

Ra Ximhai

Revista de Sociedad, Cultura y Desarrollo
Sustentable

Ra Ximhai
Universidad Autónoma Indígena de México
ISSN: 1665-0441
México

2007

EL DOCENTE DE PRIMARIA INDÍGENA FRENTE A LA DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL Y LINGÜÍSTICA EN EL AULA

José Bastiani Gómez

Ra Ximhai, mayo-agosto, año/Vol.3, Número 2
Universidad Autónoma Indígena de México
Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa. pp. 365-376



EL DOCENTE DE PRIMARIA INDÍGENA FRENTE A LA DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL Y LINGÜÍSTICA EN EL AULA

THE TEACHER OF PRIMARY SCHOOL FORWARDS THE SOCIOCULTURAL AND LINGUISTIC DIVERSITY IN THE CLASSROOM

José Bastiani-Gómez

Profesor de tiempo completo en la licenciatura en lengua y cultura de la Universidad Intercultural de Chiapas. Correo Electrónico: bastianijose14@hotmail.com

RESUMEN

El siguiente trabajo tiene la intención de explicar algunos referentes históricos y políticos que son importantes para la comprensión del pasado, del presente y del futuro de la educación mexicana. Y de manera particular, comprender los procesos de la educación indígena en el ámbito de las políticas educativas que enarbolan el discurso de la interculturalidad y su relación con las prácticas docentes. También se revisa el trabajo del docente sobre la atención a la diversidad cultural y lingüística en la escuela primaria indígena.

Palabras clave: Sociocultural, lingüística, educación primaria, indígena.

SUMMARY

The following paper presents the intention to explain some historical and political modals that are important to understand the past, present and the future of Mexican education. And of particular way, understand the processes of indigenous education in the area of educative policies that hoist the interculturality speech and its relation with teaching practices. It is also reviewed the work of the teacher on the attention to cultural and linguistic diversity in the primary indigenous school.

Key Words: Sociocultural, linguistic, primary education, indigenous.

INTRODUCCIÓN

“Los educadores deben comprender que las identidades y sus subjetividades de los estudiantes se han formado a partir de discursos morales y éticos muy distintos en ese contexto, es fundamental para el propósito de la educación y de la democracia cultural adoptar una política basada en la diversidad y la diferencia”¹

Henry Giroux

Según datos de INEGI (2005), Chiapas tiene una población de 4, 293, 459, de los cuales una cuarta parte son hablantes de lenguas indígenas. El grado promedio de escolaridad del ciclo escolar 2004-2005 es de 6.2 % y ocupa la posición 32 a nivel nacional, en tanto que el Distrito Federal el promedio de escolaridad es de 10 y ocupa la posición 1. De un total de 759,980 alumnos en educación primaria, tiene 20% de analfabetismo y ocupa la posición 32. Asimismo, el 3.4% de esa cifra tiende a desertar, lo que significa la posición 31 del total nacional (SEP, INEVAL, 2006).² Estos datos no han variado en los últimos 10 años, y continúa en esa misma condición de atraso y de marginación.

El análisis de estos datos no deja duda de que la educación en Chiapas dejó de ser el principal instrumento para la movilidad social y el desarrollo de capacidades físicas y mentales. Es decir, la educación atraviesa su peor crisis, tanto por la carencia de valores éticos y humanos como por situarnos en una condición de reprobados, frente a las normas internacionales que demandan competitividad y eficiencia basada en el desarrollo científico y tecnológico (Guevara, 2001).

En cuanto a la educación indígena, los índices de deserción, bajo aprovechamiento escolar, alta reprobación y pobre eficiencia terminal, se incrementan sustancialmente. Los indicadores de promedios de evaluación en español y matemáticas, sobre escuelas indígenas, presentan los porcentajes más bajos frentes a las localidades urbanas y a nivel nacional, constituyéndose “el

¹ Epígrafe tomado del libro de Ascencio Palomares Ruíz. Profesorado y educación para la diversidad en el siglo XXI, Colección HUMANIDADES, Ediciones de la Universidad de Castilla- la Mancha, España, 2004, pág., 77.

