

Formación de estudiantes indígenas universitarios en contextos ciudadanos mexicanos. Retos de la educación intercultural

Training of Indigenous University Students in Mexican Urban Contexts. Challenges of Intercultural Education

Elizabeth Martínez Buenabad

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA (BUAP), MÉXICO

buenabad27@hotmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5026-6814>

Ruth Belinda Bustos Córdova

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (UPN) UNIDAD 171, MÉXICO

ruthbustos7@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2047-177X>



RESUMEN

El propósito central del presente artículo es reflexionar cómo, a partir de los movimientos migratorios del campo a la ciudad, se hace necesaria la formación para la atención de sociedades multiculturales y pluriétnicas. Para esto, partiremos de una investigación cualitativa, inductiva y mediante estudios de casos, obtenidos en dos universidades públicas: la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Morelos (UPN Morelos) y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), instituciones situadas en dos entidades de México, cuyas cifras con presencia de población indígena son significativas. La pregunta de investigación es: ¿cómo las instituciones de educación superior (IES) adoptan y aplican el enfoque intercultural que favorezca la inserción, permanencia y egreso de los jóvenes indígenas? Entre los hallazgos se encontró que la mayoría de estos alumnos son formados con un currículo educativo nacional, sin considerar sus cosmovisiones ni saberes comunitarios. Transitan con obstáculos por la universidad, entre otros, la colonialidad del saber, las deficiencias en la alfabetización académica y las diferentes prácticas de discriminación. Finalmente, mostraremos por qué es necesaria la formación en educación superior bajo un paradigma de educación intercultural.

Palabras clave: Educación intercultural; educación superior; migración; estudiantes indígenas; política educativa.

ABSTRACT

The main purpose of this article is to reflect on how from the migratory movements from the countryside to the city it becomes necessary to train to care for multicultural and multi-ethnic societies. For this, we will present qualitative, inductive research and through case studies obtained in two public universities: Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad Morelos and the Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Institutions located in two entities in Mexico, with significant numbers of indigenous people. The research question is: how do higher education institutions adopt and apply the intercultural approach that favors the integration, permanence, and graduation of indigenous youth? Among the findings, it can be mentioned that most of these students are trained with a national educational curriculum, without considering their worldviews and community knowledge. They are hindered by the university, among others, the coloniality of knowledge, deficiencies in academic literacy and different practices of discrimination. Finally, we will show why higher education training is necessary under an intercultural education paradigm.

Keywords: Intercultural Education; Higher Education; Migration; Indigenous Students, Educational Policy.

Fecha de recepción: 08/10/2019

Fecha de aceptación: 08/02/2020

Introducción

En este trabajo revisamos los procesos educativos que viven los estudiantes indígenas en educación superior, especialmente aquellos que por cuestiones de migración se incorporan a instituciones ciudadanas. En un primer apartado analizamos los efectos de los movimientos migratorios campo-ciudad y las características de las dos entidades mexicanas, escenario de nuestra investigación: Puebla y Morelos; además, problematizamos cómo es la atención a la diversidad a partir del análisis de políticas educativas y de la revisión de la literatura. Posteriormente planteamos la vía metódica y presentamos los hallazgos en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad 171. Por último, presentamos las conclusiones que revelan la importancia del enfoque intercultural, así como las recomendaciones para el aula.

En México indiscutiblemente los movimientos migratorios del campo a la ciudad siguen incrementando de manera acelerada:

La confrontación directa a nivel local entre las comunidades indígenas latinoamericanas y las empresas transnacionales apoyadas por sus sistemas legales y estatales sin mediación de los Esta-

dos nacionales y la migración forzada por el cese del apoyo a la producción y población rural ha llevado a los pueblos indígenas latinoamericanos a una nueva situación donde la integración social étnica se desterritorializa, se fragmenta, se extiende (Uribe, 2011, p. 166).

Ya desde 2002, la Comisión Nacional de Derechos Indígenas (CDI, ahora Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas [INPI]) revelaba que otras causas de la migración son el deterioro ecológico y las devastaciones por fenómenos naturales, la inexistencia de servicios básicos, la violencia armada, el caciquismo y los conflictos religiosos (CDI, 2002, p. 33). Los lugares de atracción son las urbes, ciudades fronterizas y zonas agroindustriales. Ello obliga a reflexionar las acciones que debemos implementar para dar atención con calidad y eficiencia a las demandas ciudadanas de la población migrante en materia de salud y educación, fundamentalmente.

