



uais

RA XIMHAI

Volumen 14 Número 2

Julio-diciembre 2018

179-199

EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL EN MÉXICO: ¿UNA APUESTA POR UNA CULTURA ESCOLAR ANTIRRACISTA PARA LA JUVENTUD INDÍGENA?

INTERCULTURAL HIGHER EDUCATION IN MEXICO: A STRATEGY FOR A SCHOOL ANTIRACIST CULTURE FOR THE INDIGENOUS YOUTH?

Alejandro Mira-Tapia

Docente en la Facultad de Psicología y en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma de Querétaro, México.

RESUMEN

Más que realizar un examen sobre las concreciones de los discursos pedagógicos y políticos del enfoque intercultural en la realidad escolar cotidiana, este artículo pretende aportar pautas para pensar en las posibles funciones antirracistas que están ejerciendo en el campo de las políticas de identidad ciertas lógicas culturales y pedagógicas de la educación superior intercultural en México. Centralmente se analiza el vínculo y los posicionamientos que mantienen un grupo de jóvenes otomíes frente a determinados efectos del racismo que operan en sus coyunturas de vida a partir de tres acciones culturales y pedagógicas instituidas en una universidad indígena asentada en la región otomí de Querétaro: 1) ejercicios de revitalización, recuperación y rescate de la cultura propia; 2) prácticas sociales de reconocimiento de otras diversidades y; 3) acciones de activismo cultural desde el teatro comunitario. Se sostiene que, como parte de su cultura escolar (Rockwell, 1996), estas acciones de la escuela permiten a este sector de la juventud ñoño construir experiencias sociales que los reposiciona desde nuevas condiciones identitarias y subjetivas frente al racismo y la discriminación cultural.

Palabras clave: educación superior intercultural, racismo, cultura escolar, jóvenes indígenas, antirracismo.

ABSTRACT

Instead of realizing an analysis about the concretions of the pedagogic and political discourses of interculturality, this paper provides guidelines to think about the possible antiracist functions that are producing some cultural and pedagogic logics of intercultural higher education in Mexico. This, in the field of the policies of identity. There is analyzed the link that has a group of young indigenous opposite to certain effects of the racism, from three cultural and pedagogic actions instituted in an indigenous university established in this region of Queretaro. These actions are: 1) Exercises of revitalization, recovery and rescue of the own culture; 2) Social practices of recognition of other diversities, and; 3) Actions of cultural activism from the community theatre. From information ethnographic and interviews with students, graduates and teachers of this university, it argues that, as part of his school culture, these actions allow to this sector of the youth ñoño to construct social experiences that it them re-positions from new identity and subjective conditions opposite to the racism and the cultural discrimination. Before the analysis of these cultural and pedagogic actions, in the text, a brief historical review appears handle the link between racism, education and the production of the myth of the cultural inferiority of the indigenous peoples in Mexico.

Key words: intercultural higher education, racism, school culture, indigenous youth, antiracism.

INTRODUCCIÓN

Sus niños hacen ventaja a los nuestros en el vigor de espíritu, y en más dichosa viveza de entendimiento y de sentidos, y en todas las obras de manos [...] es tanta la felicidad de sus ingenios, que escriben latín y en romance mejor que nuestros españoles.

Julián Garcés, primer obispo de Tlaxcala

A partir de una perspectiva que examina al racismo y sus dinámicas de producción y reproducción en el contexto mexicano (Castellanos, 1994; Moreno, 2016; Gall, 2007), se analiza que la educación destinada para el medio indígena ha sido el escenario social por excelencia donde el mito de origen colonial de la supuesta inferioridad natural de los indígenas se ha reproducido e institucionalizado en el imaginario nacional. Las premisas del racismo de integración que plantearon la supervivencia de las comunidades indígenas como un hecho inviable al interior del Estado-Nación (Martínez, 2006, p. 245), asumidas por la política indigenista mexicana, han visto en el reclamo de una educación diferente la necesidad de suprimir el racismo y de replantear la lógica monocultural del modelo social del Estado-Nación y de la educación escolarizada, fundamentalmente a raíz de las presiones colectivas producidas por intelectuales, docentes y otros actores politizados sobre las orientaciones etnocéntricas y nacionalistas de las políticas educativas orientadas al medio indígena. Dar paso a políticas de identidad que reconozcan las particularidades socioculturales y lingüísticas de los pueblos indígenas en la vida nacional y abonar en el proceso de construir ciudadanías diferentes y diferenciadas, corresponde al proyecto de reorganización de la vida política y social instalada en la interculturalidad (López, 2011, p. 215), consigna cultural y política que ha sido apropiada por actores étnicos como estrategia para disputar y ampliar derechos colectivos (González, 2008).

En relación al campo de la educación superior en México, dichas presiones étnicas organizadas alrededor de las consignas políticas y culturales del levantamiento zapatista de 1994, han tenido por respuesta política del Estado la institucionalización de la interculturalidad como una política pública, y con ella, la creación de un subsistema y modelo oficial de Universidades Interculturales (UI) a partir del año 2003 (Schmelkes, 2008), actualmente compuesto por 13 universidades integradas alrededor de la Red de Universidades Interculturales (REDUI)¹.

El objetivo de crear estas Instituciones de Educación Superior (IES), ha sido proveer de una ruta de acceso a sujetos sociales que histórica, estructural e institucionalmente habían sido relegados de la esfera de la educación superior pública: las juventudes indígenas. Aunque carente de marcos normativos que permitan a los pueblos indígenas ejercer recursos públicos o “coordinar sus propias instituciones educativas vinculadas al Sistema Educativo Nacional” (Cerdeña, 2007, p. 101), esta acción estatal en manos de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se enmarca en una política más amplia de “interculturalización de la educación superior” (Schmelkes, 2008), definida como un conjunto de acciones “tendientes a corregir la grave desigualdad que enfrentan los indígenas para acceder y culminar exitosamente sus estudios de educación superior” (Dietz y Mendoza, 2008, p. 7). Así, las UI pueden ser definidas como “un nuevo tipo de institución destinado a formar jóvenes provenientes de regiones indígenas que no han tenido acceso a la educación superior y a quienes se les ofrecen carreras definidas que se imparten en sus regiones de origen” (Mateos y Dietz, 2013, p. 350).

Adicionalmente, las UI han sido acompañadas o incluso precedidas por otros proyectos educativos autonombrados como interculturales, indígenas o comunitarios en el nivel superior, incluso un par de ellos en abierta oposición a la política oficial “de arriba” del gobierno federal de Vicente Fox. Adaptando la propuesta de Daniel Mato (2008) para la diferenciación de Instituciones Interculturales de Educación

¹ Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa (UAIS), Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG), Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM), Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQRoo) Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), Universidad Intercultural de San Luis Potosí (UICSLP), Universidad Intercultural de Hidalgo (UICEH), Universidad Intercultural de Nayarit (inoperante).

Superior (IIES) en América Latina, en México se pueden establecer tres clasificaciones para este universo de universidades:

- a) IIES creadas por organismos de Estado (IIESE). Por ejemplo, la Universidad Intercultural del Estado de México, la primera UI diseñada por la CGEIB en 2004, o la Universidad Intercultural de Chiapas, creada en 2005 con sede en San Cristóbal de las Casas y que cuenta con cuatro unidades académicas (Oxchuc, Las Margaritas, Yajalón y Valle de Tulijá). De acuerdo a datos proporcionados por Mateos (2015, p. 67), para el año 2015 contaba con una de las matrículas más altas de estudiantes en una universidad intercultural: 1600 aproximadamente. En esta clasificación ingresan el resto de UI agrupadas en la REDUI.
- b) IIES creadas por IES y/o fundaciones privadas (IIESP). En esta categoría aparece el Instituto Intercultural Ñöñho, que bajo la figura de asociación civil opera desde el año 2009. No recibe ningún financiamiento estatal de forma oficial, principalmente se sostiene económicamente por una red de cooperativas de la región otomí a la que pertenecen, la Unión de Cooperativas Ñöñho de San Ildefonso. Igualmente, aparece en esta clasificación el Instituto Superior Intercultural Ayuuk, o ISIA, ubicado en la región mixe baja, en Oaxaca, perteneciente al Sistema Universitario Jesuita e impulsado por la organización étnica Servicios del Pueblo Mixe. Resalta de esta universidad el único programa en una UI orientado al campo educativo-pedagógico, su Licenciatura en Educación Intercultural.
- c) IIES creadas directamente o por iniciativa de dirigencias y/u organizaciones indígenas y/o afrodescendientes. En esta clasificación podemos ubicar principalmente a dos IIES. Primero, a la Universidad de los Pueblos del Sur, la cual nace en el marco de procesos organizativos y de resistencia de los pueblos originarios, campesinos y afrodescendientes de la Montaña y de la Costa Chica de Guerrero, también con participación de académicos activistas radicados en la capital del país en 2009. En segundo lugar, está la Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl A.C., que inicia labores en octubre de 2012 en Santa María Tlahuitoltepec, en Oaxaca, como una iniciativa gestada por intelectuales mixes. Este proyecto educativo también se caracteriza por adscribirse a la línea de pensamiento político de la comunalidad.

Asimismo, de este espectro de experiencias educativas autonombradas como interculturales -que incluyen no sólo universidades sino institutos y programas de licenciaturas de asociaciones civiles- existen variaciones sobre un conjunto de elementos situacionales, contextuales e institucionales que permiten establecer otro tipo de diferenciaciones entre ellas (Rojas y Gonzales, 2016). Primero, en relación a sus concepciones o “enunciados sociopolíticos y pedagógicos” (Jiménez, 2009), a los que le subyacen diferentes posturas sobre lo intercultural, que pueden aludir a la simple producción de discursos o acciones que se posicionan a favor de mejorar las condiciones sociales y educativas de jóvenes indígenas, hasta el horizonte de reformular las relaciones étnico-nacionales desde la plataforma político-discursiva de la diferencia cultural. Segundo, también difieren en su génesis y composición actoral (Mateos, 2011; Rojas y González, 2016), a propósito de su inserción en estructuras académicas y administrativas de otras universidades o en estructuras y redes etnopolíticas regionales (González, 2008). Finalmente, por el conjunto de prácticas sociales, pedagógicas y culturales que se co-construyen como culturas escolares (Rockwell, 2007) particulares e irreproducibles desde el cotidiano educativo.