² Datos del Instituto Estatal de Evaluación (INEVAL), de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

rezago del rezago”, ya que existe una diferencia de 120 puntos en lectura entre indígenas de escuelas públicas y mestizos de escuelas privadas (Saldivar, 2005).

Al inicio de ciclo escolar 2005-2006 el subsistema de educación indígena atendió a 290,885 alumnos. De ellos, 4,919 en educación inicial; 63,278 corresponden a educación preescolar; 222,688 en educación primaria. La educación secundaria y el bachillerato no son considerados en este subsistema, porque el Estado mexicano considera que a partir de estos niveles los indígenas deberán integrarse a la educación general, donde la lengua oficial es el español. Debido a esta exclusión, el peso de las lenguas y las culturas indígenas pierden valor como recurso de enseñanza en las aulas, ya que los educandos son sometidos a un proceso de “descaracterización cultural” (Bartolomé, 2003).

Como puede verse los datos estadísticos reflejan las contradicciones del sistema educativo y social, pero los números tan solo reflejan una parte de la realidad educativa, por tanto se requiere asumir una actitud comprensiva de las condiciones sociales, culturales y lingüísticas con que se desarrollan las actividades de las maestras y maestros en las regiones geográficas de Chiapas.

El término relacionado con la diversidad cultural y lingüística aparece de manera recurrente en investigadores, en conferencias, en simposios, en seminarios, y también en el discurso de la clase política mexicana. Sin embargo, al parecer aún los debates no alcanzan a ser comprendidos en su cabalidad por aquellos actores pedagógicos que de alguna manera mantienen una relación directa o indirecta con el escenario áulico. Para la práctica pedagógica, reviste interés revisar de manera concienzuda qué hay detrás de la diversidad cultural y lingüística y sus implicaciones socioeducativas o didácticas en las aulas escolares de las escuelas ubicadas en contextos rurales indígenas y no indígenas.

La sociedad mexicana del siglo XXI montada ya en el escenario nacional e internacional experimenta percepciones ideológicas con intenciones simbólicas como las denominadas de orden semántico como la de “país multicultural, pluricultural, plurilingüe, intercultural”, y hasta los niños y niñas también están expresando tales términos. Ante esta disyuntiva

histórica, aparecen discursos en la radio, televisión y diversos medios impresos como periódicos y libros sobre las sociedades multiculturales e interculturales. También a los maestros y maestras de los distintos niveles educativos que se encuentran inscritos en educación básica, media superior, y superior del sistema educativo mexicano se nos habla de la elaboración de un currículum que contenga como ejes transversales la cultura, la lengua y la interculturalidad, pero aún no se alcanza a comprender qué implicaciones tiene en el currículum preescrito el trabajo que tiene un docente frente al aula y su relación con una sociedad multicultural y plurilingüe como la mexicana y chiapaneca.

Los procesos históricos de la consolidación del Estado Mexicano moderno, en su fase embrionaria, es decir, en el México de la Colonia se experimentaron políticas de segregación y negación de un pasado conformado por una sociedad diversa y plurilingüe. Desde entonces se constituyó el ocultamiento de que nuestra sociedad mexicana tiene fundada sus raíces históricas en las más de 56 lenguas indígenas mesoamericanas que le dan sentido y vida al amplio espectro sociocultural del México moderno. Ya Bonfil Batalla en su libro *México profundo. Una civilización negada* (1989) realiza una revisión muy aguda de la composición étnica y diversa de nuestra sociedad en el que los procesos de transformación cobijados a la luz del Estado nacional suprimieron de manera directa o indirecta la diversidad cultural y lingüística bajo el sello de un proceso homogéneo con intenciones de castellanizar, incorporar o asimilar al indio a la cultura nacional mexicana.

La conformación de la identidad nacional mexicana se asumió como una condición histórico-política en cuyo proceso inherente se establecieron las características de las políticas públicas de orden social, económica, cultural y educativa hacia lo que llamó Aguirre Beltrán (1992), como *Regiones de refugio*. El nacionalismo mexicano fue la pretensión perseguida por este movimiento político que constituyó la visión del pensamiento liberal decimonónico y erigió un estado-nación con el sello particular de conformar una identidad nacional en detrimento de las identidades indígenas. Si revisamos la coyuntura sociohistórica de la conquista, pues este proceso de colonización quebrantó a los estados indígenas.

