

# **Universität Bielefeld**

Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft

## **Masterarbeit**

im Studiengang InterAmerikanische Studien

zum Thema:

**La comunidad enferma: la escuela desde la experiencia wixárika**

vorgelegt von

**Itxaso García Chapinal**

Erstgutachterin: Dr. Julia Roth

Zweitgutachterin: Yaatsil Guevara González

Bielefeld, im April 2016

A Waxieti y a Iritamei Benítez,  
panpariyutsi.

## ÍNDICE

Introducción.....	2
1. Metodología.....	5
2. Contexto del pueblo wixárika: origen, geografía y situación actual.....	10
2.1. Territorio e historia.....	10
2.2. Usos, costumbres y educación tradicional.....	15
2.3. Educación pública.....	19
3. Historia de la educación indígena en México: de la educación rural a la educación intercultural bilingüe.....	20
4. Colonialidad, conocimientos e interculturalidad en la escuela.....	28
4.1. Colonialidad: conocimientos, poder y raza.....	28
4.2. Escuela como ejercicio de poder.....	33
4.3. Interculturalidad crítica: diálogo entre conocimientos.....	38
5. La comunidad enferma: caso de estudio de Waxieti.....	42
5.1. La llegada de la escuela a Waxieti.....	43
5.2. La enfermedad.....	48
5.3. Causas de la enfermedad: alcohol, religión y escuela.....	53
5.4. Diálogo entre conocimientos: ofrendas y programas regionales.....	61
Conclusión.....	70
Bibliografía.....	75

## INTRODUCCIÓN

La educación ha sido en México un tema de debate político desde las primeras décadas del siglo XX. La importancia de este servicio público se refleja en el hecho de que el tercer artículo de la constitución de México está exclusivamente dedicado a ella. En él, el Estado asume la responsabilidad de garantizar una educación básica de calidad y afirma que “el criterio que orientara a esa educación se basara en los resultados del progreso científico, luchara contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios” (Sec. 2). El mismo artículo también declara que esta educación debe “desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentara en él, a la vez, el amor a la patria”. Ante estos enunciados, uno debe preguntarse qué entiende el Estado como “progreso científico”, “ignorancia” o “facultades humanas”, así como cuál sería la situación de la población marginada por esa patria.

Estas declaraciones dejan ver que la escuela, además de ser un lugar de enseñanza y aprendizaje, es una de las herramientas más importantes con las que el Estado cuenta para mantener estructuras de poder que marginan a las minorías o grupos que son considerados “ignorantes” y no se ajustan a su esquema de “facultades humanas”. Los diferentes grupos indígenas de México forman parte de esas personas que el Estado considera ignorantes y su situación es lo que comúnmente se ha llamado “el problema indígena”. Para solucionarlo, desde las primeras décadas del siglo XX, los diferentes gobiernos mexicanos han sentido la necesidad de implantar una educación pública en las poblaciones indígenas para adaptarlas a las necesidades de las estructuras de poder.

En este proceso de transformación la escuela primaria ha tenido un papel fundamental, puesto que es el periodo que más niños indígenas completan. Además, se ha convertido en una

autoridad y organizador importante de la vida social en las comunidades. Aunque también se atienden los ciclos de preescolar y secundaria, el número de alumnos no es tan alto y no están tan valorados por las comunidades. A pesar de los esfuerzos, las poblaciones indígenas siguen siendo las más pobres y castigadas en México. Esta situación, entonces, incita a cuestionar cuál es el impacto que tiene la escuela primaria en las poblaciones indígenas, si después de casi un siglo de educación no se han logrado mejoras sustanciales. Una de las cuestiones a analizar es, por lo tanto, el objetivo y la función de la escuela en dichas comunidades, así como de qué manera reproduce las desigualdades étnicas y raciales.

En este estudio me centro en el caso de los wixáritari. Este grupo ha conseguido mantener numerosos aspectos culturales y mayor independencia de las estructuras estatales que otros grupos, por lo que las tensiones sobre su forma de ver el mundo y la que les quieren imponer es mayor. Esta situación ha sido justificada por su aislamiento, físico y cultural, y el poco contacto con la sociedad mestiza. Sin embargo, la conservación de sus tradiciones se debe al control que han mantenido sobre la entrada de foráneos a su territorio. En la actualidad las comunidades wixáritari se reparten entre los estados de Jalisco, Nayarit y Durango. En este estudio nos centraremos en la comunidad de Waxietí, en el norte de Jalisco.

Este choque entre dos formas de analizar y comprender el mundo ha hecho que la escuela se convierta en un tema controversial. La llegada de la escuela alteró la vida de la comunidad, por lo que todos los miembros, independientemente de su formación, edad o género tienen una opinión al respecto. Es imprescindible considerar sus puntos de vista para comprender y analizar el impacto y las consecuencias de la escuela primaria en la comunidad.

Para responder a las cuestiones sobre la función de la escuela y la reproducción de desigualdades sociales es necesario conocer primero no solo el sistema social y cultural wixárika, sino también la lógica y principios del sistema estatal de educación. Para el análisis

del conflicto racial y escolar me he basado en las teorías de la decolonialidad, educación crítica e interculturalidad crítica. Éstas me han ayudado a comprender los efectos de la colonialidad en la población wixárika actual y a examinar el papel de la educación en el diálogo entre poblaciones culturales diferentes.

En cuanto al impacto en la comunidad, son pocos los trabajos publicados que tratan el tema. Destacan el artículo de Severín Durin y Angélica Rojas Cortés, “El conflicto entre la escuela y la cultura huichola”, en el que analizan las discrepancias entre el calendario escolar y el religioso wixárika; y el libro de Rojas Cortés “Escolaridad y política en interculturalidad: los jóvenes wixaritari en una secundaria de huicholes”, que se centra en el caso de la secundaria de la comunidad de Tsikwaita (San Miguel Huaixtita). No obstante, todavía se debe analizar la relación entre escuela, conocimientos y poder. Es por ello que decidí basar mi trabajo teniendo en cuenta este vínculo en el trabajo de campo que llevé a cabo en la comunidad de Waxieti. Éste me ha servido para conocer de cerca tanto la forma de vida de los wixaritari, como el impacto de la escuela en sus vidas y su opinión sobre ella.

Antes de adentrarme en el tema, me gustaría aclarar que he decidido referirme al grupo étnico como wixárika, o wixaritari en plural, frente al huichol usado en castellano, por el rechazo que a éste último término produce entre los miembros de la comunidad. Siguiendo esta lógica, he decidido referirme a las comunidades por su nombre en wixárika, aunque la versión en español no es rechazada. Otro término importante que no he traducido es mara'akame, o mara'akate en plural. La palabra más aproximada en castellano sería chamán, no obstante, ellos siempre se refieren a este figura, que es especialista en usos y costumbres y educador tradicional, como mara'akame, incluso en conversaciones en español.

## 1. METODOLOGÍA

Dadas las características de este proyecto, decidí hacer trabajo de campo para conocer mejor la realidad de la comunidad wixárika en Jalisco, así como para poder analizar en profundidad la problemática de la escuela en la comunidad. Gracias a las prácticas que realicé como asistente de investigación del maestro Irítemai Francisco Benítez de la Cruz en Guadalajara, tuve la oportunidad de hacer dos estancias cortas, de 7 días la primera y de 10 día la segunda, en la comunidad Waxieti (El Chalate), correspondiente a la cabecera de Tateí kíe (San Andrés Cohamiata), en la sierra Wixárika.

El trabajo de campo es característico de las investigaciones etnográficas, que se basa en la información recopilada durante la estancia con el grupo de estudio. Este método de trabajo fue especialmente útil para el enfoque cualitativo de esta investigación, puesto que el objetivo es comprender la forma en la que se da sentido a las ideas y experiencias de un grupo (Major y Savin-Baden 11). Por lo tanto, fijé mi atención en las características de la escuela, así como de la comunidad, el tipo de educación que se imparte en la escuela, sus contenidos y la percepción de la comunidad de estos factores. Las cifras, como el número de habitantes, alumnos y maestros, quedan relegadas a un segundo lugar, aunque sin olvidarnos de ellas, puesto que también influyen en el tipo de enseñanza que reciben los niños en la escuela.

El objetivo del trabajo de campo fue conseguir una inmersión cultural para poder comprender la forma de vida, los comportamientos sociales y la influencia de la escuela sobre ellos. Para ello, llevé a cabo una observación participante. Por un lado, se observa la unidad de análisis, mientras que por otro el investigador participa activamente en eventos sociales y convive con el grupo; por lo tanto se hace hincapié en la experiencia vivida por el investigador al “estar dentro” del grupo estudiado (197). La finalidad de esta metodología es

la comprensión profunda de los hechos que se observan, teniendo en cuenta las relaciones internas existentes, así como profundizando en la intencionalidad de las acciones y superando de esta manera la simple descripción de los acontecimientos (Anguera Argilaga 75). Asimismo, se intenta comprender las normas y los acontecimientos desde el punto de vista del grupo estudiado (Major y Savin-Baden 197).

La familia con la que conviví durante las dos estancias estaba compuesta por una matriarca, la abuela, que vivía con dos de sus hijas y los hijos de éstas, cinco niños entre 14 meses y 13 años. La presencia de hombres variaba según la temporada de trabajo, ya que ellos migraban a Guadalajara, por lo que eran ellas las que se quedaban en la comunidad a cargo de los hijos y demás responsabilidades. Asimismo, tuve la oportunidad de acudir a dos asambleas comunales. La primera en la comunidad de Waxieti y la segunda en la cabecera de Tateí k'í, donde acudieron representantes de las diferentes agencias. Especialmente esta última asamblea me dio la oportunidad de convivir con más familias de Waxieti, puesto que durante el tiempo que duró el encuentro todas las allí presentes compartían un espacio para la comida y el descanso.

Al mismo tiempo, durante los días laborales pude observar cómo funciona la escuela. Los maestros me dejaron entrar en sus aulas para ver de primera mano tanto los contenidos como los métodos de enseñanza y el idioma en el que se imparten las clases. Además tuve la oportunidad de organizar dos pequeños talleres con los alumnos de 3° y 6° grado aprovechando la ausencia de sus maestros. De esta manera, conocí el punto de vista de los alumnos sobre lo que aprenden en la escuela y en casa.

Otros de los eventos que tuvo lugar durante mi trabajo de campo fue el Día del Niño (30 de abril). Durante el día tuve ocasión de jugar con los niños y participar en las diferentes actividades organizadas por los maestros. Después de comer, la celebración se extendió a toda

la comunidad y se reunieron todos en el centro de la población para jugar y bailar. En esta última parte, mi participación se vio limitada por mi falta de dominio del idioma wixárika; no obstante, tuve la oportunidad de hablar con diferentes miembros de la comunidad que estaban allí reunidos.

Para no perder u olvidar hechos y datos de la experiencia en la comunidad escribí dos diarios. Uno de ellos fue el diario de trabajo de campo, que llevaba conmigo durante el día para anotar tanto información que me daban los habitantes como hechos que observaba. El diario de campo es una herramienta muy útil en el trabajo etnográfico ya que permite anotar información en el momento de los acontecimientos, así como describir el contexto de las acciones de primera mano (352). Asimismo, la información recopilada en él enriquece la relación entre la teoría y la práctica: la práctica aporta el objeto de estudio y los datos, mientras que la teoría proporciona los elementos conceptuales para que la investigación profundice en el análisis y supere la descripción. De esta manera, la práctica aporta información a la teoría, al mismo tiempo que la teoría orienta la práctica para poder recopilar mejor información en el diario de campo (Martínez Rodríguez 77).

El segundo diario que usé fue personal. En este plasmé mis sentimientos y opiniones respecto a lo visto y vivido, dejando a un lado cualquier metodología o marco teórico. El diario personal suele usarse durante el trabajo de campo para plasmar reflexiones más privadas sobre la experiencia como investigador y como parte de una vida cotidiana diferente a la suya, se puede decir, que el diario personal es un “relato reflexivo sobre la vida del escritor”. Este tipo de anotaciones también son útiles para el análisis del caso de estudio, ya que muestran el conjunto sentimientos y pensamientos que se ha construido durante el trabajo de campo, que también influyen en el análisis de datos (Cerri 10).

Otros materiales que fueron de gran ayuda en el trabajo de campo fueron la fotografía y las grabaciones de videos. Estos materiales ayudan a captar la realidad material que se está observando y dan la oportunidad de reparar en detalles que en el momento no se percibieron. Junto con los diarios, ayudan a interpretar acontecimientos y comportamientos retrospectivamente (Fetterman 84). No obstante, también se debe de tener cuidado puesto que las fotografías y los videos pueden ser interpretados como una intromisión a la privacidad, por lo que se necesita el consentimiento de las personas o del grupo en general para poder sacar fotos o grabar videos (85). En el caso de Waxieti hubo personas que no quisieron ser fotografiadas, especialmente los más ancianos y los mara'akate o chamanes, mientras que los niños y jóvenes pedían fotos para después poder verse. En acontecimientos sociales, como las celebraciones del Día del Niño, ellos mismos sacaron sus cámaras para poder captar el momento, por lo que me sentí con la libertad de usar mi propia cámara. Además de las personas y los eventos sociales, me pareció interesante fotografiar el paisaje, sus viviendas y la escuela, para entender mejor la comunidad y la situación en la que viven.

Las entrevistas también fueron un elemento clave en la recopilación de información en el trabajo de campo. Éstas son importantes para tener en cuenta en el análisis la opinión de los individuos tal y como ellos mismos la expresan. Para llevar a cabo una entrevista, se debe crear un clima favorable en el que el interlocutor se sienta cómodo, tratándolo con respeto y adecuando el registro lingüístico (Aguirre Cauhé 172). En este caso, opté por una entrevista semiestructurada, que recoge los puntos más importantes a tratar basándose en preguntas clave, con el objetivo de recopilar la información básica pero adaptando las preguntas a la situación y las respuestas del entrevistado (Major y Savin-Baden 357).

Con el objetivo de conseguir una impresión general de la escuela en la comunidad, decidí entrevistar a diferentes grupos de personas: maestros, padres y madres de familia,

ancianos y mara'akate. Todas fueron grabadas con el consentimiento de los entrevistados. También quise conocer el punto de vista de los estudiantes, pero con ellos utilicé estrategias más dinámicas, como juegos grupales.

Una de las dificultades que tuve fue el idioma, puesto que yo no conocía el wixárika y ciertos miembros de la comunidad no hablaban bien o no se sentían cómodos hablando en español. No obstante, gracias a la ayuda del maestro Benítez pude obtener información también de ellos, puesto que él, que es wixárika, hizo las entrevistas en su idioma materno y tuvo la amabilidad de mandarme las traducciones, lo que me dio acceso a información que de otra manera no hubiese tenido. Igualmente me pareció oportuno conocer la opinión de wixáritari involucrados en el sistema escolar y con influencia en los maestros, aunque no perteneciesen a la comunidad de Waxieti.

Es importante destacar que a la hora de analizar las entrevistas se aplicó un enfoque interseccional. Esto implica que se consideró “how various axes of stratification mutually construct one another and how inequalities are articulated through and connected with differences” (Roth 2), es decir, se han tenido en cuenta los distintos ejes de diferencia que se cruzan entre sí y toman determinadas formas de jerarquización en contextos históricos y sociales específicos (Brah 14). Por lo tanto, factores como la edad y el género del interlocutor deben ser considerados para comprender mejor su situación y su experiencia tanto en la comunidad como en la escuela.

Esta perspectiva no solo ayudará a enriquecer la investigación, sino que también será útil para entender mejor el punto de vista del entrevistado. En este caso, la etnia y la raza son categorías clave que posicionan a la comunidad frente a la sociedad mexicana y la escuela, tanto como frente a mí; mientras que la edad, el género y la formación son ejes que influyen en la organización interna de la comunidad.

## **2. CONTEXTO DEL PUEBLO WIXÁRIKA: ORIGEN, GEOGRAFÍA Y SITUACIÓN ACTUAL**

Las comunidades wixáritari en Jalisco se encuentran en el norte del estado, en los municipios de Mezquitic y Bolaños. Las cabeceras son Tateikie (San Andrés Cohamiata), Tuapurie (Santa Catarina Cuexcomatlán), Wautia (San Sebastián Teponahuatlán) y Tutsipa (Tuxpan de Bolaños). Se desconoce cuándo fueron exactamente fundadas estas comunidades, pero se sabe que a principios del siglo XVIII Tateí kíe, Tuapurie y Wautia eran pueblos organizados y contaban con sus respectivas autoridades (Rojas 94). Cada una de ellas está compuesta por alrededor de veinte agencias y numerosas rancherías dispersas por todo el terreno de la comunidad (Ramírez de la Cruz, “Nosotros los huicholes”, 73). La unión entre éstas y las cabeceras se refleja en las asambleas trimestrales. Conocer el número exacto de población wixárika en esta zona es difícil y las cifras varían dependiendo de las fuentes. Basándose en la lengua materna, según el Instituto de Información Estadística y Geográfica (IIEG) vivían en Jalisco en el año 2015 más de 18.000 wixáritari.

### **2.1. Territorio e historia**

Las comunidades de origen de los wixáritari se sitúan en la Sierra Wixárika, que pertenece a la región conocida como el Gran Nayar. La República de México reconoce como wixárika un área de poco más de 4.000 km<sup>2</sup> (Ramírez de la Cruz, “Nosotros los huicholes”, 73). La geografía de la región es accidentada, con profundas barrancas que contrastan con los altos picos de montaña. Entre ellas se han formado pequeñas mesetas, que están más densamente pobladas y cultivadas. A pesar de que el suelo no tenga una alta rendición

agrícola, la sierra ofrece otros recursos naturales, como madera y minerales, por lo que los wixáritari han sufrido constantes invasiones a sus tierras y sitios sagrados, no solo por parte de ejidatarios vecinos sino también por grandes empresas multinacionales (Liffman 71).

Pese a la pequeña área que el gobierno reconoce como territorio wixárika, el “kiekari”, como ellos nombran a su territorio, se extiende por varios estados y abarca una superficie de aproximadamente 90.000km<sup>2</sup> (94). Esta extensión está delimitada por grandes centros ceremoniales: Xapawiyeme (isla de los Alacranes, Jalisco) al sur, Hauxamanaka (Cerro Gordo, Durango) al norte, Haramara (San Blas, Nayarit) al oeste y Pariya Tekia (Cerro Quemado, Wirikuta, San Luis Potosí) al este. A estos cuatro lugares se le suma uno más en el centro, Teekata (Santa Catarina, Jalisco), el único que se encuentra en el territorio oficialmente reconocido como wixárika, para formar sus cinco puntos cardinales. Hoy en día se siguen llevando a cabo peregrinaciones a estos emplazamientos, que se han convertido en un arma de reivindicación política en defensa de su territorio (50).

