos propios y algunos apoyos solidarios externos, además de las aportaciones gubernamentales referidas, en 2007 la escuela se oficializa, bajo el acuerdo de respetar su modelo educativo intercultural. Sin embargo, éste no ha sido reconocido oficialmente hasta la fecha, por lo que es preciso seguir un sistema de equivalencia de materias y la obtención de un certificado de estudios como secundaria general.

A unos cuantos años de instalado el sistema de telesecundarias se generaron decenas de jóvenes sin opciones de continuidad en sus estudios, al no existir el grado medio superior en la región. Por ello y en una suerte de *déja vu*, al tomar el ejemplo de Tatuutsi Maxakwaxí, las comunidades de San Andrés Cohamiata y Guadalupe Ocotán deciden crear sus propios bachilleratos interculturales. Aunque inician juntos el proceso de constitución del proyecto educativo común, pronto siguen su propio camino. Así, en el año 2000 nace el Bachillerato Bilingüe e Intercultural Tatei Yurienaka 'Iyarieya¹¹

.....
11Tatei Yurienaka 'Iyarieya significa "El corazón de nuestra madre tierra".

en la cabecera de San Andrés Cohamiata. Este bachillerato cuenta con un diseño curricular modular, buscando contener la lógica cultural wixárika, y así diferenciarse del pensamiento occidental tendiente a particularizar y fragmentar el conocimiento. En 2007 pasó a formar parte del sistema Educación Media Superior a Distancia (EMSAD) que el Colegio de Bachilleres del Estado de Jalisco opera en la región, y su modelo educativo fue reconocido oficialmente por la Secretaría de Educación Pública a nivel federal como un modelo de educación intercultural wixárika.

Igual que en el caso de la secundaria Tatuutsi Maxakwaxí, el bachillerato Tatei Yurienaka 'Ivarieva comenzó sin apoyos económicos, infraestructurales o de reconocimiento oficial de su modelo educativo intercultural, por lo que durante años fueron sostenidos con recursos de las comunidades, los padres de familia y algunos apoyos de organizaciones no gubernamentales. Tras una larga gestión con las autoridades educativas, en ambos casos se consiguió el aval oficial y apoyo económico por parte del gobierno estatal, aunque ello no priva del conjunto de contradicciones académicas, escolares y administrativas que los mantiene en una relación de tensión constante.

Nuevas escuelas comunitarias interculturales, como iniciativas insertas en la defensa de la comunidad, su territorio, su lengua, su cultura.

Con el ejemplo de Tatuutsi Maxakwaxí y Tatei Yurienaka 'Ivarieva, claramente reconocidos en toda la sierra wixárika, otras comunidades comenzaron a interesarse por generar su propia alternativa, sí aprovechando la experiencia, pero en todos los casos en la construcción del proyecto educativo propio. Ciertamente se presentaba como una respuesta a la poca pertinencia contextual y cultural de los programas oficiales disponibles, pero sobre todo en el marco de un conjunto de conflictos territoriales, económicos y políticos que atravesaban a cada comunidad, como una ampliación de sus estrategias por tomar control de su propio desarrollo comunitario.

La comunidad de Santa Catarina Cuexcomatitlán, desde 2008 libra una batalla legal por la imposición de la construcción de una carretera que atravesaría parte de su territorio, implicando con ello la destrucción de lugares sagrados, la afectación ambiental y el acceso abrupto de la dinámica económica del mercado global. En el marco del conflicto, es que, en 2009, la asamblea comunitaria decide constituir por sus propios medios en la localidad de Nueva Colonia, el Bachillerato Comunitario Tamaatsi Páritsika. Esta nueva iniciativa de educación media superior aprovecha el modelo producido por el bachi-

lterato de San Andrés Cohamiata, haciendo diversos ajustes y adaptaciones, entre los que destaca la orientación forestal de su currícula y la creación de un módulo especializado en la materia, que busca dotar a los alumnos de competencias para aprovechar el recurso maderable de su territorio de manera sustentable, tanto en términos medioambientales como culturales. Sus estudios tienen reconocimiento oficial, bajo la cobertura del modelo producido por San Andrés Cohamiata.