Así, en función de este contexto de ampliación de oportunidades educativas y sociales y de implementación de acciones afirmativas orientadas hacia la juventud indígena, cobra especial interés explorar cómo este actor social se está vinculando con un agente cultural -la escuela- que históricamente ha intentado neutralizar políticamente sus identidades (Medina, 2013; Wieviorka, 1994) y recientemente está dando paso a una cultura escolar (Rockwell, 1996) que potencialmente pretende romper con

esquemas de exclusión/diferenciación de lo indio en el espacio áulico y público. Al provenir directa o indirectamente de discursos políticos posicionados frente a la discriminación étnica, y en determinados casos desde posicionamientos decoloniales, estas nuevas estructuras de la educación superior en México aparentemente se están inscribiendo en una fase posindigenista y posracial (Carlos-Fregoso, 2016), pues expresan “formas de pensamiento, discurso y acción que evaden, deslegitiman y buscan eliminar las diferencias raciales y sus efectos” (Da Costa, 2004; en Moreno, 2016, p. 92).

Sin que necesariamente les preceda un diseño de acciones educativas antirracistas o una teoría crítica de la raza (Gilborn, 2006; Kincheloe y Steinberg, 1999), un corpus de investigaciones recientes (Dietz, 2011; Gómez, 2015; Orтели y Sartorello, 2011; Sartorello y Cruz, 2013; Meseguer, 2012; Mateos, 2015; Mira, 2017; Pérez, Ruiz y Velasco, 2015) que describen y analizan un conjunto de prácticas institucionales, educativas y culturales que en la realidad escolar cotidiana de estas universidades abonan en la lucha contra el racismo y las discriminaciones socioculturales desde el aula (Baronnet, 2013, p. 68) y contra los arbitrarios culturales que impuso la escuela monocultural (Jiménez, 2009), permiten enumerar por lo menos tres acciones que, como políticas de la diferencia, buscan revertir los efectos del racismo que afectan al día de hoy a la juventud indígena en México:

- 1) La inserción de un sujeto étnico al campo de la educación superior acompañado de la producción de infraestructura educativa y administrativa, o un subsistema educativo, para “cobijarlo”. Esto supone una contrapolítica cultural frente al racismo estructural que ha alejado a las poblaciones indígenas de uno de los aspectos más centrales de las sociedades tendientes a la división especializada del trabajo: la preparación profesional.
- 2) La aceptación explícita de identidades culturales negadas histórica y sistemáticamente por y en el espacio educativo superior. Esto implica al mismo tiempo una política lingüística, pues un sector del amplio espectro de las lenguas nacionales habladas por los sesenta y ocho grupos etnolingüísticos de México se habla en estos espacios universitarios sin ser denigradas. Esto corresponde a un claro ejercicio de discriminación positiva.
- 3) La producción de pedagogías y estrategias educativas-culturales que se orientan a la construcción de conocimientos que no desprestigian, denigran o excluyen saberes y prácticas sociales adscritas a las matrices culturales de estos nuevos sujetos educativos. De acuerdo a Mateos (2015), las UI aspiran a generar “conocimientos culturalmente pertinentes, recuperar y divulgar expresiones culturales, revitalizar las lenguas indígenas, promover el diálogo continuo con actores, asociaciones y/o agentes comunitarios” (p. 66).

Ante la producción de este nuevo espacio de relaciones entre sujetos sociales, educación y diversidad cultural, se plantea una arena histórica de oportunidades sociales para revertir las desvalorizaciones nacionales hacia lo indígena. Tomando como ejemplo una pequeña universidad autonombraada como indígena e intercultural en el sur de Querétaro, cuya orientación es la formación profesional de jóvenes ñoño (otomíes), en este artículo se exploran las interacciones que este sector de la juventud indígena mantiene con una cultura escolar intercultural en el campo de la educación superior. A partir de la producción de datos etnográficos y entrevistas con una decena de estudiantes, egresados y docentes de esta institución realizadas durante los años 2015 y 2016 en la comunidad de San Ildefonso Tultepec, en Querétaro, este texto plantea la idea de que en su interacción con tres acciones culturales y pedagógicas, bajo la pretensión de construir otra “micro-política de la diferencia cultural” (Rockwell, 2018, p. 321), estos jóvenes construyen experiencias sociales que les permiten reposicionarse subjetivamente frente al racismo y frente a los efectos que surte en sus coyunturas de vida y en el estatus de su grupo étnico.

Dichas acciones son: 1) ejercicios de revitalización, recuperación y rescate de la cultura propia; 2) prácticas sociales de reconocimiento de otras diversidades culturales y; 3) acciones de activismo cultural desde el teatro comunitario. Antes de pasar al examen de estas acciones culturales y pedagógicas, a continuación, se plantea una breve revisión histórica sobre el vínculo entre racismo, educación y la producción del mito de la inferioridad cultural de los pueblos indios en México.

Escuela y racismo: la invención de la inferioridad de los pueblos indios

Al pensar al racismo como un fenómeno multidimensional y dinámico que no se expresa exclusivamente en “los conflictos de reconocimiento” (Giménez, 2007) que mantienen grupos sociales (a partir de principios de inferioridad natural y diferenciación cultural), o como un fenómeno que depende únicamente de los prejuicios de los individuos (Iglesias, 2004), una veta para su análisis radica en la comprensión de las relaciones que los grupos y sujetos mantienen con determinadas instituciones sociales que reproducen o dinamizan discursos racistas en la experiencia cotidiana (Moreno, 2016, p. 105). Al constituirse como una entidad ideológica que organiza, jerarquiza y atribuye roles sociales, el racismo, como una “doctrina de la jerarquía cultural” (Fanon, 1985, p. 121) necesariamente requiere de dispositivos y técnicas de socialización para producir y reproducir un orden simbólico en las subjetividades sociales, para “instituir una naturaleza social en la naturaleza natural de los individuos” (Dubet, 2010, p. 16), ejercicio que la escuela realiza mejor que nadie. De acuerdo al sociólogo Pierre Bourdieu (1990), la escuela es la institución o el agente cultural que mejor se encarga de reproducir jerarquías sociales, pues convierte las diferencias de capital económico y cultural en diferencias “naturales”, o las diferencias de clase en diferencias de inteligencia, dando paso así al racismo de la inteligencia. En ese sentido, “la clasificación escolar es una discriminación social legitimada” (p. 202) y el establecimiento de grados de la inteligencia constituye una de las mayores expresiones de sus arbitrarios culturales.

En el contexto histórico de la educación para el medio indígena en México, Maldonado (2000) sostiene que la escuela y la educación escolarizada han constituido el promotor más agresivo para la aculturación de los pueblos indios. De la mano de la expansión ideologías nacionalistas, la expansión de la educación escolarizada a inicios del siglo XX, se constituyó como una tecnología cultural (Kincheloe y Steinberg, 1999, p. 122) que, lejos de ofrecer opciones viables para la “transición de las culturas locales a la mexicanidad, la civilización y la modernidad” (Aguirre, 1957; en Cerda, 2007, p. 100) generó “fundamentalmente migración, desarraigo cultural, desestructuración de la unidad económica familiar e individualismo”, al igual que la transmisión de un mensaje profundamente auto denigrador para los pueblos indios (Maldonado, 2000, p. 52). Desde una “pedagogía racial” (Kincheloe y Steinberg, 1999) implícita, la escuela ha traído consigo una serie de efectos culturales nocivos con repercusiones históricas en la construcción de la identidad indígena colectiva.

En este sentido, un examen histórico sobre el vínculo entre las políticas de identidad de la escuela y los pueblos indios en México (Bertely, 2006), permite sostener que son quizás dos las consecuencias o efectos más nocivos y progresivos que ha ejercido el racismo a lo largo de su evolución en su vínculo con la educación escolarizada (Velasco, 2016) para las comunidades indígenas, y que conjuntamente con ideologías y modelos culturales homogeneizantes (Dietz, 2012; Gutiérrez, 2001), han contribuido a la inserción de *lo indio* como un elemento subordinado en el esquema de relaciones sociales, culturales, económicas y políticas étnico-nacionales y étnico-regionales (Castellano, 1994; Wieviorka, 1994).

La primera de estas consecuencias refiere a la aceptación colectiva del mito de origen colonial de la supuesta inferioridad cultural, atraso e ignorancia de los pueblos indios, como atributos que poseen de forma “natural”. Desde la invención de los primeros sistemas de clasificación/dominación racial en

América (Quijano, 1993) acompañados de acciones educativas racializantes y pedagogías coloniales (Gonzalbo, 1990), pasando al *racismo científico* del siglo XVIII (Wade, 2000; Wieviorka, 1994), que concebía a las razas como “tipos permanentes y separables de seres humanos con cualidades innatas que se transmitían de generación en generación” (Banton, 1987; en Wade, 2000, p. 16), hasta el racismo de integración del naciente nacionalismo latinoamericano, que recurrió a ideologías para la supresión de las características étnicas y raciales de las comunidades indígenas y negras de su proyecto esencialmente mestizo² (Castellanos, 1994), la educación escolar ha funcionado como uno de los dispositivos más sólidos para promover y transmitir representaciones sociales sobre la supuesta inferioridad natural de los nativos.