El movimiento de independencia en México de 1810, volvió a sacudir y estremecer las estructuras socioétnicas que aún se mantenían en resistencia sociocultural. Así podemos continuar haciendo un recuento sociohistórico hasta pasar por el México posrevolucionario y llegar hasta la década de los setenta, ochenta y noventa sin que se modificaran, las de por sí situaciones precarias y de injusticia social y educativa, por las que atraviesan las comunidades indígenas en el país. Asociados a estas relaciones de desigualdad sociocultural, las identidades culturales y lingüísticas indoamericanas presentan los números rojos estadísticos más bajos sobre aprovechamiento escolar, calidad, y deficiencia terminal como ya se ha mencionado.

Ante este diagnóstico educativo desolador o pesimista, la escuela anclada en un espectro multicultural, la propia Secretaría de Educación a través de las subdirecciones de educación indígena, se han abocado a la tarea de instrumentar diversos programas de capacitación para el personal docente. Sin embargo, falta mucho por hacer, razones estructurales y políticas gravitan en el escenario nacional y local que ocasionan que las lógicas organizativas del sistema de educación indígena prosigan su camino para abatir el llamado “*rezago educativo*” en las comunidades indígenas de México y de Chiapas.

También hay que mencionar que la SEP ha editado diversos materiales en lenguas indígenas en el país, pero específicamente en Chiapas se han elaborado gramáticas, diccionarios, como las que elaboró en 1999 el proyecto de “Diseño y Elaboración de Gramáticas y Diccionarios en Lenguas Indígenas” de la dependencia educativa de los Servicios Educativos para Chiapas, hoy denominada Subsecretaría de Educación Federalizada. Asimismo, en 1997 se creó la Escuela Normal Jacinto Canek en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, para atender las necesidades de formación del profesorado de educación primaria indígena dónde se alberga a más de un centenar de estudiantes de las distintas etnias del Estado. De igual forma en el año 2005 inició sus actividades académicas la Universidad Intercultural de Chiapas para formar a estudiantes en el reconocimiento, valoración y respeto de las identidades culturales y lingüísticas de los pueblos indios de Chiapas

En esta misma lógica de profesionalizar a las maestras y maestros de educación indígena la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) con varios años de servicio en la entidad continúa

formando a maestras y maestros que atiendan las necesidades educativas de los pueblos indios. Como puede verse, los esfuerzos se han estado dando desde la oficialidad, pero los resultados dados a conocer por la misma SEP no han variado en cuanto al logro de ser más eficiente el subsistema de educación indígena. Con ello ya se han modificado ciertos marcos normativos institucionales, como la propia Constitución Política del país en su artículo primero y segundo en cuyo contenido se reconoce a México como un país multicultural y plurilingüe. También se reconoce a la educación bilingüe intercultural como un eje estratégico para alcanzar el desarrollo de los pueblos indios y el del ideal de país. Otra reforma constitucional es la Ley General sobre Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas en el que se establecen las bases de una política lingüística que aliente el fortalecimiento y el desarrollo de las lenguas originarias de México.

Estas consideraciones de orden político-constitucional representan un avance sustancial en la consolidación de las políticas públicas encaminadas a efectuar una perspectiva de inclusión étnica de los pueblos originarios al desarrollo nacional. Pero, es menester aclarar que han transcurrido muchos años para que hasta en este siglo la clase política mexicana re-conozca que somos un país multicultural y plurilingüe a partir de presiones y movilizaciones indígenas. Como consecuencia de esta apertura democrática y jurídica, por lo tanto, se requiere de un proyecto educativo amplio que asegure la inserción de los pueblos y culturas indígenas al contexto nacional sin lacerar sus identidades socioculturales y lingüísticas. Es pues, una demanda reiterada que desde la educación se trabajen líneas de acción tendientes a elevar la calidad de la educación del subsistema de educación indígena.