El hecho de que el kiekari abarque una extensión tan amplia, puede interpretarse como reflejo del pasado nómada o seminómada del grupo. Las peregrinaciones a sitios tan lejanos de sus comunidades de origen son parte de ese pasado que aún se conserva. Ante la falta de excavaciones arqueológicas y referencias a los wixáritari en documentos históricos, no se conoce a ciencia cierta el origen de este grupo. Se cree que en el siglo XV la Sierra Wixárika y la costa del actual estado de Nayarit estaban controladas por pequeñas entidades políticas o cacicazgos enfrentados entre sí (Neurath, “Las fiestas de la Casa Grande”, 66). Los primeros españoles llegaron a estas tierras occidentales bajo el liderazgo de Nuño de Guzmán y conquistaron rápidamente la costa y el altiplano. La población que no quedó sometida bajo el control colonial se resguardó en la sierra, donde mantuvieron cierto grado de autonomía respecto al sistema colonial (Liffman 72).

Sin embargo, la institución que más presencia tuvo en la zona durante la colonia fue la Iglesia, representada por las misiones franciscanas. Los intentos de evangelización de la zona fueron constantes durante la colonia pero los misioneros fueron expulsados. El resultado de su trabajo fue la creación de conventos y municipios en los pasos de acceso de la sierra Huichola, como Colotlán y Mezquitic, mas no la conversión al catolicismo de la población indígena (Rojas 62). Desde estos puntos salieron numerosos grupos de frailes a los que la dispersión de la población y la huída de ésta de los conventos e iglesias dificultaron su trabajo evangelizador (57). Los esfuerzos por conseguir el control y la conversión de los wixáritari aún están latentes. Tras la independencia, la actividad misional se ha ligado fuertemente a la castellanización y la escuela. En la actualidad, los franciscanos dirigen una escuela-albergue de primaria en la comunidad de Santa Catarina.

Los indígenas de la Sierra Wixárika se aliaron y rebelaron en numerosas ocasiones contra los españoles, como refleja la Guerra del Mixtón (en la década de 1540). Tras el fin de esta guerra, se creó un estado cora, grupo étnico emparentado con los wixáritari, llamado el reino del Tonati. Éste estaba controlado por un linaje real cora, aunque su población era multiétnica (Neurath, “Las fiestas de la Casa Grande”, 79). Ante la imposibilidad de derrotar este reino indígena y la ambición de controlar una importante zona minera, la Corona comenzó a aplicar una política de amistad con las poblaciones limítrofes a dicho reino. Se otorgaban privilegios, como cierta libertad de culto o tierras, a cambio de cooperar en la pacificación y control de poblaciones nómadas guerreras del norte. De esta manera, parte de los wixáritari quedaron bajo el reino cora del Tonati, mientras otros pusieron sus ejércitos de flecheros al servicio de la Corona (72). Aprovechando su situación limítrofe entre dos organizaciones políticas enfrentadas, los wixáritari desarrollaron una política oportunista de alianzas cambiantes para mantener su autonomía (74).

A pesar de las concesiones y su apoyo esporádico a las instituciones coloniales, los wixáritari participaron en la rebelión tepehuana de 1702 por la invasión constante a sus tierras por parte de hacendados. Para evitar una guerra como la del Mixtón o la chichimeca, la Corona accedió a cambiar los cargos administrativos con los que la población estaba enemistada y a mandar un juez para arreglar la lucha por los terrenos (91). Tras las nuevas medidas, las instituciones coloniales controlaron fuertemente el contacto de la población indígena y no indígena de la sierra. A los primeros se les prohibió asentarse en terrenos que limitasen con rancheros, mientras que se evitó la intromisión de los segundos en asuntos y terrenos de la zona (93).

No obstante, la actitud de los españoles cambió tras la conquista definitiva del reino cora en 1722. Al poder prescindir del apoyo wixárika, los colonos aumentaron las represalias, especialmente contra sus creencias (Neurath, “Las fiestas de la Casa Grande”, 74). A pesar de no estar completamente integrados en el sistema económico y religioso colonial, los wixáritari controlaron los caminos y pasos de la región sin permitir la entrada de soldados y misioneros a su territorio. De este modo, mantuvieron una cosmovisión con poca influencia del catolicismo y la cultura occidental, pero al mismo tiempo adaptaron nuevas prácticas e instrumentos, como la ganadería o instrumentos musicales (21). Por lo tanto, en contra de lo que han defendido numerosos antropólogos, los wixáritari no son un grupo que ha permanecido al margen de la sociedad colonial y después mexicana, sino que ha mantenido cierto control sobre su territorio y ha sido reacio a la entrada de extraños, lo que les ha dado la oportunidad de mantener su sistema de creencias y organización social; al mismo tiempo que han podido adoptar elementos ajenos a su contexto.

Durante la época colonial, los conflictos entre wixáritari y hacendados por el territorio fueron constantes. Son numerosos los documentos que hacen referencia a las investigaciones

y juicios que se llevaron a cabo hasta finales del siglo XVIII, especialmente tras la pérdida de sus privilegios en 1722 (Rojas 105). Se calcula que las instituciones coloniales concedieron a los wixáritari aproximadamente 4.600km<sup>2</sup>.

No obstante, este territorio ha disminuido considerablemente desde la segunda mitad del siglo XIX. Las diferentes reformas agrarias y desamortizaciones de tierras comunales impulsadas por los gobiernos centrales permitieron las invasiones de vecinos mestizos y grandes haciendas para la explotación maderera y mineral. Esta situación provocó diferentes revueltas en las que se aliaron con otros vecinos indígenas, como los coras y los tepehuanos. Una de las más destacadas es la del líder cora Manuel Lozada (1855-1873), que consiguió paralizar las incursiones de los franciscanos durante cincuenta años (Liffman 76).

En la actualidad la situación no ha cambiado y la defensa por su territorio es un tema constante en las asambleas comunales. Uno de los símbolos por esta lucha es la gran movilización que ha surgido para evitar la explotación de los recursos mineros de la Sierra de Real de Catorce (San Luis Potosí), donde se encuentra Wirikuta, el lugar de origen de los dioses wixáritari (Mesa Técnico-Ambiental de Frente en Defensa de Wirikuta Tamatsima Wahaa 14).

La importancia de la lucha por su territorio engloba factores no sólo económicos, puesto que necesitan terrenos para cultivar y vivir, sino también culturales. La geografía forma parte de la cosmovisión wixárika y los rasgos del paisaje son evidencias que cuentan su pasado, como si de “un escrito conceptual” se tratara (Liffman 104). Las peregrinaciones a lugares sagrados son una forma de leer y revivir esa historia, al mismo tiempo que se reivindica ese territorio como propio. Estos mensajes se refuerzan en las fiestas y ritos comunales a través de las canciones de los mara'akate, que describen estos viajes como caminos ancestrales que deben seguir reproduciéndose (116). Estos conocimientos también se

plasman a través de ideogramas en diferentes soportes, como las jícaras votivas o los cuadros de estambre, cuyo papel principal es la comunicación con las divinidades o la recopilación de la historia familiar (Iturrioz).

En la actualidad se pueden encontrar puntos en común entre la reconstrucción hecha por académicos y las narraciones orales, así como canciones, que los wixáritari utilizan para transmitir la historia. Uno de ellos es que ambas versiones defienden la retirada a la zona serrana como una estrategia de protección ante diferentes amenazas (Neurath, “Las fiestas de la Casa Grande”, 67). Igualmente, los cantos de los mara'akate han incorporado referencias a los límites territoriales establecidos tras la conquista (Liffman 120). Al mismo tiempo, en las conversaciones sobre los cora se percibe cómo aun se mantiene una imagen de ellos como un grupo movilizadado que defiende fuertemente su territorio, como en la época colonial con el reino Tonati.

## **2.2. Usos, costumbres y educación tradicional**

En cuanto al uso del territorio, cabe destacar el buen aprovechamiento del entorno y los recursos naturales a su alcance, que se explican a través de las creencias religiosas. La agricultura de subsistencia, además de ser su sustento alimenticio, tiene un gran valor social, religioso y simbólico. Tanto sus actividades sociales como sus rituales religiosos están íntimamente ligados al cultivo de la milpa, especialmente de las cinco variantes regionales de maíz, en el cual participan todos los miembros de la familia y la comunidad. El ciclo del cultivo del maíz es el que marca el calendario de ceremonias y alrededor del cual se organizan otras actividades sociales y económicas, como puede ser la migración temporal. El hecho de que se consideren “los guardianes de los colores del maíz” muestra la importancia y el

carácter sagrado de este producto (Anaya Corona y Guzmán Mejía 179).

Este cereal también está unido a la vida personal de los wixáritari. Para ellos, el proceso de florecimiento de la planta muestra su desarrollo personal, como evidencia el hecho de que las etapas del crecimiento del maíz hacen también referencia a las etapas de la vida de los individuos. Además, estos mismos términos son nombres de personas (Medina Miranda 170). Igualmente, la relación entre el cultivador y el maíz se asemeja a un matrimonio, ya que el primer cultivador se casó con una de las mujeres-maíz. Es por ello que la siembra implica un compromiso con la cosmovisión wixárika y se trabaja para que este vínculo del hombre y el maíz se mantengan con la ayuda de los dioses (Neurath, “La fiestas de la Casa Grande”, 37).

Otra característica importante de la siembra de la milpa es que mantiene la vida en familia y en comunidad. Por un lado, todos los miembros de la ranchería colaboran en el cultivo del terreno familiar. Es un momento importante de transmisión de conocimientos de una generación a otra. Aquí, a través de la participación, los niños y jóvenes aprenden no solo los métodos tradicionales sino también la simbología del maíz y su función en la cultura wixárika (Anaya Corona y Guzmán Mejía 175).

Por otro lado, es una actividad que reúne a toda la comunidad. Al inicio y final de la siembra se llevan a cabo rituales en los centros ceremoniales en los que la comunidad se reúne y guiada por los mara'akate y otros cargos religiosos ofrendan tanto a los dioses como a los ancestros (Neurath, “Lluvia del desierto”, 512). Estos rituales son un importante mecanismo social para reafirmar la identidad étnica, así como para transmitir y reproducir su cosmovisión (517). Entre las celebraciones que llevan a cabo en relación al cultivo del maíz destacan “Tateí niwetsika”, al inicio de la siembra, y “Tateí neixa”, tras la primera cosecha. Este último también se trata de un rito de iniciación de los niños, que son ofrecidos a los dioses junto con

los primeros granos de maíz. Ellos son los protagonistas de la fiesta y tienen un papel central en ella: son el foco de atención de los mara'akate, que les transmiten parte de su conocimiento para que los niños continúen con sus usos y costumbres. Ejemplo de este papel educativo tradicional de la fiesta es la canción que el mara'akame canta con los niños y que narra la peregrinación al desierto de Wirikuta. A través del canto se les enseña el camino que sus dioses y ancestros recorrieron, para que ellos cumplan con ese deber (Marina 2015).

El mara'akame juega un papel social muy importante. Esta figura cumple diversas funciones, desde líder religioso y consejero hasta curandero. Recibe una formación especial muy larga que les convierte en expertos de la cultura y las tradiciones. Su dios tutelar es "Tatewari", el abuelo fuego, que representa la sabiduría y la ancianidad, dos términos muy relacionados en la cosmovisión wixárika (Iturrioz). Gracias a su formación, se comunican con los dioses a través de los sueños, las jícaras y la consumición del peyote. Es por ello que, como expertos, se les encarga parte de la educación tradicional de los niños (Anaya Corona y Guzmán Mejía 137).

La siembra no es el único momento en el que los wixáritari se forman según sus creencias y tradiciones. Los niños aprenden en el seno de la familia y en interacciones diarias conocimientos prácticos para los problemas cotidianos. Son los familiares mayores los que se encargan de transmitir los conocimientos necesarios a los más pequeños y estos los asimilan con la repetición de la acción y el aumento de sus responsabilidades en las actividades. El objetivo es que los niños sean capaces de cubrir sus necesidades básicas de alimento, ropa, vestido y habitación (137). No obstante, no se debe olvidar que estos conocimientos prácticos también están ligados a un complejo sistema de creencias.

Otro elemento importante en la cosmovisión wixárika es la dualidad y tiene gran influencia en la educación tradicional. Al aplicar este principio en los géneros, se consideran

el hombre y la mujer dos elementos contrapuestos pero complementarios. Cada uno de los principios está asociado con elementos de la naturaleza y dioses distintos, entre los que existe una relación jerarquizada, a pesar de la complementariedad. Lo femenino está vinculado a la oscuridad y la energía sexual, que son dominadas por la luz y el orden masculino (Neurath, “Lluvia del desierto”, 505). Al mismo tiempo, esa energía sexual está concebida como generadora de vida, por lo que divinidades relacionadas con el ciclo vital y la milpa, así como los animales domésticos son de carácter femenino. Por el contrario, lo masculino está asociado a lo exterior, como los animales silvestres, el trabajo de campo y el contacto con los mestizos (Iturrioz).

Basándose en este razonamiento, la formación de los niños y niñas se divide desde temprana edad y queda en manos del padre y la madre, respectivamente. Los niños aprenden a cazar, pescar, ir a por leña -todas ellas actividades ligadas al exterior de la casa- para aprovisionar a la rancharía. Mientras, las niñas deben de saber cómo mantener el hogar y criar a todos sus habitantes, incluidos los animales domésticos (Benítez de la Cruz, “La formación docente”, 58). Se espera de ellos que alrededor de los 16 años ya estén capacitados para llevar una vida familiar autónoma, por lo que adquieren responsabilidad en las tareas designadas desde pequeños (Anaya Corona y Guzmán Mejía 138).

Las principales características de la educación tradicional es que se trata de una enseñanza oral y experiencial, es decir, los conocimientos se adquieren a través de charlas, canciones y la participación directa en las actividades. Igualmente, son los padres y abuelos los responsables principales de tal educación. Los ancianos son claves en este proceso porque son considerados el vínculo entre el pasado y el presente, por lo que la continuidad del grupo depende de la transmisión de sus conocimientos (Iturrioz).

El mara'akame también cumple una función importante en la formación de los niños como experto en los conocimientos tradicionales por su proximidad a los ancestros y dioses (Neurath, “Lluvia del desierto”, 501). Él se encarga de enseñarles a través de la participación en los rituales y los cantos sus responsabilidades hacia los ancestros y los dioses. Asimismo, no hay un lugar ni tiempo exclusivamente dedicado para la educación, sino que se aprende a través de la interacción cotidiana y la involucración en las actividades comunitarias.

### **2.3. Educación pública**

No obstante, este no es el único sistema de educación presente en las comunidades wixáritari. La educación tradicional convive con el sistema de educación nacional, que se imparte en las escuelas de la SEP y de las órdenes religiosas. Desde la década de 1940 hubo numerosos intentos por parte de jesuitas y franciscanos para asentarse en la Sierra Wixárika. Su objetivo era la evangelización, unida con la escolarización y la castellanización. Desde la década de 1950 los franciscanos se han establecido en la comunidad de Tuapurie (Santa Clara Cuexcomatitlán), donde están al frente de una escuela-albergue de primaria (Mikiri 174). Mientras que los jesuitas dirigen una escuela secundaria en la comunidad de Tsikwaita (San Miguel Huaixtita).

Pero el mayor impacto de la educación nacional llegó con los programas estatales en la década de 1960. A cambio de la restitución de aproximadamente 4.000 hectáreas se aceptó la entrada de promotores bilingües y escuelas a las comunidades (Liffman 77). El objetivo era integrar a los indígenas a la cultura nacional a través de individuos locales que estaban formados para llevar a cabo la transición. Este ímpetu educador hacia los wixáritari se reforzó en la década de los 80 con la creación del Departamento de Educación Indígena del Estado de

Jalisco. Además de los albergues ya existentes, se abrieron numerosas escuelas a tiempo completo, con un maestro y grupo por grado, y multigrado, con un maestro y un grupo para varios grados (Durin y Rojas Cortés 167-168).

Desde la apertura de las primeras escuelas, la opinión respecto a ellas en las comunidades no es unánime. Por un lado, son valoradas positivamente, ya que brinda a los niños la posibilidad de aprender a hablar, escribir y leer español. De esta manera, podrán “subsana las desventajas reconocidas en relación a la sociedad mayoritaria” (166). Por otro lado, sin embargo, se percibe la escuela como una institución ajena, impuesta, en la que las autoridades tradicionales y los encargados de la educación tradicional no juegan ningún papel ni tienen la posibilidad de participar.

### **3. HISTORIA DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO: DE LA EDUCACIÓN RURAL A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE**

La escuela ha sido considerada una herramienta clave en los procesos de aculturación de la población nativa en México desde la época colonial, cuando el clero estaba a cargo de la evangelización y “civilización” de los indígenas. A pesar de la desaparición legal de las castas tras la independencia, el origen étnico y racial se ha mantenido como un factor de categorización social que ha influido en el debate educativo a nivel nacional (Staples 56).

El resultado de este debate es la división de la educación pública, bajo el orden de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en dos subsistemas: por un lado la educación primaria, dirigido a la población mestiza en áreas rurales y urbanas; y por otro lado la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), orientada a la población indígena en sus comunidades de origen.

En este proceso se han implicado numerosas instituciones, entre las que destacan la SEP y el Instituto Nacional Indigenista (INI, en la actualidad Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, CDI). Éstas han justificado sus medidas con el objetivo de integrar a los pueblos indígenas en la sociedad mestiza y mejorar su calidad de vida (Torres Contreras 188). Para comprender la situación de la EIB en la actualidad es necesario conocer el origen de este sistema, sus principios y objetivos, así como las instituciones y personalidades implicadas en ella.

En el México independiente, la preocupación por la educación de los indígenas no se convirtió en un tema de debate político hasta el estallido de la Guerra de Castas en 1847. El conflicto armado demostró que los grupos indígenas no eran tan dóciles como se pensaba y la clase política decidió incorporarlos a la “vida nacional” a través de la educación. Su estrategia se basó en la implementación de un programa único para todo el estado con el fin de sacarlos de su aislamiento, alfabetizarlos y convertirlos en “hombres y ciudadanos” mestizos (Staples 60).