Específicamente la etapa en México donde la tarea de aculturizar e integrar a los indios a la sociedad nacional se planteó como el quehacer central de los nacientes sistemas de educación pública para las regiones indígenas (Aguirre, 1957), a juicio de Maldonado (2000), corresponde al periodo más agresivo en este sentido para las comunidades indias. Ahí ha tenido lugar el fenómeno de la invención o la producción de *la doble ignorancia de los indios*, hecho que ha resultado determinante para denigrar su estatus intelectual y afirmar, en este plano, la supuesta superioridad de los mestizos respecto a las sociedades indias, así como las distinciones entre indios letrados y no letrados³:

La escuela indígena, sea bilingüe-bicultural o no, está provocando la ignorancia en el niño pues ya no conoce bien ni la práctica tradicional de la agricultura, ni los conocimientos, explicaciones, actitudes en torno a ella, ni la indisoluble ligazón que existe entre todos los aspectos de la cultura india, ni la función cultural de la organización familiar y las consecuencias de su transformación. Sin embargo, y por desgracia, esto no es todo, pues hasta ahora hemos visto solamente que la escuela genera en el niño la ignorancia de su cultura materna, y visto desde el punto de vista de la función de la escuela, esto no es ninguna desgracia sino un éxito pues, a pesar de las buenas intenciones, ese es su objetivo real. Pero la escuela pretende también llevar a los indios la luz de la sabiduría occidental y, paradójicamente, esto tampoco es cierto pues en la práctica la educación occidental en la población india crea la ignorancia, la establece; la funda [...] Ante lo inevitable del contacto, surge la necesidad de comunicación y aparece en los indios una idea de carencia: no tienen escritura, ni conocen la ajena y tampoco poseen los conocimientos de esa cultura ajena. Se sienten ignorantes, es decir, hacen suya la idea occidental y reclaman escuelas. La escuela hace profunda la ignorancia: además de la ignorancia de la cultura materna ya comentada, la escuela profundiza la división entre indios letrados e iletrados, lo que significa no sólo la división entre los que saben el alfabeto latino y los que no, sino también entre los que saben o no los conocimientos occidentales que permite alcanzar el dominio del español (Maldonado, 2000, p. 102).

² Asociadas a estos postulados científicos, las empresas de desindianización y mestizaje cultural (Castellanos, 1994), de acuerdo a Mario Yapú, impulsaron ejercicios en el contexto boliviano de discriminación, segregación e incluso de “eliminación de los indios, calificados [...] como raza inferior o pueblo enfermo” durante la segunda mitad del siglo XIX y hasta aproximadamente 1940 (Yapu, 2011, p. 131). Para el caso de las naciones con población afrodescendiente, como en Colombia, en su vinculación con ideales de blanqueamiento, estos modelos de racismo instalados en la escuela contribuyeron a posicionar a lo largo de dos siglos en el imaginario social la supuesta inferioridad moral, humana e intelectual de los descendientes africanos, a través de las prácticas, rituales y políticas de conocimiento propias de la escuela (Castillo y Caicedo, 2015, p. 95). Un ejemplo bastante ilustrativo de este racismo tendiente a eliminar los rasgos culturales indígenas en el contexto mexicano fue el experimento psicológico y social llamado “La Casa del Estudiante indígena”, que funcionó de 1925 hasta 1932 en la capital del país, con al menos la presencia de jóvenes de 27 grupos (Loyo, 2006, p. 74).

³ A partir de esta división, y hablantes y no hablantes del castellano, las resultantes estratificaciones intraétnicas vinculadas al establecimiento de jerarquías sociales y culturales al interior de un mismo grupo étnico – expresadas en entre aquellos auto considerados *menos indios* que los otros³- plantean que son pocos los agentes culturales como la escuela quienes tienen la capacidad de producir, reproducir y llevar lógicas de exclusión propias de las élites (Castellanos, 2004, p. 108) a la organización social de una comunidad indígena, e instituir nuevos principios de inferioridad/superioridad en las relaciones de contacto entre sus habitantes (que paulatinamente son apropiadas localmente). Construir distinciones imaginariamente (mucho más grandes de lo que objetivamente son), pueden cumplir el papel de construir una breve superioridad, no económica ni política, en el plano simbólico y cultural entre grupos sociales semejantes.

La segunda consecuencia -directamente vinculada a la primera- refiere a la generación de sentimientos de denigración y autorrechazo étnico, y con ello, al ocultamiento de las pertenencias étnicas y lingüísticas de las poblaciones indígenas en sus interacciones con la sociedad nacional. Prácticamente como una faceta de la aceptación gradual de lo “indígena” como signo de atraso o subdesarrollo, el autorrechazo étnico expresa la influencia del racismo en la conciencia colectiva de los pueblos indígenas. El diseño de esquemas de enseñanza y aprendizaje del español en sustitución de las lenguas autóctonas, con antecedentes que también refieren a la época colonial y hasta los procesos de escolarización contemporáneos (Jiménez, 2011), ha intervenido en este fenómeno, al establecer la idea de que hablar una lengua nativa es sinónimo de atraso o representa un grado de inferioridad respecto a los hablantes del español. En un ejemplo, una joven otomí relata el proceso sistemático de ocultamiento de su identidad étnica en función de ser segregada y excluida socialmente por el uso de su lengua materna en la escuela:

[...] en la misma escuela los compañeros te decían “ay no cómo hablas otomí” o sea se veía la discriminación, si alguien hablaba otomí te pegaban o les quitaban sus cosas, “es que eres un indio”, entonces fue como por ese lado que me orillo a decir no pues yo tampoco ya no lo hablo [...] Cuando llegaba gente a la casa yo ya no quería saludar en otomí como saludaba antes, tampoco quería decir las cosas en otomí mejor ya puro español. Y cuando iba en el camino la gente me saludaba en otomí y yo saludaba en español, yo ya no quería saludar en otomí [...] entonces una forma de ocultar esa identidad es cuando la próxima vez que te pregunten si hablas ñãñho, dices “no yo no hablo”, aunque tus rasgos fisiológicos y de la cara eres morena, a pesar de que al pronunciar una palabra en español lo pronuncias mal (E-joven- 22 años).

Así, la persistencia prolongada de prácticas normativas de racismo lingüístico, durante la transición de modelos escolares para el medio indígena, fue acompañada de otras formas de discriminación, exclusión y violencia simbólica en torno a lo que era considerado como parte del mundo y cultura de los indios. Esta interacción entre la escolarización oficial y la etnicidad de distintos grupos y comunidades indígenas (Bertely, 1997; Maldonado, 2000), necesariamente repercutió en múltiples formas sobre sus procesos de autoadscripción étnica, tanto en los sujetos escolares como en los sujetos no escolares, privilegiando la producción de una autopercepción negativa de la identidad indígena, y con ello, la generación colectiva de sentimientos de denigración y rechazo étnico (Jiménez, 2009, p. 68). En ese sentido, la negación de las identidades culturales y lingüísticas en el espacio escolar y en la vida pública resultan de la interacción histórica de los dos efectos del racismo señalados.

De ahí que resulte preciso considerar que la cuestión de la producción y reproducción del racismo en la escuela, encuentra exclusivamente un contrapeso cuando son integradas en las lógicas culturales de los contenidos escolares lineamientos curriculares y pedagógicos que se adecuan a la historia, a los conocimientos, a las identidades socioculturales y a los recursos culturales de los grupos sociales a quienes se dirige la acción educativa (Rockwell, 1996).

Desde una perspectiva histórico-cultural de la educación (Rockwell, 2006) y de la vida subyacente del racismo en las sociedades latinoamericanas (Wade, 2011), se afirma que este fenómeno de la jeraquización cultural se encuentra inserto como un componente de “larga duración” en la vida de la institución escolar, que rutinariamente se presenta no como un objetivo cognitivo sino como “un contenido que se internaliza y se objetiva en la experiencia de hacerse parte de una sociedad determinada” (Castillo, 2011, p. 61; en Castillo & Caicedo, 2015, p. 107). Como sostiene Castillo “el racismo hace parte de la historia de la escuela y la escuela hace parte de la historia del racismo” (2010, p. 75-76; en Castillo & Caicedo, 2015, p. 95). Al mismo tiempo, el racismo de la escuela construye subjetividades marginales en sujetos escolares vistos como portadores de identidades inferiorizadas desde la perspectiva

de las culturas hegemónicas nacionales. Como sostiene Castillo, “el racismo hace parte de la historia de la escuela y la escuela hace parte de la historia del racismo” (2010, p. 75-76; en Castillo & Caicedo, 2015, p. 95).

Una universidad intercultural para la juventud indígena de Querétaro. El Instituto Intercultural Ñöñho y su cultura escolar antirracista

Como una iniciativa, cultural y pedagógicamente pertinente, para la profesionalización de jóvenes otomíes del sur de Querétaro, el Instituto Intercultural Ñöñho A.C. abre sus puertas en San Ildefonso Tultepec en 2009. Impulsado por actores de la sociedad civil vinculados al cooperativismo, así como por grupos de la iglesia católica instalados en corrientes de la teología de la liberación y a iniciativas de actores locales, la génesis de esta autonombraada universidad intercultural se vincula a la premisa de privilegiar el acceso a estudios universitarios de jóvenes indígenas que busquen revalorizar sus raíces culturales y su idioma: el hñöñho⁴. Actualmente el IIN⁵ oferta un único programa de licenciatura que lleva por nombre Emprendimientos en Economías Solidarias⁵, la primera licenciatura de una IIES en México cuyo perfil profesional se orienta al campo de las economías sociales o alternativas. Como horizonte de transformación social, el IIN se propone replantear el sentido de los procesos económicos y las relaciones sociales mediadas por el dinero, a los que se les atribuye la responsabilidad de producir escenarios de pobreza, marginación y desempleo como el que se percibe en San Ildefonso Tultepec (Monroy *et al.*, 2014, p. 197).

El perfil de jóvenes que ingresan a esta institución educativa corresponde a nivel genérico con el sector que también atienden las IIES en México. Son básicamente jóvenes hombres y mujeres entre 18 y 24 años que pertenecen a familias de composición indígena y/o campesina, con recursos económicos limitados, originarios de comunidades con alta marginación y que cuentan con una educación básica adquirida en escuelas rurales indígenas, bilingües y/o bajo la modalidad multigrado en sus propias regiones (Mateos, 2015, p. 72). Provenientes de familias de artesanos, alfareros, trabajadores de la construcción y pequeños comerciantes de los barrios Centro, Yosphi, Tenazdá, Xajay y el Bothé de la región otomí de San Ildefonso Tultepec, corresponden a la primera generación de sus familias en acceder a estudios profesionales.