En 2010 el Bachillerato Muxatena¹² de la comunidad na'ayeri (cora) de Presidio de los Reyes, en el municipio de Ruíz, Nayarit, que operaba desde 2003 como escuela por cooperación, decide transitar de un modelo educativo general a uno intercultural. La decisión deriva de la instalación reciente de un Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Nayarit (CECYTEN) en la comunidad vecina de San Pedro Ixcatán, lo que contravino las gestiones realizadas desde su fundación y hasta entonces para la obtención del reconocimiento oficial y el apoyo en la operación por parte del gobierno del Estado. Así, frente a la decisión gubernamental de pretender cubrir la demanda de educación media superior en la zona, las autoridades de las comunidades de Presidio de los Reyes y el Naranjo, localidad vecina, respondieron con el argumento de la falta de pertinencia cultural del modelo del CECYTEN, pues éste no respondía a las necesidades pluriétnicas de la región -habitada en su mayoría por indígenas na'ayerite¹³, wixáritari, 'odams (tepehuanos) y mexicanos.

A partir de esta iniciativa comunitaria, Muxatena ha generado un modelo educativo intercultural y pluriétnico, derivado de las características multiculturales de la región y se ha centrado en fortalecer las áreas de educación para el trabajo y en la incorporación práctica de sus estudiantes en actividades culturales propias de los na'ayerite y wixáritari. Además de que se han sumado a la defensa intercomunitaria contra la imposición de una presa hidroeléctrica en el Río San Pedro Mezquital, aledaño a Presidio de los Reyes, principalmente para informar a sus alumnos y a la comunidad sobre las afectaciones ambientales, económicas y culturales derivadas de la obra. En 2013 la comunidad wixárika de Bancos de San Hipó-

.....
12 Muxatena significa en lengua na'ayeri (cora) "lugar de algodón", que es el nombre de un lugar sagrado de los pueblos na'ayeri y wixárika. Pese a estar en una comunidad na'ayeri se incorpora al texto porque es una escuela donde parte de los alumnos, profesores y contenidos son wixáritari; además de ser parte de la región del Gran Nayar que comparten huicholes, coras y tepehuanos.

13 Tamaatsi Kauyumarie significa "Nuestro hermano mayor el venado de la noche."

lito, en el municipio de Mezquital en el estado de Durango, que desde hace décadas atraviesa por un conflicto agrario por la restitución de una parte de su territorio invadido por una comunidad mestiza vecina, conforma Takutsi Niukieya, un bachillerato intercultural que toma como referencia los modelos curriculares de Tatei Yurienaka y Tamaatsi Páritsika, y a la par se apoya en la base administrativa del Bachillerato Intercultural Muxatena, pues no cuenta con el reconocimiento oficial de sus estudios. Por su reciente apertura se encuentra en un proceso de adaptación y construcción de su modelo educativo, aunque ya algunos de los planteamientos hechos hasta ahora tienden a la formación de los alumnos en autonomía comunitaria.

Ese mismo año la localidad de Popotita, perteneciente a la comunidad de San Andrés Cohamiata, decide la constitución del bachillerato Tamatsi Kauyumarie.¹⁴ De igual forma, al mismo tiempo que inicia sus cursos y toma como referencia general el modelo educativo de Tatei Yurienaka, se encuentra en etapa de definición de su propia orientación curricular.

Finalmente, el caso especial del EMSAD-51 de la comunidad de San Miguel Huaixtita que, pese a ser parte de la oferta educativa del Colegio de Bachilleres del Estado de Jalisco desde el 2008, recientemente decide iniciar un proceso formal para transitar del modelo de bachillerato general a uno intercultural. Su decisión se funda principalmente en el reconocimiento del valor de contar con un modelo educativo propio, de carácter comunitario e intercultural; algunos de los maestros son egresados de la secundaria Tatuutsi Maxakwaxi, con quien comparten por ahora sus instalaciones.

Así, del conjunto de experiencias aquí referidas, sólo las dos escuelas -secundaria y bachillerato- de San Miguel Huaixtita y la de San Andrés Cohamiata cuentan con algún apoyo gubernamental para su financiación; el resto han tenido que enfrentar diversas dificultades para su sobrevivencia, como remuneraciones precarias y hasta simbólicas a sus profesores, uso de instalaciones improvisadas y escasez en el equipo y materiales necesarios para el trabajo escolar.