Durante el porfiriato, se mantuvo este sistema a pesar de la controversia que causó en ciertos círculos. Para muchos, no era necesario la escuela más allá del adoctrinamiento como ciudadano entre los indígenas, puesto que saber leer y escribir no era imprescindible para trabajar en el campo y ciertas lecturas podrían incitar a revueltas (62). A pesar de ello, se asentaron las bases de la educación rural e indígena: incorporacionismo, castellanización y el entender la alfabetización como progreso (Ramírez Castañeda 94).

Estas medidas se basan en ideas preconcebidas sobre los indígenas. Se daba por sentado la “inferioridad nata del indio”, débil tanto mental como físicamente (Staples 54). Además, eran víctimas de la explotación histórica y se habían quedado estancados en el pasado (Ramírez Castañeda 89). Por lo tanto, se tenía que aprovechar esa supuesta debilidad

para imponer una educación moderna e incorporarlos así a la nación y a la economía capitalista. Su incorporación significaría el fin de su aislamiento y de sus tradiciones, que les mantenían anclados en el pasado (Staples 61). Es importante destacar que en esta época no se hizo ninguna distinción en el ámbito educativo entre lo campesino y lo indígena.

Con la llegada de José Vasconcelos a la primera línea política, se dio un gran impulso a la acción educativa por parte del gobierno con la creación de la SEP en 1920. Vasconcelos estaba en contra de instaurar un sistema educativo dirigido exclusivamente a los indígenas, puesto que esto conducía a la creación de “reservaciones” y dividía la sociedad, mientras que su objetivo era la asimilación total de los indígenas. Para ello proponía una escuela única, sin distinción de raza, para castellanizar e incorporar a los indígenas a la vida nacional (Fell 110). Convirtió la expansión de la educación en zonas rurales e indígenas en una “cruzada cultural” que garantizaría la paz social (Ramírez Castañeda 116). Asimismo, se crearon Casas del Pueblo en zonas con gran número de población indígena, donde aprendían la “lengua nacional” para luego recibir en la escuela la misma enseñanza que el resto del país (125).

A pesar de las inversiones materiales y económicas, la polémica continuó y, en contra de los principios de Vasconcelos, se creó el Departamento de Cultura Indígena, dependiente de la SEP. Este departamento impulsó el Programa de Redención Indígena, bajo el lema de “tierra, escuela, acción cívica y cultura”, cuyo objetivo era poner en contacto a la población indígena con los centros urbanos, así como “civilizarla” (Fell 116).

La gran influencia de Vasconcelos en las políticas educativas se refleja en el hecho de que el sistema que estableció se mantuvo en las siguientes dos décadas. Las principales características de su trabajo fueron, por un lado, la equivalencia entre escuela rural y escuela indígena; por lo que se asumía que el indígena sólo podía ser campesino. Por otro lado, las escuelas tenían no sólo la misión de alfabetizar y castellanizar, sino también de enseñarles

técnicas modernas para mejorar el rendimiento agrícola (117). Además, los maestros se convirtieron en el enlace entre las poblaciones indígenas y las instituciones, así como en consejeros y orientadores (Ramírez Castañeda 142).

En la actualidad, además de seguir existiendo la SEP, aún se conservan parte de estos principios, como la concepción de la escuela como instrumento clave para la educación de población indígena según los preceptos nacionales. Igualmente, es la herramienta básica para la castellanización y el contacto para los grupos indígenas con la “cultura nacional mestiza”. Asimismo, los maestros siguen siendo el nexo entre las comunidades y las instituciones estatales y federales.

Con la llegada de Cárdenas a la presidencia, la escuela se convirtió en una herramienta de apoyo a las reformas gubernamentales, especialmente a la agraria en el contexto indígena (Loyo Bravo 140). La modificación del artículo tercero de la Constitución supuso la exaltación de la educación socialista, que debía ser popular, gratuita y estar vinculada a los intereses de la clase trabajadora y campesina (146). Los objetivos del gobierno eran la transformación de los medios de producción, la distribución de la riqueza y el colectivismo (Ramírez Castañeda 147).

Su intención era basar los programas en la realidad y las necesidades de la población para mejorar la vida en la comunidad y aumentar el rendimiento económico, al mismo tiempo que se acababa con costumbres consideradas opresoras por las autoridades educativas (Loyo Bravo 153, Ramírez Castañeda 147). Para ello, se impulsó la campaña de “acercamiento y desfanatización”; se crearon “brigadas culturales”, compuestas por maestros, agrónomos y trabajadores sociales; y se abrieron Centros de Educación Indígena internados (Loyo Bravo 147). Aquí, siguiendo los pasos de Vasconcelos, además de español, los niños aprendían nuevas técnicas de producción con el objetivo de mejorar la vida de la comunidad (153).

No obstante, a pesar de los esfuerzos de las autoridades, las comunidades indígenas se oponían al sistema educativo nacional. En la mayoría de los casos no sentían la necesidad de integrarse a la sociedad nacional y veían los internados como otra imposición más de la clase dominante (Greaves Laine, “Entre la teoría educativa y la práctica indigenista”, 162), que les quitaba mano de obra y descomponía su estructura familiar (Loyo Bravo 154).

La novedad de este periodo fue el giro discursivo que se dio, especialmente después del Primer Congreso Indigenista Interamericano en Patzcuaro (1940). Además de reconocerse los derechos culturales de los grupos étnicos, aceptaron basar su educación en la escuela en “la estimación de su raza y cultura”, sin dejar de lado el “apego a su patria”. Asimismo, debían ser alfabetizados en sus propias lenguas para después enseñarles español (Ramírez Castañeda 156). Igualmente, se cambió el objetivo de incorporar por el de integrar, es decir, los grupos indígenas no debían olvidar su cultura, sino deshacerse de tradiciones que no les dejaban evolucionar y asimilar el conocimiento mestizo que les convenía (Greaves Laine, “El debate de una antigua polémica”, 140). Como consecuencia de estos principios, se diferenció por primera vez la educación indígena de la educación rural y se creó el Departamento de Asuntos Indígenas en la SEP (Ramírez Castañeda 157).

No obstante, se mantuvo una posición paternalista hacia los indígenas, considerados social y económicamente débiles, por lo que el Estado tenía la obligación de protegerlos. Muestra de ello es que ninguno de los asistentes al congreso de Patzcuaro era indígena, es decir, seguían marginados del proceso de toma de decisiones de políticas que les afectaban directamente. Esta situación tampoco cambió con la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI, 1948), que dio inicio oficialmente a las políticas indigenistas, y las comunidades se limitaban a la aprobación de programas ya establecidos (Greaves Laine, “Entre la teoría educativa y la práctica indigenista”, 165).

El INI creó la figura del “promotor cultural”, que eran miembros de las propias comunidades cuya función era impulsar el cambio desde adentro usando la lengua materna. Estos promotores fueron elegidos entre los sujetos con mejor prestigio dentro de la comunidad para que enseñaran a los niños a leer y escribir en su lengua materna, nociones elementales de aritmética y español, aunque solo oralmente. Después de esta preparación, se esperaba que los niños estuviesen preparados para ingresar en la escuela de la SEP más cercana (169). Esta técnica de usar a miembros internos como agentes de contacto entre las dos culturas y de cambio en las comunidades se mantiene hoy en día, ya que son indígenas los maestros que se encargan de la escuela primaria.

Finalmente, en 1963 la SEP y el INI confluyeron en un único proyecto educativo en el que los indígenas serían alfabetizados en primer lugar en su idioma materno y paulatinamente se le enseñaría español para que al final de la primaria dominasen esta última lengua. Aunque a partir de 1983 oficialmente se llamó escuela bilingüe bicultural, lo cierto es que los contenidos y los libros que recibían los alumnos de las escuela indígenas eran los mismos que los que se usaban en las zonas urbanas (175).

Fue en este momento cuando la educación pública llegó a las comunidades wixáritari. En 1963 se fundó el Centro Coordinador Cora-Huichol para la formación de promotores culturales y se abrieron las primeras escuelas. A pesar de los esfuerzos, la gran deserción de alumnos hizo que éstas se convirtieran en escuelas-albergues, donde los alumnos asistían a clases y vivían entre semana (Torres Contreras 199). En los años setenta, el gobierno central puso en marcha el Plan Huicot (huichol-cora-tepehuano), con el que se construyeron nuevas infraestructuras que facilitaron la llegada de escuelas a comunidades más aisladas (201).

El cuestionamiento de la política de Estado a finales de la década de 1960 inició un periodo de crítica sobre su actitud paternalista hacia la población indígena. Intelectuales de

diferentes ramas de las ciencias sociales criticaron las políticas educativas por etnocidas, ya que su carácter homogeneizador negaba las culturas indígenas (Greaves Laine, “El debate sobre una antigua polémica”, 148). Una de las grandes figuras de esta tendencia fue Guillermo Bonfil Batalla, que en su libro “México profundo” denuncia “la continuidad del proyecto civilizatorio de occidente” (11).

Las críticas surgieron también dentro de las comunidades indígenas, generalmente liderados por maestros bilingües del sistema oficial. Un hito en esta nueva etapa fue el Primer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas (Pátzcuaro, 1975), donde por primera vez en México se reunieron representantes de 56 grupos étnicos. Además de reclamar una nueva relación con las autoridades estatales, en los siguientes congresos también exigieron poder poner en marcha sus propios proyectos educativos que satisficieran sus necesidades (Greaves Laine, “El debate sobre una antigua polémica”, 149). Estos acontecimientos convirtieron la escuela en un terreno de reivindicaciones y lucha para las poblaciones indígenas, a pesar de ser una institución ajena impuesta por el Estado.

Este cuestionamiento del indigenismo y sus medidas logró cambios importantes en el terreno político en la década de 1990: se modificó el artículo cuarto de la Constitución para reconocer el carácter pluricultural y multiétnico de México; las lenguas indígenas fueron reconocidas oficialmente y se firmó el Acuerdo 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), que reconocía los derechos lingüísticos y culturales de las poblaciones indígenas (Ramírez Castañeda 170). La aprobación de leyes continuó en las siguientes décadas, como muestra la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de 2003.

En el ámbito educativo, sin embargo, el cambio más destacable fue la implantación del programa intercultural bilingüe. Desde las instituciones se intentó impulsar un modelo

educativo adecuado a la realidad cultural y lingüística de la población indígena, al mismo tiempo que se quería integrar el “capital humano” (Dietz y Mateos Cortés 239). A pesar de los esfuerzos, el resultado ha sido un currículum al que se le han añadido aspectos folklorizantes basados en la imagen idealizada de lo indígena en la sociedad dominante (240).

El cambio de discurso y de nombre del sistema educativo no ha significado un cambio en la concepción de lo indígena o en las prácticas educativas. Reflejo de ello es que el programa intercultural bilingüe solamente se aplica en la educación preescolar y primaria. Por lo tanto, la castellanización sigue siendo su objetivo, para que los alumnos puedan continuar su formación, y el idioma indígena sólo se usa para cuestiones puntuales; es decir, el uso de la lengua materna en las escuelas es una herramienta hacia la castellanización. Igualmente, a pesar de las reivindicaciones de los años 80, la población indígena y sus maestros siguen excluidos del proceso de toma de decisiones de medidas que les afectan.

Otro de los aspectos que delata la continuidad de las prácticas de integración del indigenismo de los años 40 es el hecho de que el programa intercultural está dirigido solamente a la población indígena que vive en las comunidades de origen. Parece ser que los indígenas deben aprender de la sociedad mestiza, pero no tienen nada que aportar a ella. El único programa que intenta cambiar actitudes de los alumnos no indígenas es “Educación para la Tolerancia”. No obstante, no se debate ni se muestra el racismo y la discriminación que sufren los indígenas y los afro-mexicanos, sino que se limita a apelar al respeto y la comprensión (242).

## **4. COLONIALIDAD, CONOCIMIENTOS E INTERCULTURALIDAD EN LA ESCUELA**

Como se ha visto en el capítulo anterior, la escuela se ha convertido en un terreno de reivindicaciones para los grupos indígenas en México. A pesar de ser una institución ajena, ha sido aceptada en las comunidades, aunque sea parcialmente, y han intentado apropiarse de ella. No obstante, la estructura del sistema educativo, así como el contenido de los programas y la formación de los maestros mantienen estructuras de dominación y patrones de comportamiento discriminantes.

### **4.1. Colonialidad: conocimientos, poder y raza**

La misma justificación de la creación de escuelas en zonas indígenas muestra la continuidad de patrones coloniales. Ideas como “civilizar al indio”, “incorporarlo a la modernidad” o “llevarles el desarrollo” reflejan que todavía se cree que el conocimiento, especialmente con aspiraciones universales, solamente se puede crear en zonas regidas por los principios de la ciencia occidental. La continuidad de este patrón invisibiliza y margina sujetos, como los indígenas, fortaleciendo así las estructuras de poder (Correa Muñoz y Saldarriaga Grisales 155). Para romper esta tendencia se debe señalar que todos los saberes son “conocimientos localizados”, creados en un lugar y situación específica, por lo que debemos preguntar cuándo, por qué y quién está creando ese conocimiento (Mignolo, “Desobediencia epistémica, pensamiento independiente y liberación descolonial”, 18).

La estructura hegemónica dentro de la cual se encuentra esta forma de entender el conocimiento se basa en la colonialidad. En palabras de Quijano, la colonialidad se establece

a partir de:

“una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder [poder capitalista], y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social” (93).

Esto quiere decir que la descripción como “indio”, “negro” o “blanco” sirve para asignar a cada individuo una posición en la división social del trabajo. Pero la clasificación racial, no solo tiene consecuencias socioeconómicas, sino también epistémicas: de acuerdo a esta misma diferencia, se ordenaban los conocimientos y saberes como “objetivos, racionales” o “subjetivos, irracionales”. Este uso de la raza y la etnia como marca de distinción se le ha llamado “diferencia colonial”, mientras que al sistema que se basa en ella “colonialidad del poder” (Santamaría Delgado 199), que ha transformado las diferencias coloniales en valores (Mignolo, “Historias locales/diseños globales”, 73). La población que sufre discriminación por esta clasificación es “portadora de la diferencia colonial”, como es el caso de los indígenas en América Latina (Correa Muñoz y Saldarriaga Grisales 158).

La colonialidad se impuso con la modernidad, el sistema de dominación aceptado a nivel mundial desde la llegada de los europeos a América (Quijano 93). Estos dos conceptos se hayan unidos y la colonialidad es constitutiva de la modernidad, es decir, que ésta no existiría sin la primera. Su continuación ha sido posible gracias a que se ha naturalizado la modernidad como proceso universal y objetivo deseable por todos. Para ello el control del sistema de conocimiento ha sido imprescindible (Mignolo, “El pensamiento decolonial”, 30).

Su sistema de producción de saber se caracterizaba por fundamentarse en las experiencias europeas y tomar éstas como universales, olvidando su “localización” (Mignolo, “Desobediencia epistémica, pensamiento independiente y liberación descolonial”, 33). Al ser impuesto y admitido como único, se han marginado otros tipos de conocimientos, conocimientos-otros. Esta inferiorización de los saberes se ha extendido a las personas

poseedoras de estos, a las que se les ha despojado de su posición de seres humanos y se ha afirmado su no-existencia; esta expansión de la colonialidad a las personas se ha identificado como la “colonialidad del ser” (Walsh, “Interculturalidad, colonialidad y educación”, 29).

En este marco de la modernidad, América Latina se creó como lugar periférico, por lo tanto, sus conocimientos, así como idiomas, han sido considerados inferiores (Garcés, “Las políticas del conocimiento”, 225). Los conocimientos que más sufrieron con el establecimiento de la colonialidad fueron aquellos de los pueblos nativos de América (Mignolo, “Historias locales/diseños globales”, 66). Esta situación continuó tras las independencias, puesto que los intelectuales y la clase gobernante asumieron esa situación periférica en la modernidad, así como la diferencia colonial como valor, y se involucraron activamente en la expansión del conocimiento supuestamente universal y des-localizado para que la modernidad llegase a todos los rincones (Garcés, “Las políticas del conocimiento”, 226). Un claro ejemplo de este ímpetu modernizador es la escuela pública.

Es importante tener en cuenta también la diferencia entre saber y fe que se impuso con la modernidad. Esta división se ha usado para separar el supuesto conocimiento universal, racional, de conocimientos que se consideran dudosos. A pesar del enfrentamiento entre ciencia y teología, ambas han colaborado para descalificar conocimientos ajenos (Mignolo, “Desobediencia epistémica (II)”, 17). Como consecuencia, saberes y prácticas que no responden a las reglas de las diferentes disciplinas del sistema occidental de conocimiento se han subalternizado (Mignolo, “Historias locales/diseños globales”, 72). Un ejemplo de esta inadecuada división en los saberes no occidentales es el sistema de conocimiento y creencias de los wixárikas, cuya fuente de información son los dioses y se comunican con ellos a través de los sueños, la escritura en las jícaras y con el consumo del peyote.

La diferencia colonial también influye en la clasificación de los idiomas. El conocimiento debe de estar escrito en las lenguas imperiales europeas (español, portugués, italiano, francés, alemán, inglés), mientras que las demás sirven para el uso cotidiano y expresiones culturales de los pueblos, aunque en ningún caso para crear ciencia (Garcés, “Las políticas del conocimiento”, 226). Tras los procesos de independencia, las lenguas imperiales se convirtieron en “lenguas nacionales” y en una herramienta clave para la construcción del imaginario de comunidades homogéneas (Mignolo, “Historias locales/diseños globales”, 292).

Esta clasificación de las lenguas ha llevado a la subordinación de sus hablantes y de su palabra, es decir, lo que ellos dicen, aunque sea en algún idioma imperial, tiene menos valor porque lo han dicho ellos (Garcés, “Las políticas del conocimiento”, 227). Al mismo tiempo, el dominio de dos lenguas por parte de la población indígena (su lengua materna y el español) se ha considerado problemático, como una amenaza para la “lengua nacional” y su comunidad imaginaria; mientras que el bilingüismo de dos idiomas hegemónicos se ha valorado positivamente, como si fuera un “bilingüismo de elite” (Dietz y Mateos Cortés 240).

Esta relación asimétrica entre lenguas se extiende también al ámbito cultural y de los conocimientos, dando lugar a lo que Garcés identifica como “diglosia cultural y epistémica”, es decir, una situación de convivencia de dos grupos culturales y sistemas epistemológicos en un mismo territorio en condiciones desiguales de reconocimiento y prestigio (“Las políticas del conocimiento”, 232).