A pesar de que la mayoría de los jóvenes provienen de familias hablantes del hñöñho, son pocos los casos de alumnos en que ésta es su lengua materna y tienen pleno dominio de ella. Por una parte, juega un papel fundamental en este hecho las experiencias de fuerte discriminación por el uso público del hñöñho de las que han sido objeto sus padres y abuelos, experiencias que han sido claves a la hora de decidir no transmitir su lengua materna a las nuevas generaciones y evitar que sean rechazados e inferiorizados:

Cuentan también sus experiencias negativas sobre cuando algunos mestizos o profesores se burlaban de ellos o los castigaban por hablar en su lengua materna o por hablar mal el español, confesando que por eso a veces no quieren enseñar el hñöñho a sus hijos, porque no quieren que sus hijos sufran tanto como ellos durante su contacto con el mundo mestizo (Hekking, 2002, p. 233).

⁴ Hñöñho es la variante dialectal del otomí en esta región de Querétaro, mientras que ñöñho, sin “h”, se refiere a la forma en la que se denomina al pueblo otomí en su propia lengua (Hekking, 2002). Deriva a nivel general del otomí occidental hablado principalmente en el Valle del Mezquital y otras localidades cercanas al valle de Toluca (González Martínez, 2014, p. 81). Otras de las variantes habladas del otomí en el país son el de la sierra o Yühü, hablado en Hidalgo, Puebla y Veracruz; hñähñhu u otomí del Valle del Mezquital, Hidalgo; otomí del Estado de México, nãtho o ñũñu; y el otomí del semidesierto de Querétaro, o hñähñã (Wright, 2005; en González Martínez, 2014, p. 81).

⁵ Actualmente se encuentran en proceso de reestructuración de su programa de licenciatura para conformar cuatro líneas terminales: comunicación, agroecología, negocios sustentables e intérprete y traductor.

Por otra parte, la decisión que los propios jóvenes toman de no desear aprender la lengua de su región, forma parte de este fenómeno de desplazamiento lingüístico que está fuertemente vinculado al racismo excluyente que practican los mestizos hacia las comunidades otomíes de Querétaro.

En realidad, y como ocurre para un sector significativo de la juventud indígena en México, la juventud otomí del sur de Querétaro mantiene un vínculo multidimensional con el racismo (Canuto, 2015; Hekking, 2002; Martínez, 1999; Mira, 2017, Utrilla, 2006; Vázquez y Prieto, 2013). Las experiencias individuales y colectivas de discriminación por motivos de origen étnico y color de piel, forman parte de las experiencias de la juventud ñoño en sus migraciones laborales o educativas, ya que con mucha mayor frecuencia que en las generaciones que les anteceden, la juventud otomí busca escolarizarse y emplearse fuera de sus comunidades de origen. Incluso la discriminación racial opera en sus propias trayectorias educativas por las escuelas locales pertenecientes al subsistema de educación indígena mexicano. De igual modo, el racismo se expresa en la vida colectiva de los jóvenes a partir de lógicas de exclusión que definen sus relaciones con miembros de las sociedades mayoritarias con las que interactúan, experimentando “burlas” o actitudes “discriminatorias” como cometen los propios jóvenes en entrevistas. Tanto en la cabecera municipal como en las ciudades cercanas, los jóvenes otomíes potencialmente pueden ser señalados como sujetos sociales que no pertenecen al espacio urbano, que lo afean, o que simplemente son incapaces de adaptarse al mundo no rural (Castellanos, 2004, p. 108). Vinculado a este hecho y , como un aspecto de la sociedad neoliberal en la que habitan, el racismo también se expresa en el papel prácticamente inexistente que les concede el proyecto social, cultural, político y económico nacional, en su “nula relación con el otro” (Castellanos, 2004, p. 109).

Bajo la finalidad de revertir los efectos de la discriminación y el racismo en la juventud otomí, “que no les pena decir yo soy de la región indígena otomí, o yo hablo el otomí”, el IIN ha construido una *política de identidad ñoño* instalada en acciones educativas y culturales que están cumpliendo funciones antirracistas desde el campo social de la educación intercultural, como se expone a continuación.

Ejercicios de revitalización, recuperación y rescate de la cultura propia: reforzamiento de la conciencia étnica

Las representaciones sociales que sitúan a las prácticas culturales, la historia y los conocimientos de los pueblos indígenas como símbolos de atraso, prevalecen en las estructuras de saber insertas en los sistemas educativos regulares de las regiones rurales de Querétaro. En este contexto se tiende a excluir por completo del espacio escolar los sistemas o corpus de conocimientos de carácter “tradicional” como los que portan las comunidades ñoño de Querétaro. En oposición a ello, bajo una forma escolar no discriminatoria en el nivel de los conocimientos escolares, las prácticas educativas que se construyen en el IIN buscan o tienen como horizonte pedagógico “resignificar la diversidad y la riqueza de las culturas” (IIN, 2009, p. 3) de sus estudiantes, al igual que los conocimientos que portan desde el seno familiar. Es decir, se busca llevar determinados elementos que se consideran como parte de la cultura otomí a la organización de los conocimientos escolares.

Como parte de una directriz institucional orientada a revitalizar la historia, la cultura y lengua local, se generan ejercicios de investigación sobre la microhistoria regional bajo el objetivo pedagógico de que los alumnos vinculen contenidos revisados en clase con procesos y hechos culturales que acontecen en la vida comunitaria, lo que se traduce en un ejercicio cognitivo de vincular la realidad social inmediata con los saberes escolares y académicos. En este proceso, ocurren fenómenos de re-apropiación de elementos de la cultura de los estudiantes, los cuales posteriormente toman dichos elementos como marcadores positivos de su identidad étnica. Si bien Jiménez (2009, p. 246) sostiene que los procesos de afirmación de

la identidad y de reproducción de la cultura contienen mecanismos de reproducción y transformación diferenciados, en las siguientes experiencias relatadas por los alumnos podemos apreciar cómo interactúan y se conjugan ambos procesos.

A continuación, dos estudiantes señalan cómo a través de preceptos sobre el rescate de la lengua y cultura ñoño, comenzaron a generar nuevas actitudes lingüísticas sobre su variante local, al igual que sobre otros objetos culturales:

Antes no le tomaba importancia ni a la lengua ni a la forma de vestir. Ya estando aquí fue cuando la valoré, la valoré más que nada y ahorita valoro a las personas adultas por sus conocimientos que ellos tienen. Me hubiera gustado que mis papas si me enseñaran la lengua y poder saberla ahorita. Y bueno también todo este, como se podría decir, todo el contexto en la que vivo, valoro las tierras que es donde nos dan el alimento, de poder trabajarla, no del todo porque si trabajo pero no al 100% como antes [...] pero si la valoro porque he visto que anteriormente lo que era parcelas para sembrar ahorita ya se están convirtiendo en casas, ya en donde se sembraba ya está una casa entonces se va todo eso, llegara un tiempo donde ya no se siembre aquí y eso me ha puesto a pensar (E-Carolina-23 años).

En el mismo sentido el otro estudiante comenta:

[...] yo lo mío pues yo lo reforcé, bueno cuando menos en la lengua, como ya la entendía un poco pues ya eran veces que ya salíamos a la calle, ya trataba de hablarla de saludar en otomí, o sea ya perdía la vergüenza, el miedo, la gente entre más me decía, más les decía, y así, bueno fue una parte de eso. Y parte de la cultura pues difundir un poco de lo que es el museo en nuestra comunidad (E-Crescencio-24 años).

Esta nueva valoración que a nivel simbólico generan tanto Carolina como Crescencio sobre la lengua ñoño y sobre los saberes alojados en la memoria social de personas adultas de su comunidad, se generan en buena medida en función de reflexiones colectivas e interactorales (docentes, estudiantes y egresados) desde el espacio áulico y extra áulico en torno a la eliminación de los prejuicios y estereotipos que generalmente acompañan el uso público del ñoño, al igual que de otros marcadores étnicos que son estigmatizados en diversos escenarios. También a propósito elementos de las culturas campesinas. Precisamente una estudiante recuerda cómo era recurrente enfrentarse a situaciones de discriminación cultural y burlas cuando portaba la vestimenta tradicional de las mujeres ñoño en la cabecera municipal de Amealco:

Cuando salía, luego que iba a Amealco, luego cuando iba caminando la gente me gritaba María, y yo de pues yo no soy María, yo tengo mi propio nombre. No decía nada, pero... pues yo sentía feo de que me dijeran así (E-Diana-23 años).

En función de la aceptación del pluralismo de conocimientos de lo ñoño desde la escuela, los jóvenes cuestionan los procesos de diferenciación y exclusión que han desvalorizado los conocimientos locales, así como otros elementos culturales que ellos nombran como propios de su comunidad y de sus familias. Así lo refiere otra egresada, quien a raíz del acercamiento que tuvo a la vida colectiva de los barrios de San Ildefonso a partir de una investigación realizada desde el IIN fue consciente de los efectos que la discriminación y el racismo ha tenido en lo que ella considera un abandono colectivo hacia la cultura de su comunidad; hecho que posteriormente la lleva a portar nuevamente la vestimenta tradicional para las mujeres de San Ildefonso:

Pero sucede lo contrario porque empezamos a hacer una investigación en la comunidad sobre, pues sobre todas las comunidades de cuál es su cultura, cómo se está perdiendo [...] Y es cuando vuelvo a retomar y digo cómo es posible que estemos dejando tantas cosas porque vienen y nos discriminan, dejamos perder como esa cultura nuestra, y vuelvo a retomar y vuelvo a ponerme mis trajes, mando a hacer más trajes, y utilizo trajes (E-Lucía- 26 años).