A pesar de las limitaciones, como un recurso de solidaridad entre los afines, estos bachilleratos y la secundaria buscan fortalecer una relación de intercambio de experiencias que faciliten y refuercen su práctica cotidiana al interior de cada centro educativo, y permita impulsar iniciativas en común

.....
14 Takutsi Niukieya significa "Las palabras de nuestra bisabuela".

al identificarse como experiencias articuladas en torno a un proyecto educativo regional.

4.1

Sus características generales y principales motivaciones

Estas experiencias educativas son parte sustantiva de los proyectos de desarrollo alternativo de cada una de las comunidades que las impulsan, cada una de ellas con posturas políticas y socioculturales con independencia a las demás, lo que se traduce en proyectos que contienen particularidades específicas en relación a su contexto local. Pese a ello, están enmarcadas en una lógica común, pues responden a una condición compartida de orden cultural y territorial, lo que permite identificar características generales comunes, mismas que abordaremos a continuación.

Surgen en respuesta de la nula o escasa oferta escolarizada en la región, la poca pertinencia contextual y cultural de los programas oficiales, su baja calidad académica y la ausencia de una pedagogía adecuada al perfil cultural de la región.

Ante ello, proponen una educación con pertinencia social, cuya implicación y propósito es el de preparar a los alumnos en las capacidades necesarias para acceder al nivel educativo superior. Así, buscan que los contenidos de aprendizaje sean abordados desde una pedagogía que permita relacionarlos con su propio conocimiento cultural y aplicarlos en el contexto. Para ello integran en su currículo áreas, materias, contenidos y prácticas pedagógicas propias de la cultura wixárika, con la finalidad de que los jóvenes fortalezcan y valoren su cultura y las manifestaciones emanadas de ella, además de facilitar una mejor comprensión de las mismas.

Son iniciativas tomadas por las comunidades en pleno, luego de largas discusiones en sus asambleas generales, respaldadas por sus autoridades tradicionales e impulsadas por grupos de comuneros, algunos de ellos formados profesionalmente, encargados de hacer las gestiones, alianzas y actividades necesarias para el diseño, creación y sostenimiento de su operación.

Cabe decir que el proceso de determinación y construcción de estos modelos educativos ha implicado y sigue implicando, un proceso continuo de diálogo y contraste con los estándares y contenidos educativos oficiales, aunque quizá es más relevante el que se da al interior de las mismas comunidades, pues coexisten diversas voces que demandan modelos educativos con perspectivas contrastantes: en los extremos, quienes exigen una educación en español, con

profesores mestizos y carreras técnicas, que doten a la región de los recursos necesarios para su modernización y desarrollo; y aquéllos que son críticos de la escuela *per se*, sin importar la modalidad que ésta adopte, pues arguyen que representa una institución occidental, incapaz de contribuir al proyecto cultural de un pueblo indígena como el wixárika; por supuesto, además de las posiciones intermedias.

Este tipo de proyecto educativo exige un perfil docente complejo: comuneros wixáritari con una comprensión y vivencia a fondo de la cultura propia, con ciertas capacidades para la docencia, eventualmente con alguna formación profesional, dispuestos a generar una pedagogía intercultural desde la práctica misma. Pero su labor no se limita al ámbito académico, puesto que además deben desempeñar la función de gestores e impulsores del proyecto educativo en su conjunto y desarrollar la vinculación de éste con las comunidades y sus autoridades. Quienes enfrentan el reto de “tomar el cargo” como profesores de estas experiencias, se someten a un proceso lento de formación en la práctica como docentes interculturales, que implica un proceso de reconfiguración de los esquemas educativos tradicionales y de los paradigmas de conocimiento bajo los que algunos de ellos mismos fueron formados al estudiar en universidades convencionales. Aunado a ello, las carencias económicas a las que se enfrentan estas escuelas, hacen que las remuneraciones económicas no siempre recompensen el esfuerzo implicado.