Otra de las herramientas de la modernidad es la palabra escrita, que crea la imagen del indígena analfabeto. Junto con la clasificación racial, se jerarquizaron las poblaciones según la posesión de escritura alfabética (224). Por lo tanto, no sólo se subalternizaron las lenguas sin ningún tipo de representación gráfica, sino también las que se expresaban mediante ideogramas u otros sistemas escriturales. Un ejemplo de ello puede ser la escritura wixárika,

que se plasma en las jícaras votivas y cuadros de estambre a través de ideogramas.

Frente a esta situación, las poblaciones indígenas han desarrollado complejas tradiciones orales, que juegan un papel importante en la transmisión de conocimientos culturales, menospreciadas y discriminadas por la modernidad (Correa Muñoz y Saldarriaga Grisales 159).

Al mismo tiempo, ha habido un proceso de apropiación de la escritura alfabética por parte de las poblaciones indígenas, que en sus obras han filtrado elementos de la cultura propia (Garcés, “Las políticas del conocimiento” 228). Como muestra de ello, podemos mencionar la obra de Waman Poma de Ayala “Nueva Corónica y Buen Gobierno” (1616) (Mignolo, “El pensamiento decolonial”, 28). Estos conocimientos, tanto los transmitidos oralmente como los escritos, forman parte de lo que Mignolo llama “pensamiento decolonial”.

Ante el papel fundamental del control del conocimiento, es necesario una “decolonización” de los saberes para que se den a conocer historias, lenguajes y epistemologías subalternizadas por la colonialidad (Mignolo, “Desobediencia epistémica (II)”, 13). En este proceso de “desobediencia epistémica” es necesario que se impliquen tanto los subalternizados como los dominantes para invertir las políticas del conocimiento en beneficio de todos (Mignolo, “Desobediencia epistémica”, 27). Los proyectos decoloniales son, asimismo, parte constitutiva de la modernidad, puesto que nacen como reacción a la violencia del sistema (Mignolo, “El pensamiento decolonial”, 26). Es importante que estos proyectos se desarrollen más allá del ámbito teórico e inciten un cambio en las prácticas sociales para la construcción de alternativas en el futuro (Mejía Navarrete 236).

No obstante, los proyectos decoloniales tienen que enfrentarse a los instrumentos de coerción que las autoridades han usado para continuar la reproducción del patrón colonial y regular los cambios sociales (Quijano 96). El gran logro de la colonialidad ha sido que la

población sometida ha aceptado las reglas establecidas y ayuda a la reproducción del sistema (99). Para ello, la escuela ha jugado un papel fundamental puesto que bajo lo que consideran las élites “educación de calidad” no se ha incentivado la creatividad de la población subalternizada, sino que se les ha impuesto el conocimiento supuestamente universal (Mignolo, “Educación y decolonialidad”, 64). Además, oculta las desigualdades, el racismo y las jerarquías de género que provocan ideas como desarrollo y progreso. Por tanto, la principal responsabilidad de la educación debe de ser la de explicar a los estudiantes la colonialidad para que ellos se pueden entender en su marco (65).

#### **4.2. La escuela como ejercicio de poder**

Para poder impulsar proyectos decoloniales en la escuela es importante entender la lógica y las bases del sistema educativo. Desde una perspectiva paternalista, contempla los grupos subalternizados, oprimidos, como “la patología de las sociedades sanas, que precisan por esto mismo ajustarlos a ella, transformando sus mentalidades” (Freire 54). Esto quiere decir que los contemplan como “seres fuera de”, que viven al margen de la sociedad y sus conocimientos, por lo que la solución sería integrarlos para que se conviertan en “seres dentro de” (54). Sin embargo, es importante aclarar que los grupos inferiorizados no están “fuera de”, sino que forman parte de la estructura, por lo que más que su integración se busca su transformación según los intereses de las clases dirigentes y las estructuras de poder.

Para llevar a cabo su objetivo, el sistema educativo ha creado lo que Freire identifica como “educación bancaria”. Según esta perspectiva, el conocimiento está en manos de los que se reconocen como sabios y lo donan a los que consideran ignorantes (52). Por lo tanto, se da por hecho que los alumnos no tienen conocimientos previos y han de aceptar como universal

y verdadero lo que se imparte en las aulas. Se percibe al alumno como un depósito que debe de ser llenado con los contenidos escolares que los maestros imparten. El cometido del alumno es aprenderse de memoria lo impartido en el aula, sin cuestionarlo, mientras que el maestro no debe estimular la visión crítica de sus educandos, ni su creatividad (50). De esta manera, los opresores adaptan la mentalidad de los subalternizados para mejorar su dominación, pero no se cambia la situación que les mantiene oprimidos (54). Con estos principios, el éxito de la escuela se mide según su contribución al crecimiento económico y la uniformidad cultural, que se caracteriza por “que glorifica el trabajo duro, la disciplina industrial, el deseo contenido, y una alegre obediencia” (Giroux y McLaren 95).

No obstante, este tipo de educación no es un acto de conocimiento sino de memorización, según Freire. En nombre de la preservación de la cultura y el saber, los alumnos tienen el deber de memorizar ciertos datos, pero no se les estimula a realizar ningún “acto cognoscitivo”, ningún cuestionamiento de los objetos o la situación que les rodea (Freire 62). Igualmente, los contenidos que deben aprenderse son una narración de “retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido” (51). Es por esto que se puede considerar falso este conocimiento, impuesto, que mitifica la realidad para el beneficio de la dominación (64). Este tipo de saber, que Freire identifica como “mítificado” se puede relacionar también con el supuesto conocimiento universal des-localizado que la colonialidad impone.

Esta educación bancaria es, además, un acto violento porque se prohíbe el cuestionamiento de los conocimientos con los que se llena a los alumnos en la escuela. Al mismo tiempo, se les niega la opción de buscar su propio conocimiento a través de actos cognoscitivos. Para contrarrestar esta circunstancia, se debe impulsar, en primer lugar un cambio basado en el trabajo en común, frente al individualismo bancario, para superar la

oposición entre oprimidos y opresores (67). Este último punto tiene gran importancia para los grupos indígenas, donde la comunidad es el eje central social y tiene gran influencia en su concepción de la vida, el trabajo, etc.

Frente a esta educación bancaria, Freire propone una “educación problematizadora”, en la que la situación en la que vive el alumno se convierta en el propio objeto de estudio. Para liberarse de la opresión se tiene que cuestionar su realidad y comprenderla como un proceso de cambio, en transformación continua, frente a la realidad mitificada y estática de los contenidos bancarios (64). En este cambio de conciencia sobre la coyuntura histórica de los alumnos “mirar hacia atrás no debe ser una forma nostálgica de querer volver sino una mejor manera de conocer lo que está siendo, para construir mejor el futuro” (67). Es necesario, entonces, comprender los factores y ejes históricos que los han mantenido en esa situación de oprimidos, subalternizados, para crear un proyecto-otro no sólo de educación, sino de sociedad y vida.

El papel del maestro también cambia en este tipo de educación, puesto que deja de ser el sabio que vierte su conocimiento en los alumnos. Su papel es el de compartir sus saberes y convertirlos en su objeto de reflexión (62). De esta manera, se rompe también la jerarquía de maestro conocedor–alumno ignorante, puesto que en el proceso de cuestionamiento ambas figuras aprenden y transforman la escuela en una formación continua para todos (61).

Es, por lo tanto, también importante modificar la preparación y la mentalidad de los maestros para este cambio en la escuela. Influenciados por la ideología hegemónica de raza, etnia, género y clase, los educadores se han alejado de sus propias experiencias y valores para defender un conocimiento supuestamente objetivo y universal (Giroux y McLaren 85). Un claro ejemplo de ello son los maestros indígenas de primaria en México que defienden la castellanización y no valoran los conocimientos locales a pesar de pertenecer al grupo étnico

al que se da clase.

Otro factor importante en la escuela es el currículum. Esta tarea no está en manos de los maestros, sino que son las administraciones las que se encargan tanto del programa como de los libros de texto de las escuelas. Esta división entre los que ejecutan (los maestros) y los que conciben (la administración) el sistema educativo hace que los contenidos escolares no contemplen la experiencia y la situación de los alumnos. Los programas están pensados para afianzar la estandarización de la población y mantener la unidad nacional, por lo que se aplican en cualquier contexto, sin tener en cuenta las circunstancias históricas, culturales y socioeconómicas de la población (99). Estos programas y libros de texto dejan a un lado las experiencias y los conocimientos indígenas, puesto que los imaginarios nacionales en América Latina se han construido negando la presencia indígena (Mignolo, “Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder”, SP).

Un claro reflejo de esta división de tareas entre maestros y administración en la educación en México son los libros de texto gratuitos de primaria. Estos son creados y repartidos en todas las escuelas públicas del territorio por el Estado y se han convertido en una herramienta fundamental para fomentar el espíritu patriótico y la interpretación nacionalista de la historia (Villa Lever 1). En ellos se enfatiza la acción individual de los héroes nacionales, sin prestar atención a los procesos sociales (5). Igualmente, a pesar de que se menciona la diversidad geográfica y cultural del país, los contenidos se centran en el ámbito urbano (7). Al mismo tiempo, menciona las desigualdades sociales como fruto de la distribución de los recursos, aunque hace hincapié en la igualdad formal declarada en la Constitución (19). Como se puede observar, estos libros no mencionan la importancia de la raza y la etnia para la jerarquía social, ni tiene en cuenta el contexto de la población no urbana a la que va dirigida. En el caso de la educación indígena, la descontextualización de los libros

de texto también se puede observar en la materia de español, donde reciben el mismo libro que los niños cuya lengua materna es el castellano.

Se puede apreciar que la cultura de la escuela, lo aprendido allí, choca con las vivencias y los conocimientos que los alumnos tienen en su entorno social y familiar fuera del aula. Esta situación se debe a la estrecha relación entre poder y conocimiento, que se ignora en los programas (Giroux y McLaren 115). El contenido que se imparte en las escuelas, como se ha visto, responde a los intereses de una élite que defiende un conocimiento supuestamente universal, sin tener en cuenta las particularidades de las regiones en las que se implementa la escuela. Otro factor que se ignora en el currículum es la importancia de la clase, la raza, la etnia y el género en estas relaciones de poder y conocimiento (101).

Ante esta situación McLaren y Giroux defienden una “política de la posibilidad y la ciudadanía”, cuyo objetivo sea convertir la escuela en un lugar activo de participación pública y lucha social (100). Para ello es necesario cuestionarse no sólo quién, cómo y con qué finalidad produce conocimiento, sino también el efecto de estos saberes en las vidas cotidianas de la población (115).

Este debate implicaría llevar a cabo un “ejercicio de poder”. Para lograrlo es importante valorar los saberes, el idioma y la historia propia, así como tradiciones culturales. Además, ayudaría a los alumnos a apropiarse críticamente del conocimiento de la escuela para entenderse mejor y comprender su entorno, de tal manera que estén preparados para transformarlo:

“[ejercicio de poder] significa más que auto-confirmación; se refiere también al proceso por el cual los estudiantes son capaces de interrogar y apropiarse selectivamente de aquellos aspectos de la cultura dominante que les proveerán de la base para definir y transformar, más que meramente servir, al orden social más amplio” (114).

En el caso de la escuela indígena, para conseguir un “ejercicio de poder” útil la interculturalidad juega un papel clave. Sin embargo, es importante matizar qué se entiende por interculturalidad, ya que supuestamente ésta ya se aplica en la educación indígena en México.

#### **4.3. Interculturalidad crítica: diálogo entre conocimientos**

Desde la década de 1990, no solo en México sino en varios países de Latinoamérica, lo intercultural se ha convertido en un recurso utilizado en los discursos y en las políticas de Estado como reflejo del reconocimiento de la diversidad cultural dentro del ámbito nacional (Walsh, “Interculturalidad crítica y educación intercultural”, 75). Sin embargo, esta aceptación de la diversidad no cuestiona el sistema existente ni las bases de las desigualdades. Vacía de su significado las diferencias y se usa para el control de los conflictos étnicos, así como para impulsar una economía neoliberal (78). Para conseguir estos objetivos, se ha reconocido la diversidad cultural y se han aplicados programas especiales para grupos marginados haciéndoles sentir integrados. Esto ha llevado a la “estatalitación” de procesos de lucha indígena, a través de la cual los grupos oprimidos han aceptado las bases del sistema, lo que ha servido para manipular, dividir y pacificar estos movimientos (Walsh, “Interculturalidad, colonialidad y educación”, 30).

Por lo tanto, se puede afirmar que en realidad las políticas de Estado son “multiculturales”, puesto que aceptan la existencia de diferentes culturas pero no reconocen sus diversas formas de ver y comprender el mundo (Mignolo, “Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder”, SP). Walsh también hace referencia a este multiculturalismo como “interculturalidad funcional”.

Las políticas interculturales del Estado han prestado gran atención a la educación y la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es el fruto de esas medidas. La importancia de la educación radica, por una parte, en su papel en la transmisión de valores e identidades hegemónicas nacionales (Walsh, “Interculturalidad crítica y educación intercultural”, 79). Por otra parte, es una herramienta con la que preparar a las generaciones más jóvenes para poder cubrir en el futuro las necesidades del sistema económico; muestra de ello son el interés mostrado por organismos internacionales como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo y sus inversiones en proyectos educativos interculturales (Garcés, “Interculturalidad como armónica relación de diversos”, 35).

Esta interpretación de la interculturalidad y su aplicación a través de la EIB tiene grandes limitaciones. En primer lugar, se ha entendido “lo intercultural” de forma unidireccional, como un deber de los pueblos indígenas para saber actuar en un contexto marcado por la discriminación y su carácter subalterno (Walsh, “Interculturalidad crítica y educación intercultural”, 80). Se ha asociado “lo intercultural” con lo indígena, por lo que los programas interculturales están dirigidos a esta población, para que puedan formar parte de esa cultura supuestamente universal (84). Además, se ha interpretado en términos lingüísticos, pero no se ha dado importancia a otras formas de pensar y de ver el mundo (81). Igualmente, no se ha considerado la opción de que la sociedad no indígena aprenda de otras formas de pensar y de conocimiento, como tampoco se ha planteado el intercambio de saberes entre los diferentes grupos subalternizados.

Ante esta situación, se debe exponer una interculturalidad crítica, cuyo centro de debate sea la diferencia colonial, es decir, que cuestione las relaciones de poder y la jerarquía tanto social como de conocimientos (Walsh, “Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial”, 35). Por lo tanto, esta concepción de interculturalidad es un proyecto decolonizante,

que implica un proceso de desubalternización y refuerzo de lo propio para relacionarse en condiciones de simetría con los demás grupos sociales y promover cambios estructurales (Walsh, “(De)Construir la interculturalidad”, 122).

Un paso imprescindible para llevar a cabo este proyecto de interculturalidad crítica es reconocer que no existe el conocimiento universal (Restrepo 25). Al mismo tiempo, se debe dar un proceso interno en los grupos subalternos para reforzar los conocimientos propios, que han sido considerados folklóricos por la sociedad mayoritaria. Es importante que estos saberes no se queden restringidos al ámbito local, sino que sean considerados sistemas epistemológicos para poder hacer frente a la colonialidad. A partir de este fortalecimiento es que se puede crear una interculturalidad basada en el diálogo entre conocimientos. Desde los movimientos afroecuatorianos se ha denominado al refuerzo cultural interno y la valoración de las sabidurías locales “casa dentro”, mientras que a los saberes externos, de la cultura dominante, “casa afuera” (Walsh, “Interculturalidad, colonialidad y educación”, 32).

Una de las características que más destaca de la interculturalidad crítica es que es un proyecto impulsado “desde abajo”, es decir, desde los grupos subalternizados (Walsh, “Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial”, 33). Su origen no se encuentra en las políticas de Estado ni en la academia, sino en los debates de los movimientos sociales que cuestionan la colonialidad, lo que resalta su carácter contra-hegemónico. Ejemplo de ello son las discusiones y propuestas de los movimientos indígenas y afros en Ecuador y Colombia (34).

En el caso de México, la interculturalidad ha sido un término asociado a las políticas estatales, que lo han aplicado también en la educación superior con la apertura de universidades interculturales desde el 2003 (Walsh, “Interculturalidad crítica y educación intercultural”, 84). Por otra parte, desde los movimientos indígenas se ha reclamado una

educación que respete sus tradiciones y se adapte a su contexto, sin dejar de lado la cultura nacional (Hernández Hernández, Ramírez de la Cruz, “De una escuela para los huicholes”). En algunos casos también se han impulsado escuelas autónomas con un programa propio adaptado al contexto local, como las escuelas zapatistas en Chiapas y el proyecto “T’arhexperakua – Creciendo juntos” en la comunidad purépecha de Urungüitiro (Baronnet, Dietz). En el caso de los wixáritari el maestro Ramírez de la Cruz afirma que:

“La escuela es una institución ajena (...) Con esto no quiere decir que se rechaza la escuela, especialmente la estatal [diferente a la de las órdenes religiosas], sino que la escuela debe ser integrada en nuestro sistema de organización social, en nuestros sistemas de transmisión de conocimientos y de valores éticos para que sea debidamente aceptada y apoyada por la comunidad como algo beneficioso para las nuevas generaciones” (“De una escuela para los huicholes” 182).

Es importante aclarar que este proyecto intercultural “desde abajo” no está dirigido solamente a los grupos oprimidos por la colonialidad, sino que el destinatario es el conjunto de los grupos sociales. Este hecho rompe con la imagen de que los indígenas viven aislados del resto de la sociedad y solo se preocupan de sus problemas (Walsh, “Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial”, 34). Asimismo, la división entre conocimientos de “dentro” y de “afuera” puede crear una imagen estática de grupos culturales. No obstante, el objetivo de la interculturalidad crítica es construir proyectos decoloniales que permitan vivir la modernidad de otra manera, sin ser absorbida por ella (32).

Este análisis muestra que un cambio en el sistema educativo es necesario. Es importante ser conscientes de la clasificación racial, étnica y de género que impone la colonialidad, así como las consecuencias que tiene en los conocimientos y las vidas de los grupos subalternizados u oprimidos. La escuela se tiene que convertir en el impulsor de proyectos decolonizantes haciendo reflexionar a los alumnos y analizando la relación entre conocimiento y poder. Para ello se debe tener en cuenta las experiencias así como los

conocimientos previos de los alumnos con el fin de adaptar la escuela a su contexto. De esta manera, además de reforzar los conocimientos locales, podrán apropiarse de manera crítica de los elementos útiles del conocimiento hegemónico y establecer un diálogo intercultural más allá de la escuela. Se debe destacar también que esta transformación nace de los movimientos de los grupos oprimidos, como los indígenas en América Latina; no obstante, el proyecto involucra a toda la sociedad.