En otro ejercicio de investigación, en este caso sobre los ciclos culturales de las prácticas campesinas locales, Jorge Martínez ex-docente colaborador del IIÑ, agrupó un conjunto de trabajos que realizaron alumnos sobre los saberes circunscritos a la producción del maíz en su región. El producto de dicho ejercicio fue la publicación titulada “*Ciclos Sociales y Culturales del Maíz*”, cuya intención según el propio docente era que “*los chavos realizaran una lectura del entorno local desde el referente del patrimonio biocultural*”⁶. Guillermo, autor del trabajo “El Maíz, un saber local” (2013) relata cómo a raíz del proceso de investigación generó un nuevo vínculo con las actividades campesinas que practicaban sus padres y abuelos, mismas que le permitieron comprender y resignificar la dimensión simbólica-religiosa de la siembra maíz:

Me cambio totalmente la forma de ver y de pensar, porque pues yo toda la vida había estado en el campo, pero igual ayudaba a mi familia a trabajar, a sembrar, pero pues nunca me ponía a pensar más allá, “pero por qué a veces escogen un maíz de que si tienen dos elotes y hacen una cruz, por qué la gente lleva a bendecir sus maíces el dos de febrero el día de la candelaria. ¿Cuál es el sentido? ¿Cuál es el enfoque? ¿Si es algo más religioso o más espiritual? Entonces eso me llevó a pensar más allá y a preguntarle a mi familia, a mis abuelos. “Oye por qué la gente lleva a bendecir su maíz, pues es el día de la candelaria” [...].Y luego me salían otras dudas en la investigación, no pues que un tipo de rituales, antes se bendecía el maíz, se pedía permiso a la tierra antes de poder sembrar, adornábamos el campo, le poníamos un adorno de flores a la yunta de animales, hasta para poder cortar el primer elote, decían, teníamos que pedirle permiso finalmente a la tierra y llevar a la familia a que todos llevaran a cortar cañas y elotes y asarlos. Entonces se daba una convivencia más familiar (E-Memo-28 años).

Además de reconocer el valor cultural en el rescate de saberes locales sobre la producción de maíz, así como de la conservación y reproducción de la memoria ecológica circunscrita a esta práctica comunitaria (Quirino, 2013, p. 40), Memo comenta que después de concluir su trabajo de investigación decidió involucrarse más activamente en el tema de “la cultura del maíz”. Vinculado a ello decide asistir junto con sus compañeros del IIÑ a la edición del año 2011 de la Feria del Maíz en Tlaxcala, experiencia desde la que plantea retomar las actividades de producción de maíz en su unidad doméstica, mismas que había abandonado años atrás y desde las que ahora reivindica su pertenencia a un pueblo indígena. Al igual que Lucía, lo que Memo comenta implica la interacción de procesos culturales e identitarios en un nivel de interacción recíproca (Jiménez, 2009, p. 260), es decir, que a partir de la toma de conciencia individual sobre aquellos procesos que reproducen su cultura ñoño/campesina, y que están incorporados de forma rutinizada o habitualizada, se seleccionan algunos de estos elementos para ser utilizados como atributos de la propia identidad, lo que deviene en la afirmación de la pertenencia comunitaria y a una matriz campesina ñoño.

La articulación de ambos procesos puede apreciarse igualmente en los ejemplos de Carolina y Crescencio, para quienes la continuidad de la transmisión de la lengua o las actividades de producción de maíz son

⁶ Entrevista a docente Jorge Martínez, 17 agosto 2015.

ubicadas como actividades que reproducen el patrimonio biocultural (Toledo y Barrera, 2008) de su región. A su vez, los inclina por decidir conscientemente atribuirse ciertos elementos como parte de su identidad étnica y cultural, y en el caso de Crescencio, influye en su participación en la creación del museo comunitario al que hace referencia, cuyo ejercicio remite a una práctica de objetivación y difusión de su cultura e historia local. En el caso de Lucía, esto implica la decisión de retomar el marcador étnico de la vestimenta, acto que para ella cumple la función de hacer visible su adscripción como mujer ñoño, inclusive frente a un entorno cultural que estigmatiza dicha adscripción sociocultural.

Sin que necesariamente a esta política de saber e identidad del IIN le preceda una base conceptual sobre los mecanismos bajo los cuales operan los prejuicios étnicos, lo cierto es que como una práctica de conservación de lo que es considerado como “cultura propia” (Bonfil, 2005), constituye en el escenario local una estrategia institucional instalada en la escuela que hace frente a un contexto histórico que ha tendido a negar el derecho a la identidad (Castellanos, 2004, p. 114) de las poblaciones otomíes de San Ildefonso. Esto impacta a su vez en los modos en los que los mismos alumnos resignifican o construyen nuevos significantes alrededor de la categoría indígena, desprestigiada incluso por ellos durante diferentes etapas de su vida:

No se pues antes no me gustaba decir que era indígena o que me identificaba con tal cultura, no me latía eso, por la discriminación. Pero ya estando en esta onda me empezó a gustar, pues todavía no investigo a fondo todo mi pasado. Pero pues sí me identifico con la cultura otomí, quizás no practico ni los usos ni las costumbres, no hablo la lengua, pero me identifico totalmente (E-Heriberto).

Otro joven agrega sobre el mismo punto:

Yo ahorita ya he aprendido a asimilar esa parte de que indígena no es sinónimo de que eres *indio*, sino que más bien formas parte de una cultura diferente a la otra, que tienes tus rasgos característicos, tus propias tradiciones, tus propias reglas de convivencia en una comunidad, una forma diferente de identificarte, una lengua que, pues es la más importante para establecer comunicación con los miembros de la comunidad. Ahora sí que he ido aprendiendo a asimilar de que no es lo mismo (Egresado/Memo/ 28 años/5ago15).

En suma, este punto transversal en la cultura escolar intercultural del IIN corresponde a una política antirracista que sitúa a los actores educativos en una estructura alterna de valoración de los bienes y saberes culturales que les rodean, incluidos la lengua hablada por sus padres y abuelos, frecuentemente despreciada en las relaciones regionales. También sobre sus prácticas tradicionales de siembra de maíz, asociadas a otras prácticas religiosas, así como determinados corpus de saberes alojados en la memoria comunitaria. En este contexto, su universidad constituye el único ámbito a nivel regional donde la historia y cultura otomí se entreteje con los conocimientos que dispone la escuela, para luego rearticularlos con la historia de los sujetos que asisten a ella. Ayuda en el develamiento de las culturas indígenas como portadoras de patrimonios bioculturales.

Como acción pedagógica y cultural co-construida (Rockwell, 2018) por agentes educativos, produce una autorepresentación colectiva del mundo sociocultural de los jóvenes que se distancia de la imagen hegemónica, moderna y racista sobre “el atraso” y la ignorancia de “los indios”. Esto fortalece en un nivel colectivo sus identidades culturales y vuelca sus subjetividades y su conciencia étnica hacia lecturas críticas sobre las lógicas de jerarquización cultural que han actuado en la desvalorización de los conocimientos del grupo étnico al que pertenecen.

Política de reconocimiento de otras diversidades culturales: un espejo para ver “lo indígena”

Por los vínculos que mantiene el IIÑ con el Sistema Universitario Jesuita, diversas actividades académicas de los estudiantes tienen lugar en una de las sedes de una universidad privada ubicada en Santa Fe de la Ciudad de México. La asistencia por invitación del Programa de Interculturalidad y Asuntos Indígenas de esta universidad a presentaciones de libros, foros académicos, encuentros sobre economía social o a clases intensivas, forman parte de la preparación profesional de los jóvenes ñoño. Para la mayoría de ellos y ellas, las interacciones que mantienen con los estudiantes de esta universidad, en su mayoría pertenecientes a un sector de la población nacional racial y socialmente privilegiado, representan situaciones que les producen incomodidad e inseguridad sobre su estancia en este lugar. Una de ellos relata una situación en la que recuerda haber sentido actitudes de rechazo por parte de uno de los estudiantes:

Por ejemplo, me tocó ver de cómo estábamos sentados en una mesa, entonces yo estaba al frente de la otra, en la que las otras compañeras se sentaron ahí, y tenían un lugar ocupado por un chico de allá, entonces como que se molestó de que le ocuparan la mesa, se enojó, se levantó y se fue (E-Gloria-25 años).

Otro estudiante aporta una experiencia en el mismo sentido:

No es lo mismo en la Iberoamericana, es una forma distinta de ver las cosas, si no te expresas de una manera, no formas parte de la élite. Llegamos nosotros, en vez que de que te compartieran a la mesa a pesar de que solo uno se sentaba en la mesa comiendo, llegabas tú y lo que hacían: “Ya me viniste a invadir... Ya llegaste aquí, tú no encajas aquí, no eres la élite en la que yo formo, tú vienes de más abajo, yo estoy arriba de ti, te puedo hacer como menos” (E-Daniel-26 años).

A pesar de estos relatos, no todas las interacciones que sostienen los alumnos del *Instituto* con otras juventudes se restringen a intercambios asimétricos de atribuciones sociales desde marcos de desigualdad de poder, estatus o recursos (Giménez, 2007). Una característica de la cultura escolar que se practica en el IIÑ, asociada a lo que se comprende por interculturalidad institucionalmente, tiene que ver con la necesidad de establecer contacto y conocer a sujetos pertenecientes a “otras culturas”, enfatizándose la importancia de interactuar con grupos étnicos nacionales que preferentemente estén involucrados en proyectos de economías sociales y solidarias. De esta forma, existe una política y una práctica institucional de reconocimiento de otras diversidades, y que como se formula a continuación, funciona para los jóvenes ñoño como un “espejo” para verse y ver las condiciones diferenciales y diversas que acompañan los modos de ser indígena, y ser joven indígena (Pérez & Valladares, 2014).

Bajo estas circunstancias, en variadas ocasiones los jóvenes han asistido a eventos y encuentros en los que conocen a otros grupos de jóvenes provenientes de distintas regiones del territorio nacional. Estos son intercambios sociales en los que señalan dialogar, convivir y conocer a “personas con mentalidades similares a las que nosotros tenemos como indígenas”. Carolina, quien asistió al “Taller Juventudes Indígenas frente a Cairo +20” en 2013, recuerda que regresó a San Ildefonso con la sensación de haber conocido un nuevo aspecto de la diversidad cultural y lingüística del país, a través de la interacción que tuvo con hablantes de otras lenguas autóctonas, hecho que para ella representó escuchar por primera vez otra lengua nativa distinta al hñoño:

[...] me gustó mucho cuando fuimos a un coloquio a la ciudad de México porque convivíamos con otras personas que eran indígenas también [...] Luego hicimos una actividad que traíamos un papelito y todos teníamos que ir leyendo, así entre todos y ya alguna duda que tenías pues le

preguntabas y así. Vi muchísimos tipos de lengua que cada quien hablaba y entonces veo que hay diversidad en México, o sea, sí sé que hay muchas [lenguas] pero no pues no hay, así como que conocer en persona a quien las habla. Sí, eso me gustó (E-Carolina-23 años).