El Estado mexicano, jurídicamente, admite que somos una entidad nacional con una diversidad cultural y lingüística, en el que aparece la presencia de los pueblos originarios. Mención reviste que en este proceso socioeducativo actual han salido distintas voces académicas que ya han hecho recomendaciones desde el plano de las disciplinas científicas para el reconocimiento a la diversidad cultural desde la educación. Sobre estas concepciones, sobresalen posturas que van desde las históricas, pedagógicas y políticas, entre otras, para que desde las aulas escolares se empiece a trabajar el discurso pedagógico de la interculturalidad que atañe al reconocimiento de la diversidad sociocultural y lingüística en el aula. Es decir, la

cultura y las lenguas indígenas deberán ser replanteadas como dimensiones del conocimiento amplio de las identidades indígenas para su valoración, desarrollo y fortalecimiento identitario.

Creo que el trabajo medular de las escuelas indígenas y no indígenas estriba en la razón ética de empezar a efectuar un proceso de movilización pedagógica entre las maestras, maestros, supervisores, jefes de sector y autoridades educativas, en el sentido de re-funcionalizar las escuelas y las instancias educativas para generar un proceso interdisciplinario de inclusión sobre diversos tópicos inherentes a las culturas indígenas; ch'ol, tsotsil, tseltal, tojolabal, mam, chuj, cakchikel, mochó y zoque en el Plan y Programa de Estudio de Educación Primaria. Al respecto, esto implica un trabajo prolongado de sistematización de temas relativos a pensamientos, creencias, tradiciones, ritos, cantos, filosofías que estructuran las diversas racionalidades de los pueblos indígenas.

Algunos estudios, como los de Daniel Cassañy (2000), han confirmado que cuando el maestro y la maestra no realiza un proceso educativo en el aula sin el reconocimiento de la lengua materna de las alumnas y los alumnos, se genera como consecuencia, un proceso de enseñanza aprendizaje que se convierte en insustancial porque se forja una barrera entre el docente y los alumnos. Los códigos lingüísticos del docente no corresponden con la de los alumnos, razón por la cual el índice de deserción y reprobación escolar se incrementan. Además, se generan fuertes conflictos de identidad entre los alumnos, ya que la lengua del estudiante no se reconoce como entidad sustancial en la escuela, ya que la lengua representa las distintas prácticas socioculturales y lingüísticas de las alumnas y los alumnos.

La experiencia que se tiene en educación indígena, demuestra que la lengua indígena en el aula sólo se utiliza como puente para la comunicación entre el docente y los alumnos. Se requiere que la lengua materna del estudiante logre su funcionalidad como objeto y medio comunicativo en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, al igual que el español, para asegurar que las alumnas y los alumnos tengan el dominio pleno de ambas competencias comunicativas como lo plantea el enfoque comunicativo de las lenguas. Es decir, la cultura, la lengua indígena y el español, deberán ser elementos transversales del currículum de las

escuelas, a fin de establecer un proceso educativo intercultural que reconozca el papel de la lengua y la cultura indígena como entidades que proyectan un forma de vida y filosofía diferente, que merece ser incluida, ya que el respeto y la justicia histórica hacia los pueblos originarios de Chiapas, debe ser una realidad.

Otra de las coordinadas institucionales que deberán valorarse es la referida a los procesos de formación docente en y para la diversidad cultural y lingüística, pues esta otra parte del trabajo educativo no puede quedar fuera del planteamiento institucional, ya que constituye una parte fundamental del trabajo educativo. Por tanto, se requiere re-elaborar una estrategia de trabajo colegiado y cooperativo en el que las maestras y los maestros no sólo asistan a los cursos y talleres de capacitación, sino por el contrario, se logre efectuar un proceso de capacitación que ubicado a corto, mediano, y largo plazo pueda constituirse en un proyecto de vida profesional pedagógica. En consecuencia, la meta será la construcción de escenarios educativos posibles que aludan a la gestión y planeación didáctica y a su ejecución de manera creativa en el aula, en la que los docentes construyan una racionalidad pedagógica para elevar la calidad y pertinencia educativa en las comunidades, barrios y rancherías indígenas.

Es decir, la formación del profesorado para atender la diversidad cultural, estará incrustada bajo la perspectiva de reconstrucción social³ en la que se dará el trabajo educativo del docente al análisis y reflexión de la práctica docente. El aula en tanto entidad educativa es, a la vez, una instancia que forma parte de la sociedad. Por tal razón, el proceso de intervención educativa que se efectúe en aula debe acoger una dimensión ética, cultural, social y democrática, ya que es el camino que asegura el desarrollo de los pueblos y culturas diversas del mundo.