Por otro lado, los vínculos que se promueven de manera sistemática entre estas escuelas y sus comunidades, se consideran como oportunidades de adquisición y reforzamiento de aprendizajes de orden cultural y contextual. Está ahí implicada la posibilidad de hacer entrar en diálogo al conocimiento de las ciencias con su aplicabilidad a las condiciones de la región y de la cultura. Además, en la medida en que los alumnos y maestros impulsan proyectos de intervención social en sus comunidades, tienen la oportunidad de reconocerse como actores de su propio desarrollo. Algunos ejemplos de actividades que realizan con esa intención son las campañas ecológicas, intercambios con alumnos de otros niveles educativos, organización de actividades culturales y el apoyo a iniciativas de las autoridades comunitarias.

Una característica relevante de estas escuelas es el uso de la lengua materna como herramienta pedagógica que posibilita una mejor comprensión de los contenidos abordados dentro del aula; su uso es predominante, aunque el español juega también un papel relevante. Ello trasciende el ámbito pedagógico, al ser parte del sentido en sí de la educación

deseada, pues en ella se resguarda en buena medida la particularidad cosmogónica de la cultura wixárika. Cabe destacar que los wixáritari utilizan su lengua de manera generalizada en casi todos los ámbitos de su cotidianidad. Por ello, uno podría suponer que la utilización de ésta en el ámbito escolar estaría exenta de presentar alguna dificultad, sin embargo, baste recordar que las lenguas indígenas tienen una composición principalmente oral o ágrafa. Su proceso de estandarización y didáctica como lengua escrita inició hace apenas unas décadas, por lo que muy pocos wixáritari han desarrollado el hábito de su lectoescritura.

Irónicamente, han sido las redes sociales electrónicas las que comienzan a dar un nuevo impulso y sentido al wixárika como lengua escrita, puesto que es cada vez más común que los jóvenes las utilicen para comunicarse entre ellos, aunque no sigan las reglas ortográficas propuestas por los lingüistas. De esta manera revitalizan y expanden su uso en espacios hasta ahora no considerados, lo que plantea un reto a las escuelas para encontrar la manera de vincular el uso de las tecnologías comunicativas con la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna.

En las estructuras curriculares cuentan con áreas de formación para el trabajo en las que se integra la enseñanza de oficios pertinentes al contexto local y desarrollo de proyectos económicos, sociales y culturales. Su finalidad es dotar a los alumnos de herramientas para la vida cotidiana, siendo conscientes de la todavía reducida tasa de alumnos egresados de los bachilleratos que ingresan a la universidad, así como de los altos índices de desempleo y migración presentes en la región. Las implicaciones para el funcionamiento de estas áreas dentro de las escuelas es compleja, principalmente por la rigidez del esquema escolar y su calendario, la falta de recursos para dotar de insumos a los talleres, la falta de profesores suficientemente capacitados para la enseñanza-aprendizaje de estos oficios, lo que no ha permitido aportar sustancialmente al problema de la migración entre los jóvenes, mediante la creación de oportunidades de empleo digno, estable y legítimo en sus comunidades. Este panorama evidencia la necesidad de fortalecer y diversificar el área de educación para el trabajo, buscando mejores estrategias que permitan un cambio significativo en la dinámica productiva de estas comunidades.

El perfil de un proyecto educativo como el que se describe aquí de manera general obliga a la formulación de sistemas apropiados de evaluación y rediseño de la práctica educativa, para confrontarlos con los propósitos fundacionales de dichas

experiencias, al mismo tiempo que éstas se ven enriquecidas. En este sentido, tal elemento sustantivo de la vida cotidiana de las escuelas no se vislumbra como un evento aislado, sino como parte de un proceso permanente que trata de involucrar las principales dimensiones contenidas en ellas: calidad académica, pertinencia cultural y económica, vínculo comunitario y regional, formación intercultural, redes de apoyo y fortalecimiento de la autonomía, entre otros. La necesidad de contar con modelos evaluativos propios toma mayor relevancia frente a la imposición de instrumentos de evaluación oficiales como la prueba ENLACE y otros, en donde se les evalúa desde una base homogénea que no matiza ni entiende de diversidades culturales, socioeconómicas ni infraestructurales.