“El problema radica en el desconocimiento de los cambios que ha habido en las prácticas migratorias y las políticas educativas locales no están dando la debida atención” (Bustos, 2018, p. 163), por lo que cada vez es más apremiante la necesidad de formar con un enfoque intercultural. Para ello, es importante analizar cuáles son las prácticas en las aulas

con diversidad étnica, lingüística y cultural en el nivel superior, en concreto en la UPN Unidad 171 y en la BUAP.

Abordamos estas dos universidades públicas porque ambas están situadas en entidades federativas que cuentan con cifras importantes de población indígena, localizadas en dos urbes que son el centro de acogida de varios grupos étnicos y que por sus aulas transitan estudiantes indígenas, aunque muchas veces invisibilizados.

Con 17.6% de población indígena, Puebla es el cuarto estado con más habitantes indígenas en México, después de Oaxaca, Chiapas y Veracruz (CDI, 2015). En Puebla habitan 1 018 397 indígenas, lo que representa 9.96% de la población indígena a nivel nacional. Por otra parte, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2005) ha señalado a la ciudad de Puebla como la metrópoli que recibe flujos migratorios de indígenas con mayor frecuencia y magnitud. Baste decir que es la tercera ciudad a nivel nacional con mayor población de indígenas: 168 000. Sólo la superan la de la Ciudad de México y Mérida. Por consiguiente, el perfil poblacional de la capital poblana es el de una colectividad diversa compuesta por grupos de migrantes, ya sean definitivos o de migración temporal.

Por otro lado, según la CDI (2015), en Morelos habitan 83 227 indígenas y 36.3% reportan como lugar de nacimiento otra entidad, como Puebla, Guerrero y Oaxaca. Se consideran 35 comunidades indígenas, incluida la capital: Cuernavaca, pero en algunos municipios la presencia mayoritaria es de inmigrantes de origen mixteco, tlapaneco y zapoteco (COESPO, s/f, p. 5). Estas personas llegan al estado atraídas por las zonas agroindustriales o el comercio de artesanías en las zonas turísticas. Algunos de ellos migran de manera pendular, pero otros se asientan en la entidad de manera permanente.

La UPN tiene la finalidad de formar profesionales de la educación en licenciatura y posgrado para atender las necesidades del Sistema Educativo Nacional. En cambio, la BUAP está comprometida con la formación integral de profesionales en los niveles de educación media superior, superior y posgrado y

no necesariamente se especializa en la formación docente, pero tampoco está exenta de esta labor, por lo que sus programas académicos deben apostar por formar para un mundo intercultural e incluyente, sin importar el tipo de profesión y las áreas del conocimiento.

Por otro lado, si bien en los mundos anglosajón y europeo la educación intercultural se ha consolidado como una opción de educación “para todos”, en contextos como el latinoamericano, y específicamente el mexicano, la interculturalidad sigue siendo un tema pendiente de aterrizar en las aulas, pese a los esfuerzos que en materia jurídica y discursiva han hecho los gobiernos desde hace ya dos décadas.

Por su parte, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 sostiene: “el México del nuevo milenio demanda que el sistema educativo nacional forme a sus futuros ciudadanos como personas, como seres humanos conscientes, libres, irremplazables, con identidad, razón, y dignidad, con derechos y deberes, creadores de valores y de ideales” (SEP, 2007, p. 9). De igual manera, los Objetivos de Desarrollo Sostenible circunscriben que para “lograr una educación inclusiva y de calidad para todos se debe tener la firme convicción de que la educación es uno de los motores más poderosos y probados para garantizar el desarrollo sostenible de cualquier nación” (PNUD, 2015, s/p). En la reforma del artículo 3 constitucional de 2019 se establece que la educación que imparta el Estado será intercultural y en un marco de inclusión social (DOF, 2019).