El docente indígena afianzará una relación educativa que encause, la valoración de las expresiones diversas de las culturas, promoverá un trabajo socioafectivo y propiciará el respeto y la tolerancia entre la comunidad estudiantil. El trabajo del docente es el de mediador de aprendizajes significativos en los que esta dimensión del saber hacer en el aula se

³ Véase el libro de Ascencio Palomares Ruíz. Profesorado y educación para la diversidad en el siglo XXI, Colección HUMANIDADES, Ediciones de la Universidad de Castilla- la Mancha, España, 2004, pág., 106.

constituya en un detonante para los aprendizajes que se gesten en la escuela. Creo que las escuelas primarias indígenas deben ser comunidades de aprendizaje⁴ que aseguren la adquisición y producción de experiencias de conocimientos para convivir en un mundo globalizado que produce efectos de exclusión étnica y cultural, por tanto, la escuela debe ser una organización escolar capaz de producir y transferir conocimientos a la sociedad indígena y no indígena en la que se inserta.

Razón por la cual, muchas escuelas de Chiapas que se encuentran insertas en comunidades indígenas, los microespacios de relación social entre la escuela y la comunidad dejaron de ser importantes a la hora de la actividad del maestro; ya que esta dimensión social de la escuela donde se median los aprendizajes no constituye una entidad importante por el profesorado por desconocimiento u otra razón. Por eso, creo que la formación docente y el trabajo en el aula deben abonar a un trabajo educativo integral para que se comprenda que todo proceso educativo es un proceso social. Es decir, la escuela en tanto es instancia de enseñanza y aprendizaje, al mismo tiempo, se convierte en parte de la estructura social de la comunidad.

CONCLUSIONES

El sistema educativo en coordinación con las escuelas deberá estructurar un plan de trabajo en el que se plasme un sinnúmero de acciones psicopedagógicas que modifiquen las prácticas educativas de las maestras y los maestros.

A manera de conclusiones sobre el tratamiento que la escuela y los profesores deben dar a la diversidad cultural y lingüística en el aula con la esperanza de cambiar los escenarios escolares convirtiéndolos en verdaderos espacios de formación integral de las niñas y los niños indígenas de Chiapas, propongo los puntos abajo expuestos.

⁴ Véase el libro de Miguel Ángel Essonba. . Liderar escuelas interculturales e inclusivas, Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración, Ed. Grao, España, 2006, pág., 95.

- La escuela deberá valorar a la diversidad cultural y lingüística como un referente positivo para cambiar la escuela, la cultura escolar y el pensamiento de las maestras y los maestros indígenas y no indígenas.
- Establecer una educación que luche contra el racismo, la discriminación, la marginación y la desigualdad social de las comunidades indígenas.
- Fomentar el trabajo colegiado y cooperativo en las aulas frente a actividades individualistas y competitivas características del sistema social imperante.
- Convertir a las lenguas indígenas y a la cultura como ejes transversales en las prácticas educativas a fin de asegurar la valoración y el fortalecimiento de las identidades étnicas de las niñas y los niños indígenas.
- Sistematizar las distintas experiencias socioculturales de los pueblos indios a fin de que sean convertidos en contenidos educativos para suscitar aprendizajes significativos y al mismo tiempo que la escuela para las y los alumnos se convierta en una entidad pedagógica atractiva y no repulsiva.
- Realizar proyectos de investigación que faciliten a las maestras y los maestros el análisis y la reflexión de su experiencia educativa y de los mecanismos de evaluación.
- Promover actividades didácticas en la que se analicen y se superen situaciones de marginación y opresión, discriminación y se posibilite el acceso a situaciones más justas sin lacerar los derechos humanos
- Reconocer la identidad étnica de cada estudiante, estableciendo actividades de trabajo escolar para aprender a respetar y valorar a todas las personas.
- Construir espacios educativos donde la diversidad cultural y lingüística sea una actividad y el aprendizaje se convierta en una actividad sustancial y placentera.