## **5. LA COMUNIDAD ENFERMA: CASO DE ESTUDIO DE WAXIETI**

La escuela primaria se ha convertido para las poblaciones wixáritari en una importante entidad que influye no sólo a los alumnos sino a toda la comunidad. Un ejemplo de ello es la comunidad de Waxieti, donde los ancianos hacen referencia a su llegada como un evento importante en la historia de la comunidad. Además, se ha convertido en un espacio de lucha y debate, como veremos a continuación. Para poder entender los cambios que ha supuesto la escuela y el valor que tiene para los wixáritari es necesario escuchar sus historias y opiniones. Por ello, en este capítulo me centraré en la experiencia de la comunidad de Waxieti en la escuela. A partir de ahora haré referencia a la escuela primaria como escuela, puesto que es como en la comunidad se refieren a ella.

Se debe tener en cuenta que los habitantes de esta comunidad no dan importancia a los cambios de programas educativos por parte del gobierno. El hecho que marca su vida es la apertura de un plantel de la SEP en su comunidad y su presencia hasta la actualidad, independientemente de que se imparta el programa bicultural bilingüe o intercultural bilingüe. Los únicos actores sociales que reflexionan acerca de la interculturalidad son los maestros, al ser preguntados expresamente por este término. No obstante, las respuestas de los

entrevistados coinciden en numerosas ocasiones con lo planteado por la interculturalidad crítica.

### **5.1. La llegada de la escuela a Waxieti: debate e impacto**

Waxieti es una de las agencias que pertenece a la cabecera de Tateí kíe. La fuente de información sobre su historia y desarrollo han sido las narraciones de algunos ancianos de la comunidad, que la conocen por sus padres o porque vivieron parte de los acontecimientos. Esta comunidad fue fundada en las primeras décadas del siglo XX por familias de Tateí kíe que huían de la violencia provocada por los enfrentamientos entre diferentes grupos revolucionarios. Para constituirse como comunidad y ser reconocida por el resto como tal se necesitan tres elementos básicos: el bastón de mando, el sello y el “tukipa” o centro ceremonial. Los dos primeros se obtuvieron en las décadas centrales del siglo XX. Su importancia radica en que les otorga el reconocimiento como agencia y el poder para crear o certificar sus propios documentos, así como tomar decisiones que afectan a la comunidad (Jose).

Por su parte, el centro ceremonial fue uno de los primeros edificios de Waxieti, además de ser el lugar donde se ofician los actos religiosos, también es considerado un lugar de conocimiento y formación; estos aspectos le confieren un papel importante en la vida social y en la formación identitaria, como José explica: “tenemos un centro ceremonial, es de nosotros que nos enraizamos con eso, ahora nuestra identidad está ahí”. Su orientación y estructura representa la imagen del universo wixárika, de planta circular y con vigas que marcan los puntos cardinales (Fernando).

Un evento que destaca en la historia de Waxieti es la llegada de la escuela primaria, en la década de 1980. Ésta creó fuertes debates internos en la comunidad. Algunos de los comuneros se oponían al percibirla como una amenaza y origen de problemas, como muestra la postura del antiguo mara'akame:

“Si entregamos a nuestros hijos a la escuela, algún día esos niños van a perder la cultura ya no les va a interesar, van a cambiar la cultura, por eso no queremos la escuela aquí cerca en Chalate [nombre español de Waxieti], pero si lo dicen para que aprendan a leer y escribir está la escuela en San Andrés [nombre español de Tateí kíe] que ahí aprendan” (citado en Benítez de la Cruz, “Políticas de educación intercultural”, 34).

Otros, por su parte, estaban a favor de su construcción para que los niños no tuviesen que ir lejos a estudiar, ya que en ese momento la escuela más cercana estaba aproximadamente a cuatro horas andando, en Tateí kíe. Juan, uno de los actuales miembros del consejo de ancianos, que ha ocupado numerosos cargos tradicionales a lo largo de su vida, narra el debate que surgió:

“Primero se fundó allá con los negros [franciscanos], ahí fue donde se inició, allí fue por primera vez que se construyeron aulas, pasaron tiempo, ahora ya empezó a enseñar wixárika en Tateí kíe, y así iniciaron después se desparramó en todos los rincones. De eso yo he recordado, de lo que se llegó a acuerdo, se dijo: 'a partir de estos tiempos tendrán sus escuelas, que no les falte los estudios de los niños para que estudiados puedan apoyar a su comunidad y puedan salvar al pueblo'. Y los viejos dijeron por igual: 'nosotros de a de veras no sabemos nada, así ellos que salven la comunidad', con estos acuerdos se aceptaron las escuela en todas partes”.

El anciano, que se postuló a favor de la escuela, defiende su actitud con el argumento de que lo aprendido en la escuela ayudaría a los jóvenes a defender la comunidad en el futuro:

“A los finales de los setenta iniciaron con sus platicas, al escuchar los viejos no querían la escuela; 'si lo aceptan, no vamos a vivir bien, no nos van a dejar en paz' decían. 'Pues, no sabemos qué pase, pero tenemos que aceptar una escuela (...) si no

aceptamos esto nuestra vida seguirá igual, los hijos seguirán igual a nosotros, mejor que les enseñen' dijimos; los que aceptamos con mucho trabajo construimos una casa y otros no aceptaron y no apoyaron. Con el tiempo esa escuela ya corresponde para toda la comunidad”.

En estas narraciones, se puede observar que a pesar de la división creada por la escuela y la amenaza que suponía para algunos, se creía necesario la escolarización de los niños por el bien de la comunidad. De estas declaraciones se puede sustraer que aunque existía la posibilidad de que se perdieran elementos de la cultura wixárika, se necesitaba a gente que supiese leer, escribir y hablar en español para defender a la comunidad. Igualmente, se aprecia la importancia de la comunidad y su defensa para los individuos, puesto que aunque sólo fuesen algunos los enviados a las escuelas, el beneficio sería para todo el grupo.

Además de la amenaza cultural, otra de las razones por las que los padres y las madres de familia se negaban a que sus hijos fuesen a la escuela era que suponía una pérdida importante de mano de obra (Fernando). Debido al sistema socioeconómico, basado en el autoconsumo, es necesario la colaboración de todos los miembros de la familia para cubrir sus necesidades. Al mismo tiempo, es importante recordar que la observación y participación de los niños en estas actividades domésticas es también un momento y una forma de transmisión de conocimientos tradicionales de una generación a otra.

En cuanto al uso de las lenguas, todos los testimonios sobre el comienzo de la escuela recalcan el hecho de que todo se les enseñaba en español, aunque no lo entendieran y los maestros fuesen también wixáritari. Uno de los primeros alumnos de la escuela de Waxieti afirma que todos los contenidos se impartían en español y que solamente se recurría a la lengua materna de los alumnos en caso de que éstos aún tuviesen dudas (Benítez de la Cruz, “Políticas de educación intercultural”, 14). El idioma que se usa en la escuela es un factor importante a tener en cuenta, puesto que el wixárika se considera un elemento clave para

mantener la cohesión del grupo y transmitir sus conocimientos. El español, por su parte, se ve como una herramienta necesaria para salir de la comunidad o defenderla ante ataques; no obstante, también es visto como una amenaza para su idioma materno. Se debe puntualizar en esta situación que el hecho de aprender nuevos idiomas no daña, el problema en cuestión es el valor que se le da a los idiomas a consecuencia de la colonialidad y la subordinación que implica para los hablantes nativos de la lengua no dominante.

En la actualidad el uso de los idiomas no ha cambiado, a pesar de ser una educación oficialmente bilingüe. Los maestros imparten las clases en español y limitan el uso del idioma materno para aclarar dudas. Este contraste va en aumento a medida que los cursos avanzan hasta el punto que en sexto grado, el último, el wixárika prácticamente no se usa. El maestro explica esta práctica con el hecho de que los alumnos necesitan un buen conocimiento del español al terminar la primaria para seguir los estudios en secundaria, ya que en esta etapa la escuela se imparte en español y por profesores mestizos.

Un dato importante a tener en cuenta sobre las primeras generaciones que fueron a la escuela en Waxieti es que la presencia de hombres es mucho mayor que la de mujeres. En primer lugar, son hombres los que hablan sobre el debate surgido y la llegada de la escuela a la comunidad. Al mismo tiempo, cuando los primeros alumnos narran sus experiencias, hacen referencia a compañeros masculinos. Esta exclusión de la mujer en las narraciones y en la primera etapa de la escuela puede estar relacionada con los roles de género wixáritari, que unen lo femenino con el hogar y las actividades dentro de la ranchería, mientras que lo masculino está vinculado con lo externo y el contacto con el mundo mestizo. Por lo tanto, la escuela como institución relacionada con el mundo exterior a la comunidad y lo mestizo queda dentro del dominio masculino.

Como consecuencia, en la actualidad el monolingüismo entre las mujeres wixáritari es mayor; en Jalisco la cifra asciende al 28%, frente al 13.6% de los hombres (INEGI 151). Esta tendencia se sigue manteniendo hoy en día en la región. En el estado de Jalisco, el porcentaje de los niños de habla indígena escolarizados en primaria era en 2009 del 85,6%, frente al 80.7% de las niñas. La misma propensión se mantiene en la secundaria, donde desciende la asistencia general y se duplica la diferencia porcentual entre la asistencia masculina y la femenina (13). Esta situación ha influido en mis posibilidades de hablar con las mujeres y las niñas para poder conocer su opinión, así como sus experiencias, ya que me he visto limitada por el idioma.

Una de las pocas mujeres de Waxieti que habla sobre su experiencia en la escuela es Sandra, madre de familia, que asistió a la escuela en la década de 1990. Gracias al apoyo que recibió de miembros de otras comunidades, como vivienda y alimento, continuó sus estudios hasta acabar la secundaria. No obstante, tras iniciar la preparatoria con ayuda de una beca, se vio obligada a dejar sus estudios por el nacimiento de su primera hija y la prohibición de su marido de seguir estudiando.

En los primeros años en Waxieti solo pudieron cursar hasta tercero de primaria; en caso de querer acabarla, tenían que ir a la escuela-albergue de Tateí kíe. En la actualidad, tras más de 30 años de la primera escuela, la comunidad cuenta con un plantel de preescolar multigrado (de 3 a 5 años), una primaria completa (de 6 a 12 años) y una secundaria (de 13 a 15 años). Su influencia en la población se puede observar en el aumento del bilingüismo entre los miembros menores de 40 años en comparación con las generaciones mayores. Este cambio también está relacionado con el incremento de la migración temporal a ciudades cercanas, como Tepic y Guadalajara, y explotaciones agrícolas de Nayarit y Zacatecas. Aunque se ha elevado el porcentaje de alumnos que termina la primaria frente a las primeras generaciones

que fueron a la escuela, el número de estudiantes disminuye a medida que los grados avanzan. Hoy en día, son escasos los miembros que llegan a cursar carreras y durante mi estancia sólo mencionaron tres estudiantes que estaban cursando estudios universitarios. Entre la población mayor de 30 años, mencionan a cuatro licenciados de la comunidad, todos ellos relacionados con la educación. Uno de ellos es maestro en la escuela de la comunidad y otro está finalizando su doctorado.

Pero la influencia de la escuela va más allá del bilingüismo o el nivel de estudios de la población, puesto que se ha convertido, a pesar de las diferentes opiniones al respecto, en una institución con un papel importante en la organización de la vida social de la comunidad. En primer lugar, se han introducido nuevas celebraciones como el Día del Niño (30 de abril) y el Día de la Madre (10 de mayo). En estos días los maestros organizan actividades con el apoyo de los padres y madres de familia, convirtiéndolo en un evento que involucra a varios actores sociales de la comunidad e integrándolo al imaginario de festividades. Aunque estas celebraciones no estén relacionadas con la cosmovisión wixárika, han sido aceptadas como parte de la “cultura de la escuela”. Estos acontecimientos, así como ceremonias semanales de formación de los estudiantes, el saludo a la bandera y la obligación de llevar el uniforme con los colores de la bandera mexicana, son herramientas que sirven para inculcar el imaginario nacionalista no sólo en los alumnos, sino en toda la comunidad (Fernando).

## **5.2. La enfermedad**

Cuando se les pregunta por la situación actual de la comunidad a sus miembros, una respuesta que se repite es que está enferma. Las personas que defienden esta afirmación varían en edad, género y estatus social dentro de la comunidad. Madres de familia jóvenes,

que también han ido a la escuela, coinciden en el diagnóstico con ancianos, abuelas y el mara'akame. Desde sus diferentes perspectivas y formaciones, están de acuerdo en que la comunidad está enferma por el abandono de las tradiciones, especialmente las responsabilidades religiosas.

Teresa, una anciana, observa esta enfermedad en sus nietos, que cubren un amplio espectro de edad (entre los 9 y 40 años), a los que culpa de abandonar a la familia, lo que desequilibra la capacidad de conseguir alimentos y cubrir sus necesidades básicas:

“[Habla con uno de sus nietos] nos han abandonado a nosotras y tu mamá le hace falta leño, no hay quién le arrime, y además ahora estamos en tiempos de sequía, no hay maíz ni qué comer, faltan ustedes a que desmonten para sembrar, pues nomás no aparecen”.

No obstante, la afección es más profunda y les culpa de haber descuidado los valores tradicionales:

“Ya no valoran la cultura ancestral, les pusieron otras máscaras y les indicaron que eran las mejores, por eso los resultados de ahora; aquí tenemos nuestras jícaras votivas, los ritos, eso son nuestros, eso somos nosotros, a través del tiempo nos hemos expresado con ellas, aquí tenemos la casa de dios [tukipa o centro ceremonial], ahí deben estar ustedes presenciando sus cuerpos, sus espíritus, a que sean fortalecidos para la vida, y ustedes ya no recuerdan eso, ya no valoran, todo las han olvidado con estos nuevos programas”.

Al final de la charla, la señora afirma que “por no ofrendar, por no pagar y ofrecer a los dioses les genera enfermedades”. Se puede observar una estrecha relación entre su concepto de bienestar y el mantenimiento de ciertas prácticas como los ritos y ofrendas religiosas. La importancia de estas costumbres radica en que son su manera de expresarse (“nos hemos expresado con ellas”) y lo que les hace ser wixáritari (“eso somos nosotros”). Al mismo tiempo, fortalecen el cuerpo y el alma. También cabe destacar el hecho de que para

ella el lugar de saberes y aprendizaje es el tukipa.

María, una joven madre de familia, también coincide con la anciana en la importancia de los conocimientos locales o tradicionales. Considera parte de estos los mitos y leyendas que narran la historia de los dioses, los alimentos, el bordar, las fiestas locales y la escritura en jícaras. Afirma que es importante que sus hijos los aprendan:

“Para que no se pierda nuestra identidad, a lo que somos, eso nos hace ser a lo que somos, si ellos [los niños] lo dejan devendrá una enfermedad crónica para ellos y desaparecerán aquí de nuestra madre tierra, porque nosotros tenemos nuestros propios dioses, ellos son quienes se enojarían por no cumplimientos de nosotros, esas tradiciones nos lo dejaron los ancestros, ahora nosotros no podemos dejar todo eso, si dejamos nos enfermaríamos todo mundo, por eso es muy importante a que sigan aprendiendo todo”.

Se aprecia que ambas mujeres, a pesar de la distancia generacional, comparten varias ideas. En primer lugar, son estas costumbres “de los ancestros” las que les hacen ser wixáritari (“nos hace ser a los que somos”). Dentro de estas prácticas, la religión juega un papel importante (jícara, leyendas de los dioses, ofrendas). Al mismo tiempo, su pérdida supone una enfermedad que podría provocar la desaparición del grupo (“desaparecerán de aquí”), además de que enfadaría a los dioses.

Ella no es la única madre joven que comparte esta opinión. Ana también hace hincapié en el mantenimiento de las tradiciones para mantener vivo el grupo. No obstante, una de las diferencias entre las jóvenes y la anciana son las fuentes de conocimiento que mencionan. Mientras la primera hace referencia al tukipa, las segundas nombran a los ancestros y a sus padres, lo que demuestra la autoridad que otorga la edad en la comunidad. Ana afirma que:

“Yo le he dicho [a su hijo], que aprenda y le digo a que acompañe a su abuelo y aprenda en los hecho, en la elaboración de flechas de ritos todo eso le he dicho, porque el niño hace pregunta del porqué hacen eso, y le digo 'apréndetelo muy bien, cuando estés de grande tú lo harás solo”.

Por su parte, el mara'akame tiene un juicio más severo. Además de por su edad, juega un papel social muy significativo por su formación. Su opinión es de gran importancia, especialmente sobre la educación tradicional de los niños, puesto que él ha tenido una preparación especial y participa en la formación tradicional de los jóvenes. Su posición respecto a la enfermedad y las nuevas generaciones es más dura y los considera muertos en el aspecto cultural por el abandono de las ofrendas, como le decía a uno de los adultos: “desde entonces [la fundación de la comunidad] se ofrendaron los ritos e hicimos con eso que se fortaleciera, eso hicimos nosotros, ahora ustedes jóvenes no saben nada de eso, aun ya ustedes vivían pero aún estaban muertos de conocimientos”.

No obstante, al preguntar a los maestros y a los alumnos, ninguno de ellos menciona la enfermedad. En las respuestas que dieron los estudiantes en los talleres y escritos no se percibe un sentimiento de pérdida de las tradiciones y describen las actividades cotidianas en las que participan como las que les hacen sentir parte de la comunidad, como ir a pescar, buscar leña, cocinar o bordar. Sin embargo, no mencionan ofrendas ni actos religiosos cotidianos. Sus referencias en este tema aluden a grandes eventos, como la fiesta de “Tateí neixa”, que se celebra tras la primera cosecha. Su razonamiento para identificarse como miembro de la comunidad difiere de los descritos por los adultos y ancianos: mientras los primeros se centran en actividades cotidianas, los últimos hacen hincapié en temas relacionados con la religión, como las ofrendas.

Los maestros, por su parte, son conscientes de la influencia que tienen en la comunidad y justifican su profesión afirmando que lo hacen por el bien de su comunidad. En este caso, el concepto de comunidad no hace referencia a Waxieti, sino al grupo wixárika, puesto que su lugar de origen es otra agencia. Cuatro de los cinco maestros provenían de la agencia vecina de Tsikwaita, perteneciente a la misma cabecera de Tateí kíe. El quinto

maestro es originario de la misma comunidad de Waxieti.