Las características aquí descritas hablan de la necesidad de desarrollar modelos educativos propios y apropiados. Representan en sí mismos alternativas para las comunidades y sus jóvenes, pero no se circunscriben únicamente al ámbito de lo educativo, pues aunque se impulsan desde ahí, trascienden su impacto hacia el ámbito socio-histórico y político de la comunidad, de la región y del pueblo indígena. Además de que una educación con calidad y pertinencia necesariamente coadyuvaría en la exigencia de justicia, de equidad y en la modificación de las relaciones de poder presentes en la estructura política y económica del país. De Aguinaga señala que el sentido profundo de estos proyectos

...pone en juego la identidad y la autonomía vinculadas a la libre determinación, por la cual los pueblos indígenas han luchado durante los últimos años, por el poder decidir y hacer sin imposición externa. Así se ponen de lado las formas de dominación política y las relaciones de poder que producen discriminación naturalizada y legitimada. Una educación que implica poder decidir y hacer, propicia la igualdad, la libertad y la democracia. (2010: 301)

Asimismo, la pertinencia cultural de estos modelos y la búsqueda de su reconocimiento por parte de instancias oficiales es en cierta medida un posicionamiento comunitario dirigido al exterior, que aboga por la horizontalidad y democratización de los distintos tipos de conocimientos, y con ello la valoración de la diversidad étnico-cultural presente en México. Al interior es una forma de resistencia a la imposición del modelo cultural dominante: se desea seguir siendo wixárika, a la vez que se busca integrar elementos culturales reconocidos como externos y que son valorados como convenientes, pero de forma consciente, decidida y controlada.

4.2

Alcances y limitaciones de las alternativas construidas

El pueblo wixárika se ha caracterizado por conservar y proteger sus tradiciones y cosmogonía. Sin embargo, existe un sector cada vez mayor de jóvenes wixáritari que desea explorar sus intereses y aspiraciones en un diálogo, precisamente entre tradición y modernidad. Por ello es que se ha buscado la construcción de un modelo educativo que permita ambos cometidos. En el camino de esa construcción se han cosechado logros importantes; otros aspectos siguen siendo aspiraciones, que aunque no se han concretado del todo, son propósitos que permiten enriquecer la práctica cotidiana y representan la motivación principal que tienen los actores involucrados en las experiencias para sostener un esfuerzo continuado.

Uno de los principales logros obtenidos es el posicionar el reto compartido y permanente de la construcción de una educación con calidad y pertinencia, que aunque es y seguirá siendo una utopía inalcanzable de manera total, representa el motor principal de la búsqueda de estas comunidades por la apropiación de sus proyectos educativos, antes a merced total del Estado mexicano y de la iglesia católica. Y aunque parezca un logro modesto si observamos la desarticulación entre los diferentes niveles educativos, en donde la mayoría de alumnos provienen de, e irán a escuelas con un modelo educativo ordinario, lo que dificulta o rompe con el proceso iniciado en las escuelas interculturales, no puede menospreciarse el impacto logrado por estas comunidades y sus modelos educativos. Por el contrario, se asume el reto de expandir e incorporar a otras localidades y niveles educativos en la lógica de pertinencia y calidad de la educación en torno al proyecto de pueblo y territorio wixárika. Así es que las comunidades wixáritari de San Sebastián Teponahuatlán en Jalisco y la na'ayeri de Mesa del Nayar en Nayarit, evalúan la posibilidad de incorporarse al proceso iniciado hace ya 20 años en San Andrés Cohamiata.

Otro de los logros alcanzados es el reconocimiento y validación oficial de estudios por parte de las autoridades educativas gubernamentales de algunas de estas experiencias, sin embargo la parcialidad de este logro representa también la limitación más importante a la que se enfrentan. Ello debido a la carencia de una política de Estado capaz de reconocer e impulsar explícitamente estas propuestas educativas comunitarias, pues a pesar de contar con el respaldo jurídico constitucional y de orden internacional, y de ser incorporados como propósitos declarados de leyes educativas y planes de desarrollo, no existen instancias ni procesos específicos

para la obtención del reconocimiento oficial de estudios interculturales, ni mecanismos para acceder a los apoyos económicos necesarios. Cuando finalmente alguna comunidad consigue este reconocimiento oficial y apoyo de recursos públicos, deriva entonces una permanente y tensa negociación entre las comunidades y las autoridades educativas oficiales, en aras de mantener vigente en lo posible el espíritu de la autonomía anhelada en un principio por estos proyectos educativos alternativos, con el riesgo siempre latente de terminar por ceder ante la imposición, las presiones y exigencias de las estructuras administrativas oficiales.