Sin embargo, como bien apunta Jorge Gasché (2008), tenemos que ser cautelosos, ya que no podemos pensar en un modelo de educación equitativo e igualitario sin revisar la relación dominación-sumisión. Para este autor, hablar de educación intercultural como una relación horizontal no es más que un eufemismo para disfrazar relaciones verticales. Así, tendríamos que recuperar el objetivo final de la educación inclusiva, el cual estriba en contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad racial, la clase social, la etnicidad, la religión, el género o las aptitudes, entre otras posibles. Por lo tanto, se parte

de la creencia de que la educación es un derecho humano elemental y la base de una sociedad más justa (Echeita & Ainscow, s/f), lo que implica desafíos educativos.

La mayoría de los estudiantes indígenas ingresa al sistema público y son formados con un currículo educativo nacional. En las instituciones educativas, desde básica hasta nivel superior, las prácticas no consideran las cosmovisiones y, por ende, tampoco las múltiples competencias y saberes que han adquirido cultural y comunitariamente; y, cuando de manera eventual, éstos son reconocidos se conciben como parte de un “foldor” que remite a imágenes cosificadas de la diferencia étnica y cultural (Czarny & Martínez, 2018). Tampoco suelen tomarse en cuenta las historias de discriminación que permean a los estudiantes.

Así, las investigaciones que realizamos en ambas universidades con distintas licenciaturas evidencian, en primera instancia, algunos aspectos relevantes, sobre todo para revisar los mecanismos de articulación social para con los pueblos y poblaciones indígenas. Por esto, es importante cruzar miradas, presentar estudios comparativos y discutir el papel que le toca jugar a la educación superior, por encima de políticas globalizantes que asfixian y condicionan los Estados nacionales y el mundo actual: multicultural y plurilingüe.

Según datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2014, p. 112), a pesar de la obligatoriedad constitucional de la educación media superior, a nivel nacional los hogares indígenas representan el menor porcentaje de población con este nivel educativo: el grupo de edad de 25 a 34 años sólo registra 22.1%. El mismo INEE reveló que sólo 16.9% de la población de 30 a 34 años cuenta con licenciatura, mientras que en los indígenas el porcentaje disminuye a 6.3% (2014, p. 117).

Por esto, tenemos que analizar y reorientar la noción de “educación para incluir” (Dietz & Mateos, 2011, p. 48), la cual debería cuestionarse más como una tendencia institucional de que la diversidad cultural vigente sea vista y se trabaje desde la pedagogía para asimilar o compensar, diferenciar o

biculturalizar, tolerar o prevenir el racismo, transformar, interactuar, empoderar y descolonizar.

Metodología

La investigación fue de corte cualitativo e inductivo (Goetz & Le Compte, 1988), mediante el estudio de caso que pretende formular relaciones y enlaces clave del objeto de estudio, así como generalizaciones que sean susceptibles de estudiarse en otros casos, como lo afirma Rockwell (1987).

Además se utilizaron herramientas provenientes de las ciencias sociales, en específico de la etnografía, como la observación participante, la recolección de artefactos y las entrevistas (Goetz & Le Compte, 1988; Rockwell, 1987, 2009; Bertely, 2000). Partimos del supuesto que los estudiantes migrantes indígenas son invisibilizados y discriminados en las instituciones de educación superior (IES) en que se insertan en los escenarios ciudadanos, lo cual tiene efectos en su identidad, así como en su formación académica.

La pregunta central de investigación es: ¿en qué y cómo las IES adoptan o no el enfoque intercultural que favorezca la inserción y la permanencia en la vida académica de los jóvenes indígenas?

La BUAP en cifras y sus retos ante la diversidad sociocultural

En el Anuario Estadístico Institucional (2012-2013), la población indígena en educación superior reportada fue de 16 448 estudiantes, es decir, 31% de la población está catalogada como indígena. De entrada podemos sostener que en la BUAP no existe docencia ni intervención vinculadas con la educación superior indígena; sin embargo, esto no significa que no exista diversidad cultural. Estamos conscientes de que la tarea no sólo compete a nuestras autoridades universitarias y funcionarios de primer y segundo nivel, tampoco se resolverá únicamente en la BUAP, sino es una tarea en la que debemos intervenir y colaborar todos los que conformamos esta sociedad poblana.