Experiencias similares pasan otros estudiantes y egresados del IIÑ durante los períodos de tiempo que prestaron su servicio social en distintas regiones multiculturales del país. Por ejemplo, en sus visitas a la zona chol y tseltal del norte del estado de Chiapas, en la región nahua de la Sierra Norte de Puebla, en los Valles Centrales de Oaxaca o en el Totonacapan del estado de Veracruz. Así como en la colaboración de grupos de alumnos y alumnas en las cooperativas de “Yashalum de Santiago Apóstol A.C.”, en Yajalón, Chiapas, en “Capeltic Nuestro Café S.A. de C.V. y Bats’il Maya SRL”, también en el estado de Chiapas, o en la cooperativa Centeótl en Zimatlán, Oaxaca, y en el proyecto de economía solidaria “Tumín” en el municipio de Espinal, en el norte del estado de Veracruz. Dos egresados recuerdan cómo durante su estancia en Yajalón generaron profundos vínculos de amistad con el grupo de jóvenes tseltales con quienes convivieron a lo largo de los dos meses de estancia en la cooperativa. Allí, reconocieron sus “raíces indígenas”, como señalaron.

Por otro lado, dos egresadas recuerdan cómo su paso por algunas comunidades zapatistas resultó en una experiencia que les permitió tener acceso a otra realidad política que practican las comunidades indígenas en México, al tener contacto con comunidades organizadas regionalmente en sistemas de autogobierno democrático al margen del gobierno federal. Como refiere Nayelli “una cosa es leerlo, porque habíamos leído mucho de comunidades zapatistas, y otra cosa es vivirlo”. En este contexto, también resaltan las aproximaciones que han tenido los estudiantes del IIÑ con experiencias étnico-organizativas como la lucha que impulsan los comuneros otomíes de San Francisco Xochicuátla en la región del valle de Toluca, o con el gobierno indígena de Cherán K’eri, especialmente con los grupos de jóvenes purépechas involucrados en los procesos de autodefensa comunitaria.

Estos contactos con otras juventudes y otras realidades culturales se suscitan en escenarios formativos a los que asisten los alumnos y egresados del IIÑ, igualmente fuera de San Ildefonso. Tal es el caso del “Programa de Liderazgo Indígena” que oferta anualmente la Universidad de Las Américas en sus instalaciones de la ciudad de Puebla. A dicho evento asistieron alumnos del Instituto en 2011 junto con otros jóvenes indígenas del país y de otras regiones de Latinoamérica, donde refieren haber reconocido una diversidad de formas de pensar y ser de otros jóvenes considerados como líderes comunitarios. También destaca la asistencia de un grupo de egresados del IIÑ al diplomado “Estrategias Pedagógicas para Contextos Interculturales” que se llevó a cabo en las instalaciones de la Universidad Iberoamericana en la Ciudad de México en 2013, junto con integrantes del Centro de Estudios Tarahumara, de la organización “Misión Bachajón” y docentes del ISIA-Ayuuk.

Por último, están los eventos específicamente que buscan reunir las experiencias de jóvenes indígenas estudiantes o egresados de Universidades Interculturales del país, como el “I Encuentro de Egresados de Universidades Interculturales de México” en 2015, celebrado en la ciudad de Xalapa, o en 2017 el “Sexto Encuentro de Estudiantes” de la Universidad Veracruzana Intercultural, llevado a cabo en su sede Selvas, con participación de estudiantes nahuas, zoques, popolucas y totonacos. Finalmente, también han sido invitados al primer encuentro de comunalidad organizado por el ISIA-Ayuuk en la región mixe baja en noviembre de 2017. A propósito del encuentro de estudiantes de la UVI celebrado en la región nahua de Pajapan del sur de Veracruz, una estudiante originaria de la región otomí del semidesierto comenta la importancia que tuvo su asistencia a dicho encuentro:

Fuimos a identificarnos, también fue como un espejo estar allá y ver que no sólo somos nosotros sino que hay más que están trabajando, que son los mismos problemas, que son las mismas cosas, no importan los kilómetros de distancia, son los mismos problemas que nos afectan a las comunidades originarias (E-Lisvy-30 años).

Los ejemplos que se han mostrado sobre estas socializaciones “hacia afuera” de la escuela evidencian cómo las experiencias escolares de los estudiantes, y después egresados, del IIN se nutren de encuentros con actores sociales pertenecientes a instancias externas a su realidad comunitaria, pero con quienes construyen sentidos comunes a través del intercambio (sin esquemas asimétricos) de sus orígenes sociales y culturales. En esta arena de experiencias, los jóvenes ñoño tienden a enfatizar sus atributos étnicos y sociales, se identifican simbólicamente con aspectos relacionados a estilos de vida, realidades económicas, procesos socio-políticos que afectan a sus regiones originarias, y probablemente, se reconocen también en experiencias individuales de sufrimiento social intervenidas por el racismo y la discriminación cultural que operan en los estilos de vida de la juventud indígena en México (Pérez y Valladares, 2014). La posibilidad de comprensión mutua de las realidades de jóvenes estudiantes de universidades indígenas e interculturales, corresponde a un hecho social que es viable por las inclinaciones institucionales de afirmar “lo indígena”. Las redes de significados que construyen en torno a la lucha por el reconocimiento recíproco de la diferencia, implica un pequeño ejercicio de contrarrestar los efectos del racismo en el truncamiento de los lazos de solidaridad y reconocimiento entre “las minorías étnicas” del país. Descubrir que existen “otros como nosotros” interviene en el modo en que los jóvenes ñoño organizan su experiencia social-académica dentro y fuera de la escuela frente al racismo, se constituye como un ejercicio de recomposición intercultural.

Activismo cultural desde el teatro comunitario: construcción de atributos políticos de la etnicidad

La experiencia de teatro comunitario es una parte fundamental de la vida de los estudiantes en el IIN y de su cultura escolar. Aunque de forma institucional se promueve la participación de los estudiantes en las obras, este es un espacio de activismo cultural que ha sido apropiado por los mismos jóvenes, y que además, goza de un fuerte prestigio durante su vida estudiantil, pues representa una actividad o una ventana con la que tienen contacto con otras instituciones, universidades, colectivos y grupos de personas fuera de su entorno comunitario. Dicho planteamiento representa un escenario en el que ellos y ellas reconstruyen y muestran hacia otras poblaciones los procesos de exclusión e injusticia social que históricamente han vivido las comunidades otomíes de Querétaro. Además es un medio donde colectivamente pueden “denunciar” la realidad compleja que cotidianamente experimentan como juventud indígena y rural, realidad atravesada por un conjunto de fenómenos de pobreza-desigualdad-violencia (Arzate, Castillo y García, 2010) como la exclusión, la migración, el desempleo, la precariedad, la violencia comunitaria, y que a su vez se expresan en sus coyunturas bajo condiciones de depresión, baja autoestima y sufrimiento psicosocial generalizado. Es decir, el teatro es para ellos una ventana para mostrar cómo se configura su realidad sociocultural desde las “posiciones de exclusión y discriminación” (Arzate, Castillo y García, 2010, p. 530) que ocupan como sujetos sociales. Nayeli, antigua coordinadora de la compañía de teatro del IIN comenta que una característica del tipo de teatro comunitario que hacen refiere al hecho de “que nosotros escribimos nuestras propias historias a través de casos que vemos aquí en nuestras comunidades [...] ¿qué es lo que queremos mostrar a la gente? cómo se vive en San Ilde...” (E-Nayeli-26 años).

En función de esta capacidad de poder transmitir problemas sociales que los jóvenes analizan y discuten desde la propia experiencia personal y colectiva, en 2015 el colectivo de teatro decidió realizar una obra para retratar la historia de Jacinta Marcial, mujer otomí comerciante de Santiago Mexquititlán quien fuera

indebidamente presa, junto con otras dos mujeres de la misma localidad, por el supuesto secuestro de seis agentes de la extinta Agencia Federal de Investigación (AFI) en 2006. “El caso de Jacinta”⁷, como fue nombrada, corresponde una representación que ha tenido por objetivo central y explícito señalar la profunda discriminación de la que son objeto las comunidades indígenas en México, especialmente las mujeres.

Al finalizar una de las dos presentaciones que realizaron en las instalaciones de la UIA de la Ciudad de México, el 20 de agosto de 2015, una mujer Mazahua intervino para comentar lo siguiente:

La verdad es lo que está sucediendo, lo que ustedes están diciendo así son las cosas [...] no nos vamos a dejar porque somos indígenas, porque nos ven que no sabemos hablar nos tratan muy mal, nos tacharon de ignorantes... hay que cuidarnos como dice la señorita (Obs-Mujer-UIA).

Con contenido etnopolítico, la obra de Jacinta ha contribuido a que los alumnos participantes hayan entrado en contacto con la realidad de injusticia social que atraviesan los pueblos indígenas de México. Esto se traduce en la producción de posturas de intolerancia frente a actos racistas potencialmente ejercidos, por ejemplo, por gente de “otras clases sociales”, como comenta a continuación Feliciano:

Lo que me hace sentir es que en verdad hay personas que están actualmente siendo agredidas por parte de algunas instituciones y me hace sentir que estoy muy inconforme con la discriminación hacia las personas de nuestra propia comunidad, ya sea de diferentes etnias. Si me incomoda que todos los políticos, y gente de así, vamos a decir de clases sociales, discriminan a todas las personas nada más por ser indígenas, o por no tener el mismo tono de piel, o nada más por el simple hecho de que no pertenezcan a su grupo social, eso me incomoda [...] Pues empiezo a tener estas inconformidades desde que empecé a entrar a la obra de teatro, porque antes no me importaba si discriminaban o no discriminaban. Ahorita ya me estoy más como metiendo en el asunto de la discriminación, para que, si por algún motivo o razón me llegar a discriminar, pues ya también poder defenderme ante las demás personas que están discriminando (E-Feliciano/19 años).