En cuanto a los aspectos culturales, mencionan la pérdida de ciertos elementos, como cantos y narraciones (Iván, Víctor). Igualmente, hacen referencia a la incomprensión de los niños ante ciertos eventos religiosos (Marina). No obstante, reconocen los límites de su conocimiento sobre saberes tradicionales, como decía la maestra Marina “perteneciendo a una misma cultura muchas veces no sabes”; por lo que aunque quiera, a veces se ve incapacitada para impartirlos. Ante esta situación, apelan a la ayuda de los ancianos y mara'akate, así como “incluir a los padres de familia en la escuela para que apoyen en la formación de sus hijos” (Iván).

Es importante destacar que el concepto de enfermedad en este contexto tiene un enfoque social y cultural, es un problema que afecta a toda la comunidad y que influye tanto en su forma de vida como en la manera de percibirse. La causa de ésta es el abandono de “prácticas ancestrales” o tradiciones. Los ancianos, madres de familia y el mara'akame definen esta tradición, que les hace ser wixáritari, en relación con la religión y las ofrendas que se deben hacer para cumplir con los dioses. Describen los “conocimientos ancestrales” como mitos y leyendas de los dioses, que explican el origen de sus usos y costumbres, como el bordar y su alimentación. Otro elemento importante dentro de esta cosmovisión es el respeto hacia los ancianos. Las generaciones más jóvenes, sin embargo, no comparten ni el diagnóstico, tal vez por no poder compararlo con tiempos anteriores, ni la forma de identificarse como wixáritari, puesto que se fijan en actividades cotidianas.

### **5.3. Causas de la enfermedad: alcohol, religión y escuela**

Las causas de esta enfermedad son varias. Por una parte, se les culpa a los padres de familia que se ausentan de la comunidad y no se hacen cargo de sus hijos de la situación, puesto que no se aseguran de que los niños aprendan y ni cumplen con sus deberes en la comunidad, como describe la anciana Teresa:

“Todo era diferente [en su juventud], ahora ya me han dejado sola, en esos tiempos toda la familia vivíamos en conjunto, unida, ahora digo que por lo menos que vinieran mis hijos una vez al año a ofrendar pero ellos no lo ven así, a lo mejor son los hombres quienes tienen esa responsabilidad de lo que les pasa a la familia, por no ofrendar, por no pagar y ofrecer a los dioses les genera enfermedades”.

Se observa que el abandono de la comunidad es parte de esa enfermedad, en la que los hombres juegan un papel importante. Esta mención especial hacia los padres se debe a que son los varones los que generalmente pasan largas temporadas fuera de la comunidad trabajando en ciudades y explotaciones agrícolas. El número de mujeres que viven fuera de las comunidades es menor; en Waxieti varias madres de familia se ausentaban durante las vacaciones escolares con sus hijos para visitar a sus maridos, pero la mayor parte del tiempo permanecían en la comunidad.

Roberto, un padre de familia de tres hijos, también culpa a los progenitores de la situación. Su denuncia no es por el abandono de la comunidad, sino por el poco control o malos consejos que dan a sus hijos. Considera a los padres “maestros de la casa”, responsables de la educación de los niños y de darles buenos consejos. El problema, desde su punto de vista, radica en que no les enseñan a convivir respetando a los demás. Esta falta de buenas recomendaciones da pie a una cuestión de mayor calado, la adicción:

“El comportamiento y nosotros como maestros de la casa, padres de familia, yo pienso que por ahí es el problema donde deben ellos aprender a conocer, a desarrollar su vida

como los niños. (...) si fuéramos todos igual como aconsejarlo, este, cuál es el derecho y cuál es el... entre ellos mismos que se cuiden, que se quieran entre compañeros niñas y niños y padres de familia que vivimos, que somos sus padres aquí en esta comunidad, no fuera ahorita como yo veo ahorita. Es que lo que yo veo ahorita hay pura, este, digamos este, la adicción, la adicción, este, el alcohol y el cigarro”.

Él menciona el tabaco y el alcohol, aunque es sólo este último el que repiten otros miembros de la comunidad. Aunque no existen estadísticas concretas al respecto, el alcoholismo es la adicción detectada con mayor frecuencia entre las poblaciones indígenas de México (Castrejón Vacío 10). Su consumo está asociado a eventos festivos y religiosos, sin embargo, se ha extendido más allá de este ámbito, lo que las autoridades estatales relacionan con la publicidad y el querer eludir su realidad (Gálvez Ruiz 7). Al mismo tiempo, se ha identificado como un factor significativo de desintegración social en contextos de relaciones desiguales entre culturas y poblaciones discriminadas (CDI 22). Este problema también lo reconocen los ancianos de las comunidades wixáritari. Antonio, uno de los ancianos de Tateí kíe, la cabecera, lo menciona y lo relaciona con la violencia intrafamiliar:

“La cerveza ya no es tradicional, el tejuino todavía es de nosotros... al consumo de estas dos bebidas ya no andamos bien, no vemos lo que la mujer sufre y se sacrifica al elaborar el tejuino, muchos lo tiran, otros lo vomitan... todo eso es un trabajo, aun todavía estado de embriaguez golpeo a la mujer dejándola toda moreteada, diciéndole gracias por la bebida, yo creo en eso exageramos. Pero bien si queremos festejar la costumbre y las tradiciones todo con medida se puede festejar de acuerdo a mi espíritu con respeto, ofrendar los ritos, llevar las mandas en los sitios sagrados, no debemos de bañarnos de tanta cerveza, de igual forma con el tejuino”.

Mientras estuve en la comunidad, fui testigo de dos situaciones en las que el alcohol fue causa de conflictos. La primera fue durante la asamblea de comuneros en Tateí kíe, donde encerraron en el calabozo a la persona embriagada por causar problemas en la asamblea. La segunda fue en Waxietí, en un día de labor, donde un padre ebrio se lamentaba de la situación

de su familia.

Otro de los factores que mencionan en las entrevistas como causa de la enfermedad son los nuevos grupos pentecostales que predicán por la región y se conocen popularmente como “aleluyas”. Las madres de familia les acusan de crear divisiones en la comunidad y no respetar las creencias y tradiciones wixáritari. En la comunidad de Waxieti la presencia de estas congregaciones ha creado conflictos internos y ha acabado con la expulsión de varios miembros a un terreno alejado donde además de las viviendas tienen una escuela propia (Fernando). El maestro Iván también menciona discordias entre los niños en la escuela por esta misma razón.

Es importante mencionar que los interlocutores hacen referencia a la enfermedad o pérdida de las tradiciones respecto a la siguiente generación, es decir, los ancianos observan el cambio desde los primeros alumnos de la escuela, que ahora tienen alrededor de 40 años, mientras que estos lo comentan respecto a las generaciones más jóvenes que siguen estudiando. Aunque coinciden en el diagnóstico, nunca se identifican a ellos mismos como parte del problema: los adultos no se consideran parte de esa enfermedad, como tampoco lo hacen los niños, que ni siquiera la mencionan.

En lo que coinciden tanto hombres como mujeres de diferentes edades y cargos en la comunidad es que la escuela ha alterado la vida y las prácticas de la comunidad. Los ancianos afirman que desde la fundación de la escuela ha habido un cambio de pensamiento, que lo observan en el comportamiento de sus nietos, como afirma la anciana Teresa: “con eso [la escuela] la gente se volvió loca, ahora a mis nietos los desconozco, ya no hay respeto, no me respetan, sobre todo es por la escuela, ya no me ayudan a mis necesidades”.

Juan, miembro del consejo de ancianos, coincide con este abandono, aunque lo extiende de la familia a la comunidad. Hace hincapié en el hecho de que se aceptó la escuela

con la idea de que los niños formados ayudasen en la defensa de Waxieti, no obstante “nadie dice 'no se preocupen nosotros nos estamos encargándonos sobre las problemáticas de la tenencia de tierras, nosotros estamos arreglando los documentos que faltan, nosotros estamos vigilando lo que está por suceder”.

Las madres de familia coinciden en que la escuela en la actualidad confunde a los niños, “la escuela les mete otras ideas” (Ana). Desde su punto de vista es importante que los niños aprendan de pequeños los usos y tradiciones puesto que es la base de su desarrollo y para que no pierdan la identidad como wixárika, como dice Ana “es muy importante que el niño aprenda todo los lazos culturales porque en ella se desarrolla mientras que es pequeño”. Sandra compara su experiencia en la secundaria de Tsikwaita, a cargo de los jesuitas y con un programa especial hecho con la colaboración de miembros de la comunidad, con la de sus hijas en Waxieti y lamenta que no enseñen usos y tradiciones, como bordar, tejer canastos y hacer ofrendas. Los maestros, afirma, se limitan a impartir “nada más lo que dicen los libros” y duda de la calidad de enseñanza de la lengua materna, aunque los docentes sean wixáritari.

No obstante, la opinión más contundente que relaciona la escuela con la enfermedad es, de nuevo, la del mara'akame. El problema que identifica es que la comunidad no ejerce ningún tipo de control sobre la escuela, por lo que:

“Cuando se nos pide nuestros hijos los padres de familia entregamos a los hijos al inicio del ciclo escolar pero no hay quien se encargue a vigilar culturalmente a los niños y maestros, no hay un asesor cultural, hace falta un orientador tradicional ahí, que sepa los usos y tradiciones, que conozca nuestra historia, identidad y cosmovisión, se tiene que ofrendar ahí en la escuela con las jícaras votiva diseñada por las madres de familia por el bien salud de sus hijos para que haya más adquisición de sabiduría, a que no se enfermen y jueguen sanamente, sin cumplir con estas obligaciones un niño ya no aprende muy bien”.

Desde su punto de vista, es necesario que los alumnos aprendan a cumplir con las ofrendas para que “no se enfermen” y aprendan más (“haya más adquisición de sabiduría”). Sin embargo, la desconexión entre la escuela y la comunidad hacen que esto no sea posible. Esta falta de comunicación entre ambas se observa en el hecho de que “entregan” a los hijos a la escuela. Ésta es percibida como un factor de alejamiento entre el niño y su familia, aunque siga viviendo en el mismo hogar. Al mismo tiempo, no hay ninguna forma de asegurarse de que se cumplen con las tradiciones, como las ofrendas, aunque los maestros pertenezcan al grupo étnico, por la falta de un maestro con formación en los conocimientos locales (“orientador tradicional”).

El mara'akame culpa no solo a la escuela como institución de la enfermedad, sino que acusa directamente a los maestros de ella:

“[parafraseando una conversación] Miren maestros, ustedes están enfermos, ustedes son gente wixáritari, aquí se les ha encargado toda comunidad, vienen a trabajar desde afuera, han levantado censo de población, con eso nos han pedido nuestros hijos, ahora cuídenlo también son parte tuyas, con eso les pagan. (...) Los maestros ya no valoran todo eso [usos y tradiciones], han generado una gran enfermedad sintiéndose que ya son vecinos [mestizos]”.

Este fragmento refleja, en primer lugar, que la influencia de la escuela va más allá de los alumnos y que afecta a toda la comunidad (“se les ha encargado toda la comunidad”). Igualmente, aunque los maestros pertenezcan al grupo wixárika, son percibidos como miembros ajenos (“vienen a trabajar desde afuera”). Esta imagen puede estar relacionada con el hecho de que su formación es ajena a la comunidad y los acusa de comportarse como los mestizos. Estas declaraciones dejan ver la imagen negativa que se tiene de los vecinos no indígenas y el rechazo que crea imitar sus formas, puesto que comportarse como ellos provoca que la comunidad se enferme, aunque no especifica qué comportamientos los diferencian de los wixáritari. En la entrevista el mara'akame extiende ese sentimiento de “vecino” a otros

miembros que se han ausentado de la comunidad durante un largo periodo de tiempo, aunque no estén relacionados con el sistema de educación escolar.

El mara'akame no es el único que critica la formación de los maestros. Son numerosos los padres de familia que se quejan de su mala preparación y sus ausencias, que provoca que los niños no aprendan español, a leer y escribir con holgura: “Lo que pasa es que los maestros no están capacitados así realmente como es pues, como debe ser pues. (...) Y aparte, pues, también de que, pues es una educación incompleta pues, personal docente pues no están” (Pedro). Este juicio puede ser también entendido como una crítica al sistema nacional de educación indígena, ya que se encarga de la instrucción de los maestros y provoca que por compromisos administrativos o cursos de formación estos se ausenten regularmente de sus aulas.

Sin embargo, los maestros achacan los malos resultados de sus alumnos a la falta de apoyo de sus padres. Los cinco educadores concuerdan que muchos de los padres y madres de familia no se implican en la educación de sus hijos, “los padres de familia, bueno yo lo veo así, como que todavía no tienen claro o que pues que es muy importante la educación de sus hijos” (Marina). Al mismo tiempo, reclaman su apoyo para mejorar la calidad de la enseñanza e introducir conocimientos de la localidad en el contenido escolar “porque ellos conocen más que nosotros de nuestras raíces de ahí para que nos diga a nosotros para seguirles ese ejemplo” (Felipe). Aquí se puede observar que pese a estar formados fuera de la comunidad, los maestros conservan valores locales, como el respeto a los ancianos y su importancia como fuente de conocimiento.

Aunque los maestros de la escuela de Waxieti no lo hagan, hay profesores que critican la escuela y lo relacionan con este concepto de “enfermedad” o incluso “muerte”. Ejemplo de ello es el maestro Xitakame Julio Ramírez de la Cruz, que ejerció como maestro en la zona

wixárika. Posteriormente continuó sus estudios en lingüística y en la actualidad está escribiendo su tesis doctoral sobre estudios regionales. Igualmente, se ha involucrado en diferentes proyectos relacionados con la escuela, como la creación de materiales escolares sobre la lengua wixárika y el plan de abrir una preparatoria intercultural bilingüe en la sierra con apoyo de la Universidad de Guadalajara. Su opinión es importante aunque no pertenezca a Waxieti por su reconocimiento entre los maestros y su implicación en el sistema escolar.

El maestro Ramírez identifica la escuela como uno de los grandes enemigos de la comunidad wixárika y analiza su impacto en las comunidades con los términos de enfermedad, llegando a hablar de “contagio de educación”. En el foro “La desaparición de lenguas” (Guadalajara, 2015) afirmó que “si se dejan las prácticas rituales, las practicas ceremoniales, las prácticas que dan vida si no se comunican seria la muerte total”. Al mismo tiempo, criticaba la escuela primaria porque: “no toma en cuenta la tradición, la lengua, las costumbres, la vida en que se vive en cada comunidad, hay escuelas, hay centros educativos, pero no se enseñan la lengua, no se enseña la gramática, no se enseña la escrituralidad”. También coincide con el mara'akame en identificar a los profesores como parte del problema, son “otros de los enemigos” al no hacer uso de relatos, canciones e historias orales en sus clases. No obstante, responsabiliza al gobierno y a la SEP de la situación por imposibilitar la buena formación de los maestros y denuncia la falta de voluntad política para impulsar un cambio.

En esta misma dirección apunta la falta de conexión entre la comunidad y la escuela que los maestros de Waxieti señalan. La maestra Marina, aunque no menciona la enfermedad, afirma que se están perdiendo los valores y conocimientos regionales porque los programas no los contemplan; al preguntarle sobre los temas que el programa escolar debería incluir respondió: “pues los contenidos de aquí de la localidad, los valores. Se están perdiendo

muchas cosas a causa pues de eso”.

Además, en las entrevistas los maestros mencionan en numerosas ocasiones que las órdenes vienen “de arriba”. No especifican a qué instancia o cargos se refieren, podrían ser desde los jefes de sectores, que son wixáritari, hasta la SEP o la DGEI (Dirección General de de Educación Indígena). No obstante, ellos se sienten marginados del proceso de toma de decisiones y se limitan a cumplir lo que les ordenan, tanto en los contenidos escolares diarios como en actividades especiales, como las “Noches literarias”, un programa bisemanal impulsado por la SEP “en apoyo a la mejora de la calidad educativa” (Diario Oficial SP) y en el que se representan tradiciones y leyendas wixáritari. Otro ejemplo de esta desconexión es la denuncia que hacen por la falta de materiales escolares, como indica el maestro Iván:

“Muchas de las veces mandan materiales que ya tenemos o que no nos hace falta y no mandan que realmente necesitamos, entonces, este, pues yo digo es necesario pues que realmente que haga una observación en las escuelas, en las áreas donde están ubicadas las escuelas, las condiciones que está el material didáctico o de las infraestructuras, los muebles”.

En su queja se refleja la falta de interés que los maestros perciben de las autoridades educativas, que desconocen sus condiciones de trabajo. Aunque pertenecen al sistema, se sienten abandonados y excluidos del proceso de toma de decisiones.

Se puede decir que aunque la escuela no sea la única causa de la enfermedad, juega un papel crucial en ella. Genera desconfianza por estar fuera del control de la comunidad, se desconoce lo que los niños aprenden allí. Esta situación hace que se una la escuela con el abandono de prácticas culturales y la falta de respeto hacia los ancianos, que son los síntomas de la enfermedad. Incluso las madres que han ido a la escuela recelan de ella. Al mismo tiempo, los que defendieron la escuela como un elemento que podría ayudar a la defensa de la comunidad se sienten decepcionados al ver que ninguno de los que han asistido a las clases se

ha encargado de reclamar tierras o de resolver problemas administrativos. A pesar de que los maestros son wixáritari, también son considerados parte del problema por no cumplir con las ofrendas ni asegurarse de que los alumnos lo hagan. Esta percepción puede estar relacionada con el hecho de que los maestros se forman en universidades fuera de la comunidad.

#### **5.4. Diálogo entre conocimientos: ofrendas y programas regionales**

A pesar de que la escuela sea percibida como un elemento ajeno, además de una de las causas importantes de la enfermedad que aqueja a la comunidad, y se afirme que confunde a los niños, ninguno de los entrevistados propone su expulsión. Las soluciones que se proponen varían según la experiencia de las personas. Entre las respuestas se aprecia una brecha generacional, puesto que las reflexiones de los ancianos no coinciden con las propuestas de los padres de familia o los maestros.

Los primeros se quejan de que los adultos y jóvenes de la comunidad no les escuchan ni aprecian sus saberes. Juan dice que “nadie me escucha, como que no piensan así, ahora mis hijos, mis nietos”. Esta misma opinión la comparte Teresa, que pide a sus hijos que trabajen cerca de la comunidad puesto que “yo estoy segura de que no voy a vivir toda la vida pero ellos no entienden esto... creo con este progreso y viviendo lo que está pasando me iré de este mundo y aseguro que no voy a estar toda la vida”. Ante esta situación, pide a sus hijos y nietos que transmitan los conocimientos locales:

“Sería lo importante que enraizaran la lengua, con eso nos comunicamos, con eso nos reímos, con eso nos escuchamos uno al otro, y la vestimenta ya no quieren portar ahora, que eso nos hace ser wixáritari y el alimento, que es parte de la cultura wixárika es la que nos forma y nosotros a ella”.