Con estas consideraciones ya citadas, se pretende generar una práctica docente en la que la interculturalidad admita como una condición inherente de todo proceso educativo a la diversidad cultural y lingüística de las culturas indígenas que han permanecido silenciadas por razones históricas y políticas. El trabajo del profesor en el aula y de los actores educativos constituye un trabajo capital en la consecución de una buena educación en y para la diversidad sociocultural. Si no se hace este trabajo de manera corresponsable, se estará posponiendo la

interculturalidad como sistema pedagógico y filosófico en la construcción de una relación educativa y social justa entre los pueblos originarios y el Estado mexicano.

LITERATURA CITADA

- Aguilera, R. B. 2002. **Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos.** Editorial Popular, España.
- Aguirre, B. G. 1992. **Teoría y práctica de la educación indígena.** INI, FCE, México.
- Alcudia, R. 2000. **Atención a la diversidad.** Claves para la innovación educativa No. 6, Ed. Grao, España.
- Bartolomé, M. A y Barabas, A. M. 1999. **La pluralidad en peligro. Procesos de transfiguración y extinción cultural en Oaxaca (chochos, chontales, ixcatecos y zoques).** INAH, INI, Colección Regiones en México. México.
- Baumann, G. 2001. **El enigma multicultural. Un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas.** Editorial Paidós, España.
- Bonfil, B. G. 1989. **México profundo. Una civilización negada.** Ed. Grijalvo, México.
- Cassany, D. 2000. **Enseñar lengua.** Ed. Grao, España.
- Díaz –Aguada, M. J. 2003. **Educación intercultural y aprendizaje cooperativo.** Ediciones pirámide, Madrid.
- Essomba, M. A. 2006. **Liderar escuelas interculturales e inclusivas, equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración.** Ed. Grao, España.
- Gobierno del Estado de Chiapas, Servicios Educativos para Chiapas, Dirección de Educación Indígena. 1999. **Kramatica Tsostsil.** Proyecto “Diseño y elaboración de gramáticas y diccionarios en lenguas indígenas”, Chiapas, México.
- Guevara, N. G. 2001. **La catástrofe de la educación.** FCE, México.
- Gutiérrez, M. D. 2006. **Multiculturalismo: Desafíos y perspectivas.** El Colegio de México, UNAM, Siglo XXI, México.
- Jordan, J. A. 1998. **La escuela multicultural. Un reto para el profesorado.** Ed. Paidós, España.
- Muñoz, C. H. 2001. **Un futuro desde la autonomía y la diversidad.** Universidad Veracruzana, México.

- Palomares, R. A. 2004. **Profesorado y educación para la diversidad en el siglo XXI**. Colección HUMANIDADES, Ediciones de la Universidad de Castilla- la Mancha, España.
- Saldívar, M. A. y Charles Keck. 2005. **Hacia la construcción de un nuevo enfoque de la educación rural e indígena en frontera sur**. En Nazar, Austreberta; Bellos, Eduardo; Morales, Helda (Editores). *Sociedad y entorno en la frontera sur de México. Red de estudios poblacionales en la frontera sur*, ECOSUR, México, pp. 242-260.
- Sales, C. A. y García, L. R. 2001. **Programas de Educación Intercultural**. Editorial Desclée de Brouwer, España.
- SEP. 2005. **Plan de Estudios 1997. Fundamentos y Estructura Curricular, Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe**. SEP, México.
- SEP. 1993. **Plan y Programa de estudio 1993. Educación Básica Primaria**. SEP, México.
- SEP-DGEI-PARE. 1994. **La educación bilingüe en la escuela primaria indígena. Antología de apoyo a docentes**. México.
- Soriano, A. E. 2001. **Identidad cultural y ciudadanía intercultural. Su contexto educativo**. Editorial La Muralla, S. A., Madrid.

José Bastiani Gómez

Licenciado en sociología por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Maestro en Educación Indígena por la Universidad Autónoma de Chiapas. Imparte cursos de Sociología de la Educación, Política Educativa, Historia general de la educación en la Maestría en Educación que ofrece la Universidad Autónoma de Chiapas y el Instituto de Estudios Universitarios A.C. Ha publicado artículos sobre temas de educación y globalización, educación indígena y educación intercultural en revistas especializadas.