A pesar de estas dificultades, en la escala familiar de estas comunidades resulta trascendental el papel de estos centros educativos, al representar una opción de estudios accesible para la mayoría de los jóvenes en términos de la economía familiar, quienes de otra manera no podrían haber cursado sus estudios fuera o lejos de su comunidad.

Conforme pasa el tiempo se engrosa el número de generaciones de jóvenes egresados de estas escuelas, una buena cantidad de ellos convertidos ya en profesionistas, otros más a cargo de iniciativas que responden a necesidades y problemáticas que ellos mismos detectan en su región, sin dejar de mencionar a quienes ahora integran parte del profesorado de las escuelas que los formaron. Sin embargo, no hay que dejar de reconocer que la escolarización de una parte importante de este sector de jóvenes también ha generado un fenómeno de diferenciación social con aquellos wixáritari que no accedieron a formarse en las escuelas, por decisión personal o por cualquier otra limitación. Éstos se ven en una posición de desventaja frente a los primeros, al no contar con herramientas determinantes –certificado de estudios, mejor dominio de la lectroescritura en castellano, mayor facilidad para establecer vínculos con el exterior, entre otras– para el acceso a programas de las agencias gubernamentales o la ventaja para la obtención de algún empleo mejor remunerado, lo que a la larga podría generar una mayor desigualdad en la distribución de la riqueza al interior de las comunidades.

Este fenómeno de diferenciación social permea al interior de las escuelas aquí referidas, pues los modelos seguidos de educación formal no han logrado construir una atención diferenciada entre los alumnos que se orientan a continuar sus estudios universitarios, que son los menos, respecto de la mayoría, principalmente mujeres, que buscarían integrarse a una actividad económica de forma inmediata en la misma comunidad, en la región o incluso fuera de ella. Por ello se

impulsa la creación de opciones curriculares de mayor flexibilidad, para que el alumno consciente de sus aspiraciones personales y profesionales elija los conocimientos, habilidades y competencias necesarias para alcanzarlas. El reto no es menor si consideramos las rígidas estructuras curriculares y organizativas de cualquier escuela, además de las estrategias didácticas y competencias necesarias del personal docente.

Otro de los aspectos implicados en esta alternativa educativa formalizada que es preciso reconsiderar es la incompatibilidad del esquema escolar con el ciclo de la vida tradicional. El mejor ejemplo de ello es la falta de sintonía del calendario escolar con el calendario agrícola-festivo, que frecuentemente impide a los alumnos su participación en actividades propias de la cultura wixárika. Se quiere fortalecer la identidad indígena en los jóvenes, pero se les priva de la posibilidad de asistir a ceremonias y actividades vitales para su formación cultural. El reto es generar un equilibrio de reconocimiento explícito entre los distintos tipos de conocimientos que se espera fortalecer entre los jóvenes wixáritari, ya sea dentro o fuera del espacio escolar. Reto de alta complejidad, pues en general priva la regla de la base común homogénea de los programas curriculares oficiales, el abuso del español como lengua de aprendizaje o el ejercicio preferente de la escritura, contra la tradición de oralidad de esta cultura.

La articulación y vinculación de estas experiencias en una red de trabajo colaborativo, es quizá el mayor logro aunque todavía incipiente, y por ello la mayor aspiración. De su fortalecimiento se auspiciaría el sostenimiento y consolidación de las experiencias ya existentes, y la ampliación de cobertura hacia otras comunidades y otros niveles educativos actualmente sin injerencia comunitaria, orientada a la construcción de un verdadero sistema educativo wixárika-na'ayeri.

5 Las alternativas educativas complementarias

Como recuento final de este conjunto de experiencias y a manera de epílogo, que no necesariamente conclusión y sí proyección de futuro, surge la referencia obligada a lo que en la práctica misma se constituye como un complemento a la alternativa escolar, una especie de alternativa de segundo orden respecto de la iniciativa original.