Además, añade que la situación podría mejorar si se hicieran, al menos, ofrendas anuales. Este acontecimiento parece ser también una razón para unir a la familia, otro aspecto que considera que ha cambiado y que ayudaría no solo a sus hijos y nietos sino a toda la comunidad. En este caso, parece ser que son los miembros varones de la familia los que ostentan una mayor responsabilidad: “A lo mejor son los hombres quien tienen esa responsabilidad de lo que les pasa a la familia, por no ofrendar, por no pagar y ofrecer a los dioses les genera enfermedades”. El mara'akame coincide con la anciana en la importancia de las ofrendas:

“Se tiene que ofrendar ahí en la escuela con las jícaras votivas diseñada por las madres de familia, por el bien salud de sus hijos para que haya más adquisición de sabiduría, a que no se enfermen y jueguen sanamente, sin cumplir con estas obligaciones un niño ya no aprende muy bien”.

Él especifica que se deben de llevar a cabo en la escuela. Generalmente, las donaciones a los dioses y ancestros se hacen en lugares sagrados, como cerros y cuevas, o en los tukipa, considerados los centros de formación. No obstante, la escuela aunque no pertenece a ninguno de esos dos grupos, se ha convertido en un nuevo lugar donde se adquieren conocimientos, por lo que también es necesario llevar a cabo allí las ofrendas. Este proceso, desde su punto de vista, además de evitar que los hijos se enfermen, ayudará a que aprendan más.

Por su parte, el mara'akame les da un papel más importante a las mujeres, ya que considera a las madres de familia las encargadas de preparar las jícaras. Esta referencia puede que esté relacionada con el papel central que juegan las madres en la educación de sus hijos, especialmente en los primeros años de vida. En contraposición, como ya se ha mencionado anteriormente, la anciana responsabiliza a los hombres. La diferencia se puede encontrar en que mientras los hombres se preocupan por el bien del conjunto familiar, las mujeres son

responsables directas del cuidado de los hijos.

Por lo tanto, la cura de la enfermedad para los ancianos y el mara'akame pasan por un refuerzo de las costumbres y el cumplimiento con sus dioses y ancestros. Para ello, es necesario que los adultos, padres y madres de familia, a los que los ancianos perciben alejados de la comunidad tanto física como culturalmente, vuelvan a la comunidad e inculquen a sus hijos usos locales, como el idioma y la forma de vestir. Asimismo, deben retomar la costumbre de ofrendar a los dioses y las madres deberían encargarse de que los niños las lleven a cabo en la escuela.

No obstante, tanto el mara'akame como los padres de familia concuerdan en que también aprenden cosas útiles en la escuela. Los aspectos que más valoran es que aprenden no sólo español, sino a escribir y a leer en wixárika. Afirman que estos aprendizajes además de beneficiarles individualmente, son una ventaja para toda la familia, en la que suelen incluir a los posibles futuros hijos (Belén).

En relación a la opinión de las madres de familia, coinciden en que ellas juegan un papel significativo en la educación tradicional de sus hijos, como afirma María: “Yo pienso, la iniciativa está en nosotras como madres de familia, si nosotras no nos explicamos o no les explicamos qué es importante no lo van a valorar”. La importancia de la transmisión de los usos y costumbres, como de los valores tradicionales, es compartida por todas las madres de familia entrevistadas. Los padres también coinciden en este punto, aunque hacen referencia a la enseñanza sobre grandes acontecimientos, como las fiestas, mientras que las madres además mencionan tareas más comunes, como bordar e ir a por leña.

Este refuerzo del conocimiento local no está reñido con las enseñanzas de la escuela. Los adultos coinciden en que son valiosos los saberes que adquieren sus hijos allí y ninguno de ellos critica las materias o los contenidos que se imparten. Es precisamente por eso, por

aprender lo que en la casa no pueden, que se les manda a la escuela: “Saben contar, sacar las cuentas, a veces para eso los entrega uno para que sepan todo eso, han entendido un poco” (María). Este aprendizaje de la escuela no es beneficioso solo para los jóvenes de ahora, sino también para las futuras generaciones, como dice Belén “Para mí, pues, está bien para que tengan para más adelante para ellos mismos, para que eduquen bien a sus hijos, como estudiaron ellos (...) para que sigan adelante”.

Pedro, padre de familia, da prioridad a que los niños se centren en aprender español, a escribir, a leer y a hacer operaciones matemáticas, puesto que las tradiciones ya se transmiten en el seno familiar: “Primero que aprendieran, o sea, realmente así, o sea, el estudio primero y lo último ya se podría aprender pues, la cultura. La cultura ya lo sabemos, así, han visto pues (...) Primero quisiera que le entraran a la educación”. Este enunciado es ejemplo de la variedad de opiniones que hay en la comunidad respecto a la escuela, puesto que se opone a lo defendido por los ancianos. Esto confirma la percepción de los ancianos sobre el alejamiento de los adultos y jóvenes de lo local. Al mismo tiempo, muestra que dentro del grupo se desplaza el conocimiento local a un segundo lugar, además de no considerarlo “estudio” o “educación”.

Esta opinión también es compartida por parte del alumnado. Los alumnos que participaron en los talleres coinciden en el gran valor que tiene el aprender español, puesto que les sirve para comunicarse con la gente de la ciudad. No obstante, ante la pregunta de si es necesario que enseñen en la escuela su lengua materna, hay división de opiniones. Mientras unos afirman que es prescindible, puesto que ya lo aprenden en casa, otros se muestran a favor por la utilidad del wixárika para comunicarse entre ellos. En cuanto a elementos culturales como las ofrendas, ninguno las mencionan. Sus referencias en este aspecto se limitan a actividades cotidianas, como hacer tortillas, bordar o ir a por leña.

No obstante, el debate no se debe centrar en qué conocimientos son más útiles o importantes, sino en cómo compaginar ambos. El mara'akame afirma que a pesar de las apariencias, los dos sistemas de conocimientos, el local y el de la escuela, no se contradicen:

“Ahora hemos tenido visitantes de fuera, son personas vivas como nosotros, somos ahora en conjunto que debemos de caminar, pero ellos no la han entendido así (...) nuestro conocimiento está sustentado en el mismo lugar, ahí están todo junto, sino nosotros, como mara'akate, si no hago bien en las oraciones no me ponen mis calificaciones, no me darán un promedio, por menos yo he dicho eso, (...) que es la misma educación y el mismo estudio y es el mismo creador que nos evalúa a través de nuestro aprovechamiento”.

Es por este origen común que comparten todos los conocimientos (“nuestro conocimiento está sustentado en el mismo lugar”) que se deben respetar mutuamente y comparten un mismo camino. Me parece importante en este contexto tener en cuenta que el término “cultura” y “camino” en wixárika son la misma palabra, “yeiyari” (Iturrioz). Parece ser que lo que impide la comunicación entre ambos es la falta de interés por parte de los “visitantes de fuera”, que anteriormente en la entrevista aclara que son los que llevan los programas, como las carreteras y el centro de salud. A pesar de ello defiende que “debemos entendernos mutuamente tanto como lo tradicional y lo educativo”. El mara'akame extiende este nexo al ámbito nacional con el ejemplo del águila, que los wixáritari consideran sagrada y es también un símbolo de México.

En esta misma dirección apuntan las madres de familia, que están a favor de que sus hijos se formen en ambos sistemas, en el tradicional y en el oficial: “Pues que sigan ambos estudios todos son importantes eso les dejará ambas conocimientos y esto para que no se pierda una al otro” (María). La importancia del conocimiento tradicional radica en que es como “su propio cuerpo, alma y espíritu” (María). El hecho de fortalecer estas partes ayudará en la adquisición de otro tipo de saberes, incluso a que sean licenciados. Belén se muestra

orgullosa de la educación de uno de sus hijos en ambos sistemas “porque a mi hijo que ahorita está estudiando [en la universidad] dice que quiere regresar porque acá le gusta”. Esta vuelta se espera que suponga una ayuda para la comunidad.

Pese a las acusaciones que se cruzan entre los padres de familia y los maestros, coinciden en que tanto los saberes locales como los de la escuela son importantes. Estos últimos afirman que su papel como maestro y como wixárika consiste en “tomar en cuenta mucho los costumbres” (Iván). Es también necesario que los alumnos “relacionen con lo nuevo y con lo que ya saben” (Marina). Estas declaraciones reflejan que la opinión de los maestros no está alejada del parecer de los padres y madres de familia o del mara'akame. El hecho de aprender otro tipo de saberes, no debería de ser un obstáculo para el conocimiento local.

Se debe marcar que ninguno de los adultos menciona el concepto de “interculturalidad” al valorar positivamente ambos sistemas de conocimiento y defender su utilidad. Cuando se les preguntó sobre ello, el personal escolar lo describe en términos lingüísticos y lo relaciona sólo con la escuela: “Pues es un modelo educativo en donde se enseña al mismo tiempo las dos idiomas que es, en este caso, pues el idioma wixárika y el español” (Marina). Este foco de atención en los idiomas puede que se deba a la importancia que dan ellos al wixárika como nexos identitarios:

“Es muy importante porque a través de la lengua materna, gracias a la lengua materna, nosotros seguimos conservando lo que, pues nuestra forma de vida porque a través de la lengua se transmite los conocimientos tradicionales, culturales, conocimientos pues las costumbres que tenemos. Si no fuera la lengua ya hubiéramos perdido nuestra identidad, esa es la base, la lengua materna” (Marina).

Pese a esta definición del sistema educativo indígena, en sus respuesta se percibe que lo intercultural va más allá de las lenguas, puesto que también se debe “respetar las creencias

y costumbres pero, este si, se debe de practicar pero sin dejar a un lado lo que nos ofrece la SEP” (Iván).

Aunque la escuela se llame “intercultural bilingüe”, gran parte de los entrevistados se muestran inconformes con los contenidos y el enfoque de la escuela, ya que no tiene en cuenta los saberes de la localidad. Para cambiar esta situación, el mara'akame propone que haya un “orientador tradicional” en la escuela, que se encargue de verificar la correcta realización de las ofrendas, además de enseñar a los alumnos conocimientos locales, como “historia, identidad y cosmovisión”. Este papel del mara'akame como maestro está aceptado por la comunidad, como explica María: “hay mara'akate que son comparados como maestros, son quienes nos enseñan a nosotros todas las sabidurías del conocimiento. Ellos nos dicen para que nosotros sigamos fortaleciendo nuestra identidad y comunidad” .

Los maestros, por su parte, plantean la creación de materiales en lengua materna, como libros para aprender a leer, o una mejor formación en la escritura wixárika. Además, defienden que se haga un programa adaptado a la zona con la colaboración de otros actores sociales de la comunidad, como ancianos y padres de familia:

“Que se establezca un programa para de esta zona. Si se lograra, pues yo propongo que primero debemos hacer una consulta, pues en cada escuela, con los padres de familia, por ejemplo qué contenidos debemos de impartir, que ellos nos digan, nos apoyen en eso, pues para que tengamos una educación integral, pues, así como saber de lo occidental y lo de nosotros” (Marina).

Este hecho se puede traducir como un intento de apropiarse de la escuela, esa institución aceptada pero percibida como ajena. Como se ha dicho en el apartado teórico, la relación entre conocimiento y poder es muy estrecha. Por lo tanto, si la comunidad no sólo aportase sus saberes a la programación de la escuela, sino que tuviese influencia y poder de decisión sobre todos los contenidos que se imparten, sería una forma de apropiación de la

escuela como un acto de empoderamiento, aunque fuese parcialmente, puesto que el sistema de educación nacional seguiría ejerciendo control sobre ella (mandando materiales, controlando los resultados de los alumnos, formando a los maestros).

Otro proyecto interesante es el que está llevando a cabo el maestro de Waxieti que está estudiando el doctorado. En su trabajo investiga la formación de los maestros wixáritari, que él tampoco cree que responde a las necesidades de la zona. Se centra especialmente en la enseñanza de la lengua materna, por la importancia identitaria que tiene. El maestro parte del principio de que su formación se debe mejorar para que la calidad de la educación en las escuelas aumente. Ello implica incluir conocimientos locales en el proceso de formación y abandonar asignaturas relacionadas con la antropología y la etnografía, que estudian los indígenas desde la perspectiva occidental. Otro punto que destaca él es que son necesarios métodos y materiales para la enseñanza de la lengua materna, así como otros que consideren el español como segunda lengua.

Estos proyectos son positivamente valorados puesto que involucran a toda la comunidad. Es por esta misma razón que tanto los profesores como los padres y madres de familias valoran positivamente el programa de “Noches literarias”. Este programa ha sido impulsado en el curso escolar 2014-2015 por la SEP de Jalisco con el objetivo de mejorar la calidad educativa y revalorizar las culturas indígenas (Diario Oficial SP). En Waxieti se hacía cada dos semanas en las instalaciones de la escuela primaria después de las clases. Allí los adultos y ancianos reunían a los alumnos para enseñarles artesanías o explicar ciertas prácticas rituales a través de pequeños teatros, que después los niños tenían que representar. Mientras yo estuve en la comunidad no se organizó ninguna “Noche literaria”, pero todos los entrevistados la consideraban una buena iniciativa.

Una característica muy importante de este programa es que se centra en los conocimientos locales: son los propios miembros de la comunidad los que se encargan de elegir el tema, así como el método. Igualmente, aunque el programa estuviese dirigido a los alumnos de primaria, se ha convertido en un evento al que toda la comunidad asiste y todos los miembros tienen oportunidad de aprender. Por lo tanto, se implica a toda la comunidad, que cumple de maestros y aprendices, como explica Luis, padre de familia:

“Hay un tema que entró, 'Noche literaria', y eso sí a nosotros también nos piden la participación, explicar a los niños lo que uno conoce como padre de familia. Porque todos los padres de familia no conocemos mismos conocimientos. Hablando de arte, yo no sé hacer sombrero lo que es tradicional ni tampoco sé hacer violín que es tradicional, sé hacer artesanías en bordados, eso sí. Cuando uno le toca por ejemplo bordados, los que conocen bordados y tienen que explicar a los niños así se hace bordado”.

Este programa une los conocimientos locales con la escuela, aunque no los incluye en el programa escolar. Este tipo de acciones pueden tener consecuencias positivas al valorar las tradiciones del lugar. De forma periódica toda la comunidad coopera y comparte los conocimientos locales, que los niños practican. Así, la formación tradicional se adapta a la nueva situación en la que la escuela es el lugar de instrucción y se aprovecha para reforzar sus usos y costumbres, aunque ello implique ciertos cambios en la educación tradicional, como el aprender en actividades cotidianas o la pérdida del tukipa de su función como centro de formación para los niños.

No obstante, el problema de este proyecto es que sigue estando impuesto desde la administración, “desde arriba”, tanto los maestros como los adultos y ancianos quedan fuera del proceso de decisión que determina qué programas implantar en las comunidades, aunque las iniciativas de la administración necesiten el apoyo de los miembros comunitarios. Esto se refleja en las explicaciones de la maestra Marina, que declara que: “nos presionaron desde allá

arriba que teníamos que hacer eso [Noches literarias] y aparte teníamos que evidenciar”.

Al mismo tiempo, este tipo de programas suelen institucionalizar no solo prácticas culturales especiales, como festividades religiosas, sino hechos cotidianos, como la elaboración de alimentos. Además, esta institucionalización tiende a la estandarización de las prácticas al sacarlas de su contexto, lo que provoca la pérdida de su significado y función. Ejemplo de ello son las salas de exposiciones sobre los wixáritari en museos como el de Historia Regional de Guadalajara o el Museo Zacatecano, en la ciudad de Zacatecas. Igualmente, las instituciones pueden apropiarse símbolos locales como imagen de programas o eventos que no están ligados a la comunidad, como fue el caso del gobierno de Jalisco en los Juegos Panamericanos de 2011, una de cuyas mascotas, “Huichi”, se basaba en la imagen del venado wixárika.

## **CONCLUSIÓN**

Tras este análisis, se puede afirmar que el sistema de clasificación racial impuesto por los poderes coloniales sigue vigente en la sociedad mexicana y la escuela colabora en su reproducción. La continuidad de la diferencia colonial se refleja en el hecho de que se sigue negando la localización de los conocimientos y se presentan los saberes de las ciencias de la modernidad como únicos y verdaderos, mientras que las experiencias y los estudios de la población portadora de la diferencia colonial se describen como folklore. El carácter subalternizado de estos conocimientos está fuertemente ligado a la inferiorización de las personas, sus lenguas y sus culturas, que no encajan en las definiciones coloniales de dichos términos. Por lo tanto, se considera que los grupos oprimidos, como los indígenas en México, no tienen conocimientos, lo que les aleja del poder.

En la educación primaria dirigida a la población indígena en México se puede apreciar esta reproducción de la colonialidad. En primer lugar, se justifica la presencia de las escuelas en las comunidades como un agente de modernización que ayudará a las comunidades a salir de su estancamiento en el pasado y acabará con las tradiciones que les impiden desarrollarse. Además, es considerado el motor para la integración de esta población en la sociedad mexicana, es decir, en ella aprenderán lo que se necesita saber para participar en “la vida nacional”, como el idioma y los símbolos nacionales (himno, bandera, festividades).

Todo ello se hace sin tener en cuenta las experiencias ni conocimientos previos de los estudiantes, por lo que el papel de la escuela se limita a volcar contenidos descontextualizados que los alumnos tienen que aprender de memoria, sin cuestionarlos. La escuela obvia que estos grupos étnicos tienen un sistema de formación diferente. En el caso de los wixáritari, éste se basa en la participación de los niños en actividades cotidianas, así como en festividades y eventos religiosos. Los ancianos y adultos son los que transmiten a las generaciones jóvenes los conocimientos locales también a través de narraciones orales. De esta manera se espera que los niños aprendan a cubrir sus necesidades básicas según la compleja cosmovisión wixárika. Igualmente, la comunidad no tiene ningún poder de influencia sobre la escuela y sus miembros, incluidos los que pertenecen al sistema educativo, están excluidos del proceso de toma de decisiones, por lo que su papel se limita a la implantación de los programas que les llegan desde las administraciones.