Lo anterior ha motivado que en los últimos cuatro años el Cuerpo Académico: Educación y Salud

en Contextos de Interculturalidad y Diversidad (BUAP-CA-202) integrara la red temática “Niñez y juventud en contextos de diversidad” junto con otros Cuerpos Académicos de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) y de la Universidad Veracruzana (UV), así como con otros grupos de investigación adscritos a la propia Coordinación de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), CIESAS, COLMEX, COLMICH, UPN, y más recientemente con la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Para esto coincidimos al plantearnos que en México, para alcanzar tanto una educación intercultural como inclusiva, se requiere reformular las concepciones sobre la población escolar indígena y avanzar en la construcción de vínculos pedagógicos que las universidades deben plantear con las comunidades en los escenarios urbanos donde residen; vínculos que traspasen el estigma y la discriminación que antepone la sociedad no indígena, y que incorporen una dimensión en la que se reconozca el carácter plural de la nación (Vargas-Garduño & Dietz, 2017).

Actualmente un equipo de antropólogas profesoras investigadoras de la maestría en Antropología Sociocultural del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades Alfonso Vélaz Pliego (ICSYH), junto con integrantes de la Dirección de Acompañamiento Universitario (DAU), estamos realizando una serie de talleres con estudiantes de pueblos originarios de casi todas las licenciaturas, en torno a temas como la decisión de continuar con los estudios en educación superior, la elección de carrera, el proceso de admisión a la BUAP y, finalmente, se lleva a cabo la documentación de sus experiencias escolares en una universidad.

Los estudiantes provenientes de pueblos originarios pasan, por lo general, “desapercibidos” cuando ingresan a la universidad; al llegar a sus unidades académicas a menudo nadie sabe de dónde provienen. No hay para ellos una bienvenida que los visibilice, y varios, por temor a ser discriminados, se lo callan. La pertenencia a un pueblo originario es sin duda un asunto de autoadscripción; la conciencia

de la identidad étnica es fundamental para reconocerse como parte de un pueblo, pero ¿cómo podemos lograr que ellos se reconozcan como nahuas, zapotecos, chinantecos, mixtecos, tlapanecos, mazatecos o totonacos, si no existe una comunidad que los reciba y los haga sentir como en casa, ofreciéndoles los servicios y la ayuda para superar los obstáculos que implican arribar a una ciudad desconocida, adaptarse a un modo de vida tan diferente al acostumbrado, aprender nuevos conocimientos e interactuar con compañeros y profesores que muchas veces no comprenden qué significa ser de un pueblo indígena?

El caso de la UPN Morelos frente a la diversidad cultural y lingüística

En contraparte, una de las principales vías por las que se han profesionalizado los jóvenes indígenas, en el país, como en el estado de Morelos, ha sido mediante la licenciatura en Educación Preescolar (LEP) y la licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPMI) que la UPN ofrece en diversas unidades del país desde 1990. En estas carreras los docentes se forman para enseñar en educación básica con un enfoque bilingüe e intercultural. Y aunque en la Misión de la UPN Morelos la interculturalidad se establece como un eje de formación, todavía faltan acciones para llevarla a la práctica institucional. Por ejemplo, en el Diagnóstico Institucional de 2019 se informa que del total de estudiantes de las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI), de nuevo ingreso 23.5% habla náhuatl, y de los estudiantes de tercer semestre, 33.3% (UPN 171, 2019). Sin embargo, en la investigación realizada se han encontrado estudiantes mixtecos y tlapanecos en otras licenciaturas; ellos callan sus voces y se invisibilizan ante la poca posibilidad de valorización de sus saberes en el currículum oficial de dichos programas.