Y es que un modelo educativo pertinente e inclusivo en el

ámbito de una comunidad o región indígena no puede reducirse a una alternativa demasiado acotada o rígida, como concentrarse en un sólo grupo poblacional o limitarse al ámbito escolarizado, pues éste debe de generar al interior de las comunidades lo que se exige al exterior de ellas: equidad, justicia, opciones de desarrollo para todos y la construcción de futuro colectivo. Así, el reconocimiento de las limitantes de los sistemas educativos escolarizados ha permitido que nuevas alternativas emerjan, dando pie a la creatividad y el impulso de estrategias que buscan generar una *educación para la vida* que facilita el acceso a mejores condiciones de vida para todos.

Entre las experiencias emprendidas hasta ahora se encuentran aquellas destinadas a la formación para el trabajo, dirigida a diversos sectores poblacionales de la región. Se busca recuperar oficios y capacidades propias de los wixáritari, a la par de incentivar otras estrategias productivas que son pertinentes a un nuevo contexto económico, tecnológico y de comunicación regional. Sin embargo todo esto ha tenido que pasar por la construcción de un largo camino de consenso respecto al modelo económico comunitario y regional que debe orientar los proyectos particulares. Para ello se busca impulsar unidades gestoras comunitarias de proyectos, como una figura que analiza, regula y promueve, en conjunto con las autoridades comunitarias, los proyectos económicos y productivos gestionados al interior de éstas.

Otra de las áreas exploradas es el diseño de estrategias para el abordaje de la equidad y violencia de género a través de grupos de wixáritari, hombres y mujeres, que desde sus pautas culturales y vivencias familiares buscan generar un cambio en la manera en la que se relacionan hombres y mujeres. Las evidencias de la urgencia por atender esta problemática no son pocas: falta de representatividad de las mujeres en la política y en el sistema de cargos tradicionales; invisibilidad y falta de reconocimiento a las aportaciones que las mujeres hacen en ámbitos como la economía, la familia o la cultura; frecuentes casos de violencia física, sexual y emocional, seguido del poco o nulo interés de las autoridades para penar estos abusos. Todo ello hace que la búsqueda de estas estrategias tenga un valor imperante, pese a su aún modesto avance.

Las por ahora así llamadas casas de la cultura wixárika, tratan de expresar el deseo de construir una *escuela* propia a la cultura y la comunidad, como una fórmula complementaria a los métodos educativos tradicionales ya referidos, que refuerce la identidad cultural y como pueblo, principalmente

entre la población joven. El reto es encontrar el equilibrio entre la construcción de un espacio innovador, que se sirve también de herramientas tecnológicas modernas, y la función de resguardar aspectos tradicionales para el fortalecimiento de diversas manifestaciones culturales que se han identificado en riesgo, debido a que los espacios naturales para su aprendizaje y reproducción –callihuey, ceremonias, peregrinaciones- son cada vez menos frecuentados por los niños y jóvenes de estas comunidades.

En el espacio urbano se impulsan estrategias de articulación entre grupos de wixáritari y originarios de otros pueblos indígenas radicados en la Zona Metropolitana de Guadalajara, de tal forma que puedan fortalecer su presencia en la ciudad y que esto se traduzca en mejores oportunidades económicas y educativas. Una mejor cohesión de estos grupos facilitaría el darse a conocer y desmitificarse frente a los Otros y fortalecería la exigencia de horizontalidad frente a la sociedad mestiza y las autoridades estatales y locales. Asimismo, estos grupos buscan ser reconocidos al interior de sus comunidades originarias y evidenciar que, pese a no vivir o incluso no haber nacido en una comunidad indígena, siguen manteniendo su condición étnica y son capaces de aportar a sus comunidades desde otro espacio geográfico.

Al final, escolarizadas o no, iniciales o avanzadas, todas estas alternativas educativas generadas por las comunidades wixáritari son en sí mismas experiencias valiosas. Todo apunta a la mejora y ampliación de las ya existentes y al surgimiento de otras tantas, como expresiones de una conjetura valiosa, en la búsqueda de respuestas pertinentes a la educación de y para un pueblo indígena, en sintonía con el esfuerzo de muchos otros pueblos indígenas.