Esta situación hace que la comunidad de Waxieti perciba la escuela como una entidad ajena. Los padres y madres de familia sienten que la escuela aleja a los niños de la familia y la comunidad aunque estos sigan viviendo en el mismo hogar. La escuela también es considerada una de las causas de la enfermedad que les asola. Esta enfermedad es un problema social y cultural que afecta a toda la comunidad y que influye tanto en su forma de

vida como en la manera de percibirse. Los síntomas y consecuencias son el abandono de “prácticas ancestrales”, que engloba las prácticas religiosas y leyendas, así como usos y costumbres (alimentación, vestimenta, bordar), que la escuela ignora.

Ante esta realidad, es necesario acabar con este acto violento que supone la imposición de conocimiento para transformar la enseñanza en un ejercicio de poder en el que la colonialidad se convierta en el centro de debate para mostrar críticamente la situación que les mantiene subalternizados. El primer paso en este cambio es tener en cuenta la localización de los conocimientos: quién, cuándo y para qué han sido creados. Además, es necesario considerar las experiencias y los conocimientos previos, así como las diferentes formas de formación que existen en el entorno en el que la escuela ha sido implantada. De esta manera, los alumnos podrán entenderse a sí mismos mejor y comprender su entorno, lo que ayudaría a que se apropiaran críticamente de los contenidos hegemónicos para poder transformar su realidad.

Aunque expresado con otras palabras, tanto los padres de familia y mara'akame como los maestros defienden un proceso de transformación de la escuela. Para reforzar los conocimientos locales proponen que los diferentes actores sociales de la comunidad participen en la introducción de estos en los programas. Esto supondría, desde el punto de vista de los ancianos, la realización de ofrendas a los dioses y ancestros en la escuela, así como una mejor enseñanza de la lengua materna y narraciones orales. Se espera que de esta manera la salud de la comunidad mejore. No obstante, los ancianos son más críticos con la escuela y plantean fortalecer los valores locales en su contexto habitual, es decir, en el seno familiar.

Este esfuerzo por lo local no implica la expulsión de la escuela ni la descalificación de sus contenidos. Los miembros adultos de la comunidad y el mara'akame valoran positivamente que sus hijos aprendan a leer, escribir y español. Su objetivo no es jerarquizar

los conocimientos de tal manera que lo wixáritari quede en una posición superior, sino establecer una relación de equidad entre ambos sistemas para que la comunidad pueda mejorar.

Este planteamiento coincide con lo que se defiende desde la interculturalidad crítica. Frente a la interculturalidad funcional del Estado, cuyo objetivo es que los grupos subalternizados aprendan a comportarse en un entorno hostil y racista, es necesario poner en el centro de debate las estructuras de la colonialidad para establecer relaciones asimétricas entre culturas y sistemas epistemológicos para entablar diálogos entre conocimientos. Es importante tener en cuenta que una de las características de esta interculturalidad crítica es que es un proyecto impulsado desde las poblaciones subalternizadas, pero que implica a todo el conjunto de la sociedad.

De esta manera, la escuela se convertiría en un proyecto decolonial y un lugar de lucha política para transformar la realidad que oprime a los habitantes de Waxieti. Sus propuestas como la de crear un programa regional involucrando a los miembros de la comunidad o la de unir la escuela con sus creencias a través de las ofrendas son ejemplos de los proyectos decolonizantes que se quieren impulsar “desde abajo”, aunque ellos no se refieran a estos con esos mismos términos.

No obstante, es importante que este diálogo entre conocimientos no se limite al ámbito escolar e indígena. Por lo tanto, estas nuevas relaciones simétricas, defendidas por la interculturalidad crítica, deben promover cambios estructurales en las prácticas sociales, económicas y políticas. Igualmente, es necesario expandir la interculturalidad a las escuelas en regiones no indígenas. El objetivo es que haya un intercambio de conocimientos multidireccional, en el que los grupos oprimidos intercambien sus saberes y se apropien simultáneamente de los conocimientos hegemónicos, al mismo tiempo que los grupos no

inferiorizados aprenden de los primeros.

En todo este proceso juegan los grupos indígenas, en este caso concreto los wixáritari, un papel crucial. Un primer paso es el análisis de las consecuencias que la colonialidad y sus herramientas, como la escuela, tienen sobre ellos, así como conocer su opinión al respecto. Pero también es necesario que desde diferentes ámbitos, tanto políticos y económicos como académicos, empecemos a escuchar sus historias, experiencias y demás saberes, desde su perspectiva y con sus términos, para poder transformar nuestra realidad.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre Cahue, Silvia. "Entrevistas y cuestionarios" *Etnografía: metodología cualitativa en la investigación sociocultural* Ed. Ángel Aguirre Baztan. Barcelona:Marcombo, 1995. 171-180. Print.
- Ana, madre de familia. Entrevista personal. 28 Abr. 2015.
- Anaya Corona, María del Camen y Guzmán Mehía, Rafael. *Cultura de maíz-peyote-venado: sustentabilidad del pueblo wixárika*. Guadalajara:Universidad de Guadalajara, 2007. Print.
- Anguera Argilada, María Teresa. "La observación participante" *Etnografía: metodología cualitativa en la investigación sociocultural* Ed. Ángel Aguirre Baztan. Barcelona:Marcombo, 1995. 73-84. Print.
- Antonio, miembro del consejo de ancianos. Entrevista personal de Benítez de la Cruz, Francisco. 27 Jul. 2015.
- Baronnet, Bruno. "La apuesta de las escuelas zapatistas de Chiapas por descolonizar la educación en los pueblos campesinos mayas". *Decisio*. Sept. 2011:39-43. Web.
- Belén, madre de familia. Entrevista personal. 1 May. 2015.
- Benítez de la Cruz, Íttemai Francisco. "La enseñanza de la lecto-escritura en las lenguas wixarika y español en alumnos del primer ciclo". Tesis de Licenciatura. Universidad Pedagógica Nacional, 2007. Print.
- "Políticas de educación intercultural en la cultura wixárika de Jalisco (1960-2010)". Tesis de Maestría. Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio, 2011. Print.
- "La formación docente y el fortalecimiento de la identidad de los wixáritari en la región norte de Jalisco, un enfoque intercultural". Tesis doctoral. Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio, 2015. Print.
- Bonfil Batalla, Guillermo. *México profundo: una civilización negada*. México D.F:Grijalbo, 1994. Print.
- Brah, Atvar. "Pensando en y a través de la interseccionalidad". *La interseccionalidad en*

- debate Actas del congreso internacional "Indicadores interseccionales y medidas de inclusión social en instituciones de educación superior"* Ed. Martha Zapata Galindo, Sabina García y Peter Jennifer Chan de Avila. Berlin:MISEAL, 2012. 14-20. Web.
- Castrejón Vacío, José. "2. La Prevención del Consumo de Alcohol y Alcoholismo en Pueblos Indígenas" *Retos para la atención del alcoholismo en pueblos indígenas* Comp. Oviedo Gómez, María Teresa. México D.F.:Secretariado Técnico de Consejo Nacional contra las Adicciones, 2005. 10-11. Web.
- CDI. *Informe general de la consulta sobre alcoholismo y los pueblos indígenas*. México D.F.:CDI, 2008. Web.
- Cerri, Chiara. "La importancia de la metodología etnográfica para la investigación antropológica. El caso de las relaciones de valores en un espacio asociativo juvenil". *Perifèria: revista de recerca i formació en antropologia*. Dic. 2010:1-32. Print.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Cámara de los diputados [www.diputados.gob.mx](http://www.diputados.gob.mx). Web. 28-02-2016.
- Correa Muñoz, Mario Enrique y Saldarriaga Grisales, Dora Cecilia. "El epistemicidio indígena latinoamericano: algunas reflexiones desde el pensamiento crítico decolonial". *Revista CES Derecho*. Jul. 2014:154-164. Web.
- Daniel, mara'akame. Entrevista personal de Benítez de la Cruz, Francisco. 20 Marz. 2015.
- Dietz, Gunther. "Un esfuerzo colectivo con logros y con retos" Reseña de Proyecto T'arhexperakua -Creciendo juntos: investigación-acción colaborativa y educación intercultural bilingüe p'urhepecha (video). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Jul. 2012:961-964. Web.
- y Mateos Cortés, Laura Selene. "Una década de educación intercultural: debates entre empoderamiento indígena y transversalización de la diversidad". *¿A dónde chingados va México?: un análisis político y socioeconómico de dos sexenios (2000-2012)* Ed. Martí i Puig, Salvador. Barcelona:Catarata, 2012. 229-249. Print.
- Durin, Séverine y Rojas Cortés, Angélica. "El conflicto entre la escuela y la cultura huichola: traslape y negociación de tiempos". *Relaciones*. Inv. 2005:148-190. Web.
- Felipe, maestro de primaria. Entrevista personal. 20 Marz. 2015 y 30 Abr. 2015.

- Fell, Claude. “La creación del departamento de cultura indígena a raíz de la revolución mexicana”. *Educación rural e indígena en Iberoamérica* Coord. Gonzalbo Aizpuru, Pilar. México D.F.:Colegio de México, 1996. 109-122. Print.
- Fernando, maestro y comunero. Conversación informal. 20 Marz. 2015 y 28 Abr. 2015.
- Fetterman, David M. *Ethnography: step by step*. Newbury Park:Sage Publications, 1989. Print.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Madrid:Siglo XXI, 2012. Web.
- Gálvez Ruiz, Xóchtil. “La prevención del abuso en el consumo de bebidas alcohólicas y alcoholismo en población indígena mexicana” *Retos para la atención del alcoholismo en pueblos indígenas* Comp. Oviedo Gómez, María Teresa. México D.F.:Secretariado Técnico de Consejo Nacional contra las Adicciones, 2005. 7-8. Web.
- Garcés, Fernando. “Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica” *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* Ed. Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.217-242. Print.
- “De la interculturalidad como armónica relación de diversos, a una interculturalidad politizada”. *Interculturalidad crítica y descolonización: Fundamentos para el debate*. Claros, Luis et al. La Paz:Instituto Nacional de Integración, 2009. 21-50. Web.
- Giroux, Henry y McLaren, Peter. *Sociedad, cultura y educación*. Madrid:Niño y Dávila Editores, 1998. Print.
- Greaves Laine, Cecilia. “Entre la teoría educativa y la práctica indigenista: la experiencia en Chiapas y la tarahumara (1940-1970)”. *Educación rural e indígena en Iberoamérica* Coord. Gonzalbo Aizpuru, Pilar. México D.F.:Colegio de México, 1996. 161-178. Print.
- “El debate sobre una antigua polémica: la integración indígena”. *Historia y nación I: historia de la educación* Coord. Gonzalbo Aizpuru, Pilar. México D.F.:Colegio de México, 1998. 137-153. Print.
- Hernández Hernández, Natalio. “Hacia el reencuentro con nuestra educación india”, *Xipe-totek*. Abr.1994:164-181. Print.

- IIEG Jalisco. “9 de agosto: día mundial de los pueblos indígenas”. Nota técnica. Guadalajara:IIEG Jalisco, agosto 2015. Web.
- INEGI. *Perfil sociodemográfico de la población que habla lengua indígena*. Aguascalientes:INEGI, 2009. Web.
- Iturrioz, Jose Luis. “El valor de la lengua”. 11 nov. 2015. Paraninfo de Enrique Díaz de León, Guadalajara. Conferencia magistral.
- Iván, maestro y director de primaria. Entrevista personal. 17 Marz. 2015 y 30 Abr. 2015.
- José, miembro del consejo de ancianos. Entrevista personal de Benítez de la Cruz, Francisco. 2 May. 2015.
- Juan, miembro del consejo de ancianos. Entrevista personal de Benítez de la Cruz, Francisco. 10 Marz. 2015.
- Liffman, Paul M. *La territorialidad wixárika y el espacio nacional: reivindicación indígena en el occidente de México*. Zamora:Colegio de Michoacán, 2012. Print.
- Loyo Bravo, Engracia. “Los centros de educación indígena y su papel en el medio rural (1930-1940)” *Educación rural e indígena en Iberoamérica* Coord. Gonzalbo Aizpuru, Pilar. México D.F.:Colegio de México, 1996. 139-159. Print.
- Luis, padre de familia. Entrevista personal. 28 Abr. 2015.
- Major, Claire Howell y Savin-Baden, Maggi. *Qualitative research: the essential guide to theory and practice*. London:Routledge, 2013. Print.
- María, madre de familia. Entrevista personal. 28 Abr. 2015.
- Marina, maestra de primaria. Entrevista personal. 18 Marz. 2015 y 28 Abr. 2015.
- Martínez Rodríguez, Luis Alejandro. “La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación”. *Revista Perfiles Libertadores*. Abril 2007:73-80. Print.
- Medina Miranda, Héctor M. “Las personalidades del maíz en la mitología wixarika o cómo las mazorcas de los ancestros se transformaron en peyotes”. *Revista del Colegio de San Luis*. Ene. 2013:164-183. Web.
- Mejía Navarrete, Julio. “Colonialidad y desl colonialidad en América Latina. Elementos teóricos”. *Des/colonialidad y el bien vivir: un nuevo debate en América Latina* Ed.

- Quijano, Anibal. Lima:Universidad Ricardo Palma, 2014. 217-240. Web.
- Mesa Técnica-Ambiental de Frente en Defensa de Wirikuta Tamatsima Wahaa. “WIRIKUTA: defensa del territorio ancestral de un pueblo originario”. Morelia:Frente en Defensa de Wirikuta Tamatsima Wahaa, 2013. Web.
- Mignolo, Walter D. “Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder”. Entr. Walsh, Catherine. *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo Andino*. Ed. Castro-Gómez, Santiago, Schiwy, Freya y Walsh, Catherine. Quito:UASB/Abya Yala, 2002. SP. Web.
- Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid:Akal, 2003. Print.
- “El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto”. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* Ed. Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. 25-26. Print.
- Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires:Ediciones del Signo, 2010. Web.
- “Desobediencia epistémica, pensamiento independiente y liberación descolonial”. *Yuyaykusun*. Nov. 2010:17-40. Web.
- “Desobediencia epistémica (II): pensamiento independiente y libertad de-colonial”. *Otros logos*. Dic. 2010:8-42. Web.
- “Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder re-aprender: un diálogo geopolítico-pedagógico con Walter Mignolo”, Entr. Giuliano, Facundo y Berisso, Daniel. *Revista del IICE*. Jul. 2014:61-71. Web.
- Mikiri, Felipe. “Porque esa es su misión”. Trad. Xitakame Julio Ramírez de la Cruz. *Reflexiones sobre la identidad étnica* Iturrioz, Jose Luis et al. Guadalajara:Universidad de Guadalajara, 2002. 173-17. Print.
- Neurath, Johannes. “Lluvia en el desierto: el culto a los ancestros, los ritos agrícolas y la dinámica étnica de los huicholes *tiapuritari*”. *Cosmovisión, ritual e identidad de los pueblos indígenas de México*. Coord. Báez-Jorge, Felix y Broda, Johanna. México D.F.:Fondo de Cultura Económica, 2001. 485-526. Print.

*Las fiestas de la Casa Grande: procesos rituales, cosmovisión y estructura social en una comunidad huichola.* México D.F.:CONALCUTA-INAH/Universidad de Guadalajara, 2002. Print.

Pedro, padre de familia. Entrevista personal. 28 Abr. 2015.

Quijano, Aníbal. “Colonialidad del poder y clasificación social”. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* Ed. Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. 93-126. Print.

Ramírez Castañeda, Elisa. *La educación indígena en México.* México DF:UNAM, 2006. Print.

Ramírez de la Cruz, Xitakame Julio. “Nosotros los huicholes”. *Reflexiones sobre la identidad étnica* Iturrioz, Jose Luis et al. Guadalajara:Universidad de Guadalajara, 2002. 71-78. Print.

“De una escuela para los huicholes a la escuela huichola”. *Reflexiones sobre la identidad étnica* Iturrioz, Jose Luis et al. Guadalajara:Universidad de Guadalajara, 2002. 181-186. Print.

“Sobre la desaparición de las lenguas”. *Desaparición de lenguas.* 30 oct. 2015. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara. Mesa redonda.

Restrepo, Eduardo. “Interculturalidad en cuestión: cerramientos y potencialidades”. *Ámbito de encuentros* Ene. 2014:9-30. Web.

Roberto, padre de familia. Entrevista personal. 1 May. 2015.

Rojas, Beatriz. *Los huicholes en la historia.* México CF:Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, 1993. Print.

Roth, Julia. “Entangled Inequalities as Intersectionalities: Towards an Epistemic Sensibilization”, *desiguALdades.net* Working Paper Series. Berlin:desiguALdades.net, 2012. Web.

Rubén, maestro de primaria. Entrevista personal. 1 May. 2015.

Sandra, madre de familia. Entrevista personal Benítez de la Cruz, Francisco. 10 Marz. 2010.

- Santamaría Delgado, Carolina. “El bambuco y los saberes mestizos: academia y colonialidad del poder en los estudios musicales latinoamericanos” *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* Ed. Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.195-216. Print.
- Staples, Anne. “Una falsa promesa: la educación indígena después de la independencia”. *Educación rural e indígena en Iberoamérica* Coord. Gonzalbo Aizpuru, Pilar. México D.F.:Colegio de México, 1996. 53-63. Print.
- Teresa, anciana. Entrevista personal de Benítez de la Cruz, Francisco. 28 Abr. 2015.
- Torres Contreras, José de Jesús. *El hostigamiento a “el costumbre” huichol: los procesos de hibridación social*. Guadalajara:Universidad de Guadalajara, 2000. Print.
- Victor, maestro de primaria. Entrevista personal. 18 Marz. 2015 y 30 Abr. 2015.
- Villa Lever, Lorenza. “Flujos de saber en cincuenta años de Libros de Texto Gratuitos de Historia: las representaciones sobre las desigualdades sociales en México” *desiguALdades.net Working Paper Series*. Berlin:desiguALdades.net, 2012. Web.
- Walsh, Catherine. “(De)Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador”. *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades* Ed. Fuller, Norman. Lima:Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2002. 115-142. Web.
- “Interculturalidad, colonialidad y educación” *Revista Educación y Pedagogía* May. 2007:25-35. Web.
- “Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir” *Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas* Comp. Melgarejo, Patricia. México D.F.:Universidad Pedagógica Nacional–CONACYT, editorial Plaza y Valdés, 2009. 25-42. Web.
- “Interculturalidad crítica y educación intercultural” *Construyendo Interculturalidad crítica* Viaña, Jorge; Tapia, Luis y Walsh, Catherine. La Paz:Convenio Andrés Bello, 2010. 75-96. Web.