En cambio, las LEPEPMI ofrecen ventajas como ser un programa semiescolarizado y, por la misma razón, accesible para la economía de los estudiantes, sobre todo, para las mujeres. Sin embargo, en las

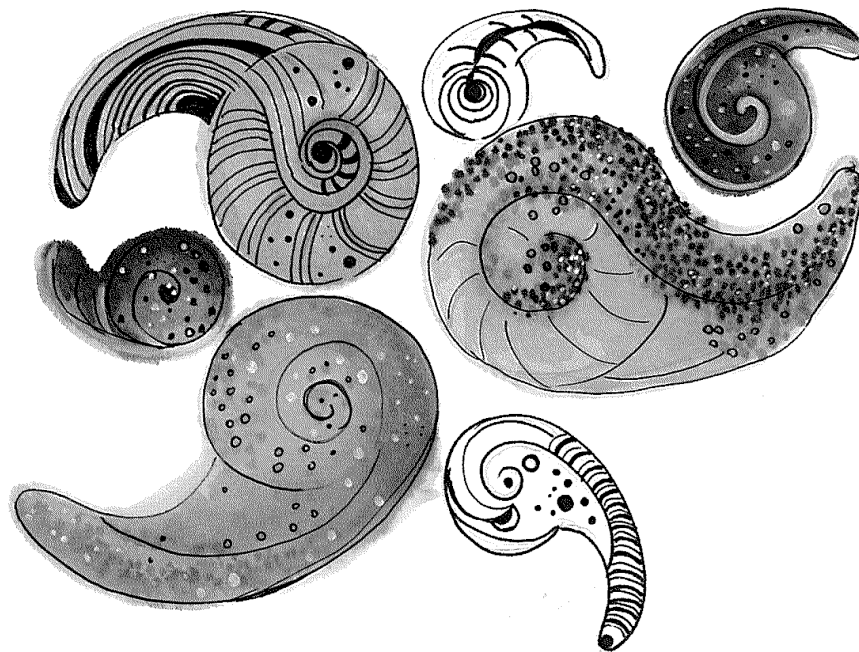
representaciones, tanto de algunos académicos como de los propios jóvenes, subyace la idea de que los estudiantes indígenas sólo podrán acceder a este programa, pues desde el ingreso se considera que tiene menos rigurosidad académica. Ya que muchos de ellos tuvieron experiencias previas en las que intentaron ingresar a universidades mediante exámenes estandarizados, pero difícilmente alcanzaron los puntajes necesarios, debido a que viven una ambivalencia lingüística, puesto que no terminaron de desarrollar la lengua materna ni tampoco las competencias en español.

También vale la pena revisar que el campus donde se imparten la LEP y LEPMI en la UPN Morelos se ubica en la ciudad de Cuernavaca, por lo que los jóvenes indígenas que deseen ingresar tienen que desplazarse semanalmente desde sus pueblos originarios hasta la capital —otros son migrantes de diferentes estados, asentados ya en la ciudad o en las zonas agroindustriales—. Esto genera, paradójicamente, un distanciamiento de la comunidad, a la que tienen que hacer referencia en su formación. En el trayecto del campo a la ciudad, sus voces son silenciadas por las miradas burlonas y la discriminación de los otros pasajeros en el transporte público,

por lo que prefieren adoptar la vestimenta de moda y las prácticas culturales urbanas.

Por otro lado, las estrategias de aprendizaje que se promueven en la universidad no consideran las formas de organización y aprendizaje de las comunidades y, en cambio, reproducen relaciones de poder verticales, con sistemas de organización y evaluación homogéneas. Además las pretensiones de la alfabetización académica, entendida como “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos” (Carlino, 2005, p. 6), chocan con una realidad, puesto que las políticas educativas mexicanas no han respondido eficazmente a la alfabetización en la lengua materna de los indígenas ni a la enseñanza del español como segunda lengua. A su vez, muchos de ellos provienen de territorios donde se privilegia la enseñanza de la tradición oral y esto representa un obstáculo para los indígenas, aunque es importante señalar que los no indígenas tampoco alcanzan fácilmente esta alfabetización académica.

Además, las relaciones interétnicas son conflictivas, pues se trata de estudiantes de diferentes carreras, o de la misma, pero hablantes de lenguas



distintas o provenientes de comunidades diferentes. El conflicto es producto de la manera de mirar al otro, al diferente a mí, es decir, por la relación identidad-alteridad, cuestiones que no se revisan en la universidad.