BIBLIOGRAFÍA

Alvarado, Patricia., Fajardo, H., Valdovinos, M. y Reyes A. (2010). *Sistemas Normativos Indígenas. Huichol, Cora, Tepehuano y Mexicano.* México: CDI.

Bertely, María (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar.* México: Paidós.

_____ (2002). *Panorama histórico de la educación para los indígenas en México.* México: CIESAS.

_____ (2003). *Educación, derechos sociales y equidad.* México: Ideograma editores.

Bertely, María y González Erika (2004). *Experiencias hacia la interculturalidad de los procesos educativos. Reportes de la década de los noventa en Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos en la educación intercultural bilingüe.* Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. México: UNESCO.

Bertely, María, Gunther Dietz y Ma. Guadalupe Díaz (2013). *Multiculturalismo y educación 2002-2011.* México: ANUIES-COMIE.

Bonfil, Guillermo (1994). *México profundo. Una civilización negada.* México: Ed. Grijalbo.

Bonfil, Guillermo (2008). *México Profundo. Una civilización Negada.* México: Random House Mordadori.

CIESAS (2012). *Seminario Escuela, indígenas y etnicidad, 2009-2012.* México.

CGEIB-SEP (2004). *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe.* México.

CNEII - UPN (2010). *Seminario de educación con pertinencia cultural.* México.

De Aguinaga, Rocío (2010). *Tatuutsi Maxakwaxi: una experiencia indígena de educación autónoma.* México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

De la Peña, Guillermo (1999). *Territorio y ciudadanía étnica en el contexto de la nación globalizada, en Desacatos.* México: CIESAS.

_____ (2006). *Culturas Indígenas de Jalisco.* México: Secretaría de Cultura, Gobierno del Estado de Jalisco.

Essomba, Miguel (1999). *Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural.* España: Biblioteca de aula.

Gómez, Enrique (2013). *Reflexión sobre indígenas y universidad.* I Coloquio Internacional Indígenas y Universidad- UACM. México: Apuntes.

Ochoa, Heliodoro (2004). *La organización territorial huichol.* Tesis de Licenciatura en Geografía. México: U de G.

Liffman, Paul (2012). *La Territorialidad Wixárika y el Espacio Nacional.* Reivindicación Indígena en el Occidente de México, México: Colegio de Michoacán y CIESAS.

Ordoñez, Carlos (1999). *Tradición y Modernidad: Encuentros y desencuentros de los pueblos indios frente al indigenismo y los procesos de globalización.* En Ordoñez, José (Coord.) *Pueblos indígenas y derechos étnicos.* VII Jornadas Lascanianas, Instituto de Investigaciones Jurídicas. México: UNAM.

Rojas, Angélica (2012). *Escolaridad y política en interculturalidad. Los jóvenes wixáritari en una secundaria de huicholes.* México: CIESAS, ITESO y UdeG.

Rojas, Beatriz (1993). *Los huicholes en la historia.* México: El Colegio de Michoacán.

Rojas, Daniel (2002). *El conflicto entre tradición y modernidad: constitución de la identidad cultural indígena Bridi.* Cuaderno de Ciencias Sociales n°126. Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Salvador, Agustín (2002). *Nuestro libro de la memoria y escritura: apuntes para la enseñanza de la cultura wixárika.* México: Universidad de Guadalajara.

SEP-UNESCO (2005). *Concurso Nacional de Innovaciones Educativas.* Valorando la diversidad cultural en la escuela. México.

Soberanes, Fernando (coord.) (2003). *Pasado, presente y futuro de la educación indígena. Memoria del foro permanente por la reorientación de la educación y el fortalecimiento de las lenguas y culturas indígenas.* México: Universidad Pedagógica Nacional.

UACM (2013). *I Coloquio Internacional Indígenas y Universidad.* México.

CIESAS-UNICEF (2010). *Primer encuentro de experiencias de educación intercultural bilingüe.* México.

UPN-CIESAS (2008). *Foro de promoción de la diversidad cultural, educativa y lingüística.* México.

Zorrilla, Margarita, (coord.) (2005). *Hacer visibles buenas prácticas.* México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.