El relato de Feliciano permite dar cuenta de que la experiencia de teatro, como una extensión de su experiencia escolar contribuye a dotar de contenido político a su identidad indígena sobre la base de un sentido colectivo de búsqueda de justicia social. Por otra parte, la necesidad que comenta el joven ñoño de construir una postura antidiscriminatoria frente a la realidad opresiva que históricamente comparten “las diferentes etnias” en México, permite poner en perspectiva los mecanismos de defensa cultural que se suscitan en la interacción asimétrica de las identidades de grupos minoritarios frente a identidades de grupos los dominantes.

En un sentido similar, Liliana, alumna de VII cuatrimestre (quien representa a una de las hijas de Jacinta), finalizando una de las dos presentaciones en la UIA compartía con el público asistente que la intención de dar a conocer esta historia era precisamente “para que vean que hay mucha discriminación, para dar a conocer lo que cada uno de nosotros los indígenas vivimos”. La referencia a esta condición común como sujetos indígenas, o a un sentimiento, aunque sea difuso de pertenencia común entre pueblos indios, de acuerdo a Gros (2013), hace referencia a la construcción de una comunidad imaginada o una comunidad de destino, ejercicio que inscrito en la referencia al autóctono genérico “nosotros los indígenas”, remite a un ejercicio discursivo que es de naturaleza identitaria y política más que cultural (p. 46).

⁷ Jacinta Marcial junto con Teresa González y Alberta Alcántara, mujeres indígenas de la comunidad ñoño de Santiago Mexquititlan en Querétaro, fueron encarceladas por el delito de secuestro de 6 agentes federales durante los años 2006-2009: www.jornada.com.mx/2011/09/14/politica/018n2pol, recuperado el 3 de septiembre de 2018.

“Mostrar una parte de lo que se vive en la sociedad y pues impactarla de un cierto modo, esto es lo que vivimos y hay que hacer algo” era el efecto que como grupo de teatro buscaban, como decía Giovana al finalizar la obra, así como describir lo que también ellos y ellas desde su condición como jóvenes indígenas sufren en términos discriminatorios en su vida diaria, forma parte de los objetivos culturales y políticos de montar obras de teatro.

En suma, al optar por mostrar la versión de que “los indígenas han sido siempre víctimas del racismo y la discriminación por parte de la población no indígena, las instituciones sociales y el Estado” (Stavenhagen, 2002, p. 3), los jóvenes elaboran consecuentemente y activamente posiciones y discursos que rechazan tajantemente la violencia de Estado como de la que ha sido objeto Jacinta. Lo anterior conforma un reclamo colectivo que apunta al ejercicio pleno de su ciudadanía, bajo la legítima demanda de tener el derecho a no ser discriminado y el derecho a la cultura propia. Como refiere Luisa, “o sea, no por ser indígena ya quiere decir que no tienes derecho [...] independientemente de que si sean indígena o no seas indígena pues tenemos los mismos derechos, simplemente que tú como persona tienes que hacerlos valer”.

CONCLUSIONES

A partir de la experiencia de educación superior intercultural que se ha descrito, para los jóvenes ñoño, desnaturalizar la supuesta inferioridad social, cultural e incluso económica que se le atribuye a las poblaciones indígenas, es un ejercicio que realizan desde la revalorización y recomposición cultural de lo propio; construyen sistemas de sentidos y valores que no normalizan las relaciones de desigualdad y subordinación étnico-nacionales, a la vez que cuestionan las lógicas de la exclusión que han oprimido su experiencia en la sociedad. De la mano de las acciones culturales y educativas de la propuesta intercultural del IIÑ, la experiencia social que construyen como sujetos racializados les permite reposicionarse subjetivamente frente a los efectos de los prejuicios inferiorizantes que se han ejercido transgeneracionalmente hacia las comunidades otomías, y que actualmente, se expresa en el menosprecio o la invalidación del rol social que como juventud indígena (no) cumplen en la sociedad nacional. Tomar un proyecto étnico e identitario y transferirlo a la escuela, corresponde a una estrategia y acción social que permite restaurar el estatus inferiorizado históricamente de los pueblos otomías de Querétaro, y las subjetividades colectivas de la juventud indígena que se forma profesionalmente en este espacio.

Asimismo, la producción de un discurso colectivo construido por los jóvenes ñoño que toca el tema del poder del Estado como aparato que estructuralmente anula los derechos de ciudadanos étnicamente diferenciados, constituye un puente entre la producción de atributos políticos de su identidad étnica y la construcción de discursos colectivos antirracistas y antidiscriminatorios. Ya que, al fortalecer su conciencia étnica y su dignidad en el contexto socioestructural y sociocultural de México, construyen socialmente subjetividades que resisten al racismo que se ejerce desde múltiples relaciones y lógicas culturales hacia ellos y ellas, y que se aloja en sentimientos, recuerdos y experiencias negativas en sus coyunturas de vida. Una cultura escolar antirracista se construye en la vida social de esta pequeña universidad intercultural.

No obstante, tampoco es la intención de este texto posicionar a la educación superior intercultural como un escenario libre de racismo o del conjunto de mecanismos e imaginarios sociales que ha instituido este fenómeno social en su vínculo con la educación escolarizada. Sin garantizar la participación de las comunidades indígenas en la gestión y planeación de la política en educación intercultural (Baronnet, 2013, p. 65), y por ende, en la definición de las finalidades sociopolíticas de la producción de un determinado perfil de actor étnico-profesional (Mira, 2017), la educación superior intercultural no es del

todo autónoma de las tecnologías culturales indigenistas e integracionistas practicadas a lo largo del siglo pasado.

Igualmente, como sistema educativo marginal, no favorece la eliminación de las desigualdades sociales preexistentes de los sujetos escolares que se integran a él. Al contribuir el aparato escolar en la reproducción de circunstancias de violencia estructural que afecta fundamentalmente a la población indígena en México, es plausible la producción de nuevas exclusiones con efectos racializados (Wade, 2011, p. 17), por ejemplo, las potenciales discriminaciones de las que pueden ser sujetos los egresados de estas universidades en esferas laborales y académicas fuera del campo social de la educación superior intercultural. En ese sentido, parece pertinente y necesaria la introducción no sólo de mecanismos compensatorios y prácticas culturales y pedagógicas reafirmativas en la educación superior intercultural para la juventud indígena (Rojas y González, 2016, p. 85), sino también, se precisa de análisis crítico en las aulas de las lógicas, los mecanismos de producción, reproducción y transformación del racismo, bajo la finalidad de evidenciar y hacer visible su presencia histórica en la realidad mexicana y Latinoamericana.

Finalmente, al retomar una lectura de la vida clandestina o velada pero al mismo tiempo activa del racismo en Latinoamérica (Wade, 2011), se pone en perspectiva que el impulso político de las luchas culturales del movimiento social indígena en el terreno del cambio social de las jerarquías raciales (Fanon, 1985; Moreno, 2016), instalados a su vez en el campo educativo de la interculturalidad -que aspiran a reposicionar los conocimientos, la historia y cultura de los pueblos indígenas en la escuela-, ingresan necesariamente en el espacio de las disputas frente al Estado por reformular sus políticas de identidad; políticas caracterizadas por contener en su núcleo lógicas de supresión de la diferencia cultural. Es en ese sentido en el que se invita a pensar en las posibilidades antirracistas (Moreno, 2016) que se están construyendo en las diferentes experiencias que componen el panorama de la educación superior intercultural en México, al plantearse como horizonte el desplazamiento de las violencias y discriminaciones que ha ejercido la *monocultura* de la educación hacia los sujetos que la nación ha construido ideológicamente como inferiores, y en cambio, apunta a instruir políticas de significación (Medina, 2013) y pedagogías que orienten su acción hacia la dignificación de esa *otredad* excluida históricamente en México.

LITERATURA CITADA

- Aguirre, B. G. (1957). *El proceso de aculturación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Arizpe, L. (2006). "Las políticas culturales desde la perspectiva de los organismos internacionales", en Gutiérrez, D. (Coord.). *Multiculturalismo. Desafíos o perspectivas*. México: UNAM/ El Colegio de México/ Siglo XXI editores, pp. 261-272.
- Arzate, J., Castillo, D. y García, G. (2010). "Procesos sociales de articulación pobreza y desigualdad-violencia en la vida cotidiana de los jóvenes, una reflexión narrativa exploratoria", en Trejo, J. Arzate, A. & Palermo, I. (Coords.). *Desigualdades sociales y ciudadanía desde las culturas juveniles en América Latina*. México: UAEM/ Miguel Ángel de Porrúa, pp. 107-128.
- Baronnet, B. (2013). "La autonomía como condición para la educación intercultural", en Hernández Loeza, S., Ramírez, M., Manjarrez, I. & Flores, A. (Coords.). *Educación intercultural a nivel superior: Reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas*. Puebla: UIEP / UCIREL / UPEL, pp. 65-80.
- Bertely, M. (1997). "Escolarización y etnicidad entre indígenas Yalcaltecos Migrantes", en Bertely, M. & Robles A. (Coords.), *Indígenas en la escuela*. México: COMIE.
- Bertely, M. (Coord.) (2006). *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*. México: CIESAS.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.