Sin embargo, un reto muy complejo es que cuando los estudiantes indígenas egresan como docentes tienen que enfrentarse, al igual que los docentes no indígenas en las aulas urbanas, a educar a niños de diferentes etnias y lenguas indígenas e incluso a niños migrantes de retorno, con pocas herramientas didácticas y, en muchos casos, reproduciendo las prácticas vividas en su paso por la educación básica o las prácticas universitarias y sin haber desarrollado del todo competencias interculturales (Unesco, 2013). Por esta razón, resulta fundamental una formación permanente.

Continuar la trayectoria académica en la BUAP y en UPN

Si ingresar y mantenerse en una carrera es un acto complejo para los jóvenes indígenas, continuar el trayecto profesional en un posgrado constituye todo un reto. Así, por ejemplo, como aspirantes a maestrías y doctorados en ciencias sociales y humanidades, estos jóvenes tienen pocas posibilidades de ingresar, ya que incluso los propios profesores de los posgrados afirman que estos candidatos no tienen las competencias para leer un texto o para debatirlo de manera oral, y mucho menos para construir proyectos de investigación que los lleven a la conclusión de la tesis.

A su vez, el estigma no sólo está vinculado con el origen étnico, sino también con la institución de procedencia. Tenemos también el caso de un estudiante indígena que fue rechazado por un profesor para ingresar a la maestría con especialidad de Habilidades del Pensamiento por considerar que no tenía las competencias académicas.

Las prácticas de colonialidad (Quijano, 2005; Walsh, 2008) se viven al interior de las instituciones formadoras y son reproducidas por los propios académicos que no han reflexionado sus acciones, generando una colonialidad del saber, entendida

como: “el posicionamiento del eurocentrismo como la perspectiva única del conocimiento, la que descarta la existencia y viabilidad de otras racionalidades epistémicas y otros conocimientos que no sean los de los hombres blancos europeos o europeizados” (Walsh, 2008, p. 137). Así los saberes y los procesos de interaprendizajes de los estudiantes indígenas son negados y poco aprovechados frente a los contenidos occidentalizados.

Aunado a lo anotado, pero no menos importantes, son los lineamientos de posgrados asociados a las políticas neoliberales: la producción de textos científicos en inglés. Terborg y Velázquez mencionan que “hablar de una lengua extranjera [o segunda lengua] en México equivale muchas veces a hablar del inglés” (2005, p. 41). Así, socialmente se observa que el bilingüismo con lengua extranjera es valorado, mientras que bilingüismo con lengua indígena es visto como detrimento. Esto es lo que se ha denominado “ecología de presiones” (Terborg & Velázquez, 2005), es decir, darle en el ámbito académico una preponderancia al inglés sobre las lenguas indígenas e incluso el español, lo cual añade un prestigio a una lengua frente a las otras y esto dificulta la adquisición de una segunda lengua. Aclaramos que no estamos diciendo que los jóvenes indígenas carecen de las capacidades cognitivas para ser bilingües o incluso trilingües, sino que queremos hacer énfasis en que los procesos didácticos son poco pertinentes y que los casos narrados por estudiantes para el desarrollo del bilingüismo siempre aparecen salpicados de actos de discriminación lingüística. Tal ideología de lenguas de poder reproduce nuevamente la colonialidad del saber (Walsh, 2008) y superarla es otro de los desafíos actuales de la universidad.

Conclusiones

El reto de la educación intercultural consiste en lograr sociedades más justas e igualitarias, en las cuales haya cabida para todas las manifestaciones de la diversidad sociocultural. Sin embargo, para poner esto en práctica se necesita de una reeducación para todos los que integramos este país. No vale seguir

creyendo que sólo es un asunto de los otros: los indígenas. Ya no es preciso concebir la formación docente y profesional, en general, sólo diseñada mediante programas de compensación dirigidos exclusivamente al sector indígena. Formar en busca de una sociedad más justa e igualitaria significará formar a todos los que conformamos este mundo: indígenas y no indígenas con miras interculturales.


Estamos conscientes de que la educación intercultural asumida como un derecho humano y como principio rector de las políticas públicas es un proceso, pero no por ello debe de excluir la presencia y la participación de todos los estudiantes para su mejor desarrollo y éxito. Este proceso debe identificar aquellos elementos que impiden las prácticas inclusivas en cada escuela, en cada política, y poner énfasis en aquellos grupos de estudiantes que puedan estar en riesgo de marginalización o exclusión por cuestiones de género, condición social, étnica, lingüística y capacidad.

Al realizar la investigación que presentamos en este trabajo, nos percatamos que en ambas instituciones indagadas, a pesar de tener programas educativos distintos, comparten los retos en cuanto a los procesos de ingreso, permanencia y la continuidad de los estudiantes indígenas, pero también para los no indígenas. Esto se debe a la poca sensibilización al reconocimiento a la diferencia, lo cual les está impidiendo formarse éticamente y enriquecer su propia cultura, a partir de las lenguas y los saberes culturales y comunitarios de la población originaria.

Con el propósito de que la BUAP cumpla a cabalidad la tarea de contribuir a la configuración de una “cultura científica” en la región, es imprescindible que la universidad defina una política lingüística y cultural que tome en cuenta la naturaleza plurilingüe y pluricultural del país.

Por su parte, la UPN Morelos requiere poner en el centro de la discusión académica e institucional las acciones de discriminación lingüística o étnica, pero también analizar sus prácticas de colonialidad del saber que tienen efectos tanto en los estudiantes indígenas como no indígenas. Finalmente llevar a cabo una revisión de cómo se facilita o no hacia la alfabetización académica, así como buscar interculturalizar los programas educativos.

Recomendaciones para el aula

1. Al inicio de un curso universitario, los docentes pueden aplicar una evaluación de la diversidad en el aula (Torres, 1998), tanto para conocer quiénes son los estudiantes como para identificar el modo en que la diversidad es considerada en la planificación curricular.
2. Abrir un espacio en las primeras sesiones para que los estudiantes reconstruyan su historia personal y su trayectoria académica, y en ello, identificar la discriminación que han vivido por razones tanto étnicas como lingüísticas.
3. Los proyectos universitarios deben ser pertinentes socialmente y aprovechar los saberes culturales de los propios estudiantes en diálogo con el currículo oficial.
4. Propiciar que en los eventos académicos existan discursos en las lenguas indígenas y en español. En el aula, fomentar que los estudiantes puedan expresar sus opiniones e ideas en su lengua materna.
5. Generar estrategias de alfabetización académica, considerando las competencias lingüísticas de los estudiantes indígenas y no indígenas, por ejemplo, mediante la elaboración de borradores en la escritura de textos, la tutoría de pares y círculos de estudio extracurriculares. 

- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). (2013). *Anuario Estadístico Institucional 2012-2013*. Recuperado de http://www.dgpi.buap.mx/anuario/anuario_2012_2013.pdf
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bustos, R. (2018). Relaciones interétnicas en un contexto de diversidad. Estudio de caso en Cuernavaca. *Revista Científica Ra Ximhai*. 14(2), 163-178. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/461/46158063010/html/index.html>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: FCE.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). (2002). Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 2001-2006.
- Consejo Estatal de Población Morelos (COESPO). (s. f). Grupos étnicos. Recuperado de http://coespo.morelos.gob.mx/lengua_indigena/grupos-etnicos
- Coordinación Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). (2015). Indicadores Socioeconómicos de los Pueblos Indígenas de México, 2015. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/239921/01-presentacion-indicadores-socioeconomicos-2015.pdf>
- Czarny Krishkautzky, G. V. & Martínez, E. (2018). Repensar la niñez indígena, denominada migrante, en las ciudades: retos para la política educativa. En C. Rodríguez Solera & T. Rojas (Coords.), *Migración interna, infancia y derecho a la educación* (pp. 259-284). México: Universidad Iberoamericana.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (15 de mayo de 2019). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. Recuperado de https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019
- Dietz, G. & Mateos L. S. (2011). Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. México: SEP. Recuperado de <https://eib.sep.gob.mx/isbn/9786079116040.pdf>
- Echeita, G. & Ainscow, M. (s. f.). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/91e3/9b49fcccc56d6ad1c0e0e2ed9addc9b8d6b.pdf>
- Gasché, J. (2008). La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? En M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (Coords.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 367-397). Quito: Abya Yala.
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos. (2001). Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006. Recuperado de <http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/PlanNacionaldeDesarrollo2000-2006.pdf>
- Goetz, J. & Le Compte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2005). II Conteo de Población y Vivienda 2005. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2005/>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). (2014). *Panorama Educativo de México 2013*. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2013). *Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals/goal-4-quality-education.html>
- Quijano, A. (2005). Colonialidad del poder: eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericana* (pp. 201-242). Buenos Aires: CLACSO.
- Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. México: DIE, Cinvestav.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2007). Programa Sectorial de Educación 2007-2009. Recuperado en https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwj3sPW1orlAhVNXXK0KHXF-BK4QFjAAegQIARAC&url=https%3A%2F%2Fwww.oei.es%2Fhistorico%2Fquipu%2Fmexico%2Fprograma_sectorial_educacion_mexico.pdf&usq=AOvVaw3nczOGRarA5jN8wgNcZ03R
- Teborg, R. & Velázquez, V. (2005). Enseñanza de las lenguas y su ecología lingüística. *Estudios de lingüística aplicada*, 23(41), 41-54. Recuperado de <https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2005.41.637>
- Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad 171 (2016). *Diagnóstico Institucional 2019*. Morelos: UPN [Documento interno].
- Uribe, R. (2011). La etnicidad latinoamericana como una nueva clase social global. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, 5(10). Recuperado de <http://www.ojs.unam.mx/index.php/crs/article/view>
- Vargas-Garduño, L. & Dietz, G. (Coord.). (2017). *La interculturalidad en espacios universitarios multiculturales. Voces estudiantiles de Michoacán, Puebla y Veracruz*. México. Quito: Abya Yala.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad. Las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, 9, 132-153. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf>

- Bustos, R. (2019). La vinculación comunitaria en la formación de profesores indígenas en la UPN, Morelos. En B. Baronnet & F. M. Bermúdez Urbina (Coords.), *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México* (pp. 245-275). México: ANUIES.
- Czarny, G. (2008). *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México*. México: UPN.
- Czarny, G., Martínez Buenabad, E. (2012). Escolarización indígena en contextos urbanos y de migración. En M. Bertely, G. Dietz, G. Díaz (2012). *Multiculturalismo y educación 2002-2011*. México: ANUIES, Comie.
- Pérez, M., Ruiz, V. & Velasco, S. (2014). *Interculturalidad(es). Jóvenes indígenas: educación y migración*. México: UPN Ajusco.

SEMBLANZAS

Elizabeth Martínez Buenabad. Doctora en Antropología por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS-Ciudad de México). Cuenta con una estancia posdoctoral en El Colegio de Michoacán. Es profesora-investigadora del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades Alfonso Vélaz Pliego de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Es autora de distintos artículos y capítulos especializados en educación indígena e intercultural. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Es coordinadora de la maestría en Antropología Sociocultural del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades Alfonso Vélaz Pliego de la BUAP.

Ruth Belinda Bustos Córdova. Doctora en Educación y maestra en Educación en el Área de Formación Docente, ambos por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Cuenta con estudios de posgrado en la Especialización en Planeación, Desarrollo y Evaluación de la Práctica Docente por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Licenciada en Educación Media y tiene la licenciatura en Educación Primaria. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y al Sistema Estatal de Investigadores (SEI) y cuenta con perfil deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Medio Superior (PRODEP). Es miembro del Cuerpo Académico Procesos de Aprendizaje y Formación Docente en la Diversidad (Clave UPN-CA-121) y de la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores (REDUVAL). Ha realizado estancias de investigación en el Institut national supérieur du professorat et de l'éducation, Université de Bourgogne, en Dijon, Francia. También en L'Ecole Doctorale EPIC (Education, Psychologie, Information et Communication), Université Louis Lumière Lyon 2, Lyon, Francia, y en L'Institut des Hautes Études de L'Amérique Latine-Sorbonne Nouvelle Paris 3, París, Francia. Es profesora investigadora de tiempo completo en la UPN Unidad 171 Morelos. Es coordinadora de la licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena. Sus líneas de investigación son formación sociomoral, valores y diversidad; interculturalidad y educación indígena; formación docente.