- Carlos-Fregoso, G. (2016). "Racismo y marcadores de diferencia entre estudiantes no indígenas e indígenas en México", en *Desacatos*, vol. 51, pp. 18-31.
- Castellanos, A. (1994). "Asimilación y diferenciación de los indios en México", en *Estudios sociológicos*, vol. 12, núm. 34, pp.101-119.
- Castellanos, A. (2004). "Racismo y xenofobia: un recuento necesario", en Cejas, M. (Coord.). *Leer y pensar el racismo*. México: UDG/ UAM-I, pp. 102-121.
- Castillo, E. y Caicedo, J. (2015). "Las batallas contra el racismo epistémico de la escuela colombiana. Un acontecimiento de pedagogías insumisas", en Medina, P. (Coord.) *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógico y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. México: UNICACH/ CESMECA/ Educación para las Ciencias en Chiapas, A.C./ Juan Pablos Editor, pp. 99-118.
- Cerda, A. (2007). "Entre el neoindigenismo y la autonomía Andamios", en *Revista de Investigación Social*, vol. 3, núm. 6, pp. 97-13.
- Dietz, G. y Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales y su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: CGEIB-SEP.
- Dietz, G., Mateos, L. y Mendoza G. (2013). "Diversidad e interculturalidad en la educación superior convencional", en Bertely, M., Dietz, G. & Díaz, G. (Coords.) *Multiculturalismo y educación. 2002-2011*. México, D.F.: ANUIES/ COMIE, pp. 213-244.
- Dietz, G. y Mendoza, G. (2008). "Prólogo. Educación superior ante los pueblos indígenas", en *TRACE*, núm. 53, pp. 5-21.
- Dubet, F. (2010). "Crisis de la transmisión y declive de la institución", en *Política y Sociedad*, vol. 47, núm. 2, pp. 15-25.
- Fanon, F. (1985). "Racismo y cultura", en Varela, H. *Cultura y resistencia cultural: una lectura política*. México: CONAFE/ SEP/ Ediciones El Caballito, pp. 121-135.
- Gall, O. (2007). "Relaciones entre Racismo y Modernidad: preguntas y planteamientos", en Gall, O. (Coord.) *Racismo, mestizaje y modernidad: visiones desde latitudes diversas*. México: UNAM, pp. 63-87.
- Giménez, G. (2007). "Formas de discriminación en el marco de la lucha por el reconocimiento social", en Gall, O. (Coord.), *Racismo, mestizaje y modernidad: visiones desde latitudes diversas*. México: UNAM, pp. 38-56.
- Gonzalbo, P. (1990). *Historia de la educación en la épica colonial. El mundo indígena*. México: El Colegio de México.
- González, A. É. (2008). *Los profesionistas indios en la educación intercultural. Etnicidad, Intermediación y Escuela en Territorio Mixe*. México: UAM-I/ Juan Pablos.
- Gros, C. (2013). "¿Indígenas o campesinos, pueblos de la selva o de la montaña? Viejos debates, nuevas perspectivas", en *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 49, núm. 1, pp. 45-69.
- Gutiérrez, N. (2001). *Mitos nacionalistas e identidades étnicas: Los intelectuales indígenas y el Estado mexicano*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/ Plaza y Valdés/ Instituto de Investigaciones Sociales/ UNAM.
- Hekking, E. (2002). "Desplazamiento, pérdida y perspectivas para la Revitalización del hñãñho", en *Estudios de cultura Otomame*, vol. 2, p. 221-248.
- Instituto Intercultural Nõñho (2009). *Proyecto del IIN*, Documento interno.
- Iglesias, G. (2004). *El racismo-situación, su construcción y transformaciones histórico-sociales: una formulación desde la Psicología Colectiva*. Tesis de Doctorado. Departamento de Psicología, Área de Psicología Social, Universidad de Oviedo: Oviedo.
- Jiménez, N. Y. (2009). *Cultura comunitaria y escuela intercultural. Más allá de un contenido escolar*. México, CGEIB.

- Jiménez, N. Y. (2011). "Exclusión, asimilación, integración, pluralismo cultural y 'modernización' en el sistema educativo mexicano: un acercamiento histórico a las escuelas de educación pública para indígenas", en *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, núm. 12, pp. 1-24.
- Kincheloe, J. y Steinberg, S. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- López, L. (2011). "Democracia y cambios desde la educación latinoamericana, con énfasis en los casos guatemalteco y boliviano", en Meyer, L. & Maldonado, B. *Comunalidad, educación y resistencia indígena en la era global*. Oaxaca: CSEIIO, pp. 211- 218.
- Maldonado, B. (2000). *Los indios en las aulas: dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*. Oaxaca: Centro INAH Oaxaca.
- Martínez, R. (2006). "Diversidad y educación intercultural", en Gutiérrez, D. (Coord.). *Multiculturalismo. Desafíos o perspectivas*. México: UNAM/ El Colegio de México/Siglo XXI editores, pp. 241-260.
- Mateos, L. (2011). *La migración transnacional del discurso intercultural. Su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México*. Quito, Abya-Yala.
- Mateos, L. (2015). "La formación de gestores interculturales: jóvenes profesionistas egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural", en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, no. 2, pp. 65-81.
- Mateos, L. y Dietz, G. (2013). "Universidades Interculturales en México", en Bertely, M., Gunther D. & Díaz, G. (Coords.) *Multiculturalismo y educación. 2002-2011*. México: ANUIES/COMIE.
- Medina, P. (2013). "Palabras que hacen política: interculturalidad. Contornos epistémicos sobre identidad, diferencia y alteridad". En: Baronnet, B. & Tapia, M. (Coords.). *Educación e Interculturalidad. Políticas Públicas*. Cuernavaca, UNAM/CRIM, pp. 151-176.
- Meseguer, S. (2012). *Imaginario de futuro de la juventud rural. Educación Superior Intercultural en la Sierra de Zongolica, Veracruz, México*. Tesis de doctorado en Antropología Social. Universidad de Granada.
- Mira, A. (2017). "Saberes escolares y estrategias interculturales en estudiantes y egresados del Instituto Intercultural Ñoño", en *Anthropologica*, vol. 35, núm. 39, pp. 41-68.
- Monroy, M. (coord.) (2014). "Economías solidarias y educación intercultural", en Boris Marañón. *Buen Vivir y descolonialidad. Crítica al desarrollo y la racionalidad Instrumentales*. México: UNAM, IIE, pp. 195-212.
- Moreno, M. (2016). "El archivo del estudio del racismo en México", en *Desacatos*, núm. 51, pp. 92-107.
- Ortelli, P. & Stefano, S. (2011). "Jóvenes universitarios y conflicto intercultural. Estudiantes indígenas y mestizos en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas", en *Perfiles Educativos*, vol. 33, pp. 115-128.
- Pérez, M. y Vadallares, L. (Coords.) (2014). *Juventudes indígenas. De hip hop y protesta social en América Latina*. México, INAH.
- Pérez, S. G. y Romero, M. (2010). "La cuestión social de los jóvenes", en Trejo, J., Arzate, J. & Palermo, I. (Coords.) (2010). *Desigualdades sociales y ciudadanía desde las culturas juveniles en América Latina*. México, UAEM/ Miguel Ángel de Porrúa, pp. 81-104.
- Quijano, A. (1993) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina, en Edgardo Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, CLACSO, pp. 201-246.
- Quirino, G. (2013). "El maíz es un saber local", en Martínez, J & Chávez, Á. (Coords.) *Ciclos sociales y culturales del maíz en Amealco de Bonfil, Querétaro*. Querétaro, Semillas para el Desarrollo A.C./ SEJUVE, pp. 31-41.
- Rockwell, E. (1996). "La dinámica cultural en la escuela", en Álvarez, A. (Edit.). *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vigotsky en la educación*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, pp. 21-38.
- Rockwell, E. (2007). "Huellas del pasado en las culturas escolares", en *Revista de Antropología Social*, núm. 16, pp. 175-212.

- Rockwell, E. (2018). "Tres planos para el estudio de las culturas escolares", en Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas relatos y presencias. Antología esencial*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 173-187.
- Rojas, A. y González, A. É. (2016). "El carácter interactoral en la educación superior con enfoque intercultural en México" en *LiminaR*, vol. 1, núm. 14, pp. 73-91.
- Sartorello, S. y Cruz r, T. (Coords.) (2013). *Voces y visiones juveniles. En torno a diversidad, diálogo y conflicto intercultural en la UNICH*. México: Editorial Fray Bartolomé de las Casas A.C. pp. 93-120.
- Schmelkes, S. (2008). "Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos", en Mato, D. (Coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC)/ UNESCO, pp. 329-338.
- Stavenhagen, R. (2002). "Identidad indígena y multiculturalidad en América Latina", en *Araucaria*, vol. 4, núm.7.
- Toledo, V. y Barrera, B. N. (2008). *La memoria biocultural: la importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*. Barcelona, Icaria Editorial.
- Velasco, S. (2016). "Racismo y educación en México", en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, núm. 226, pp. 379-407.
- Villoro, L. (1998). "Del Estado homogéneo al Estado plural" en *Estado plural, pluralidad de culturas*. México, UNAM/Paidós, pp. 13-62.
- Wade, P. (2000). *Raza y etnicidad en Latinoamérica*. Quito, Ediciones Abya-Yala.
- Wade, P. (2011). "Multiculturalismo y racismo", en *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 47, núm. 2, pp. 15-35.
- Wieviorka, M. (1994). "Racismo y exclusión", en *Estudios sociológicos*, vol. 12, núm. 34, pp. 37- 47.
- Yapu, M. (2011). *Políticas educativas, interculturalidad y discriminación. Estudios de caso: Potosí, La Paz y El Alto*. La Paz: Fundación PIEB.

SÍNTESIS CURRICULAR

Alejandro Mira Tapia

Licenciado en Psicología Social por la Universidad Autónoma de Querétaro (2011) y maestro en Investigación Educativa por el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (2017), donde realizó una tesis sobre los procesos de profesionalización y afirmación étnica en jóvenes otomíes. Ha colaborado como docente en el Instituto Intercultural Superior Ayuuk, en Oaxaca y el en Instituto Intercultural Ñöñho, en Querétaro. Actualmente se desempeña como docente en área de psicología social la Facultad de Psicología y en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma de Querétaro. Forma parte del Padrón Nacional de Jóvenes Investigadores del Seminario de Investigación en Juventud (SIJ) de la UNAM, de la Red de Educación y Economía Social y Solidaria, y es miembro de la Red Latinoamérica de Investigación Reflexiva con niños, niñas y jóvenes (REIR).