



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
“Francisco García Salinas”
UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL
DOCENTE

TESINA

CONDICIONES DE ESCOLARIZACIÓN DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS WIXARITARI EN LA CIUDAD DE ZACATECAS, MÉXICO. UN ANÁLISIS DESDE LA ÓPTICA DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA, LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO CONTEMPORÁNEO (2017-2021)

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO
PROFESIONAL DOCENTE

PRESENTA:

Lic. Amairani Yisel Cardoso Franco

Directora:

Dra. Irma Faviola Castillo Ruiz

Codirectoras:

Dra. Josefina Rodríguez González

Dra. Norma Gutiérrez Hernández

Zacatecas, Zac., a 21 de junio de 2021

RESUMEN

Esta investigación tiene por objetivo analizar los factores que influyen en las condiciones de escolarización de los niños y las niñas wixaritari, quienes regularmente no asisten a la escuela y se dedican a la venta de artesanías en el Centro Histórico de la ciudad de Zacatecas, México. Se empleó una metodología cualitativa, con enfoque etnohistórico. Se concluye que existen políticas públicas para la educación indígena, pero, la falta de inclusión educativa y el compromiso no asumido por parte de madres y padres de familia Wixárika, son factores que influyen en su escolarización. Asimismo, falta fomentar una educación intercultural.

Palabras clave: Escolarización; Niñas y niños wixaritari; Educación indígena; Inclusión educativa; Educación intercultural.

AGRADECIMIENTOS

*“El caballo se prepara para el día de la batalla,
pero la victoria pertenece al Señor”*

(Proverbios 21:31)

Deseo agradecer y dedicar este trabajo, primeramente, a mi Padre Celestial, quien, con tanto amor, en esta ocasión me ha permitido obtener un grado más en mi formación académica. Él me ha preparado, pero la gloria y la honra son para Dios. Que el conocimiento no me aparte de Ti, sino que sea siempre para gloriarme en Ti, y para que, a través de mí, puedan conocerte.

Agradezco a todas las y los participantes de la comunidad Wixárika, quienes me permitieron conocer las circunstancias que día con día les aquejan; gracias por abrirme un espacio entre su cultura y saberes, porque este trabajo es de ustedes y para ustedes.

Desde luego, doy gracias a la Benemérita Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”, por albergarme entre sus espacios áulicos, facilitar mi formación académica; gracias a esta honorable institución por su generosidad y nobleza.

Asimismo, agradezco a la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, por brindarme la oportunidad de formarme académicamente.

De igual manera, doy gracias al colectivo docente, quienes formaron parte de mi trascendencia académica, reconozco su dedicación y desempeño.

De manera especial, agradezco a mi Directora de investigación, Dra. Irma Faviola Castillo Ruiz, por todo su apoyo y acompañamiento para el efectivo desarrollo del presente trabajo. Preservo en mi corazón sus muestras de atención y cariño hacia mi persona, que Dios la rodee de bendiciones y supla cada una de sus necesidades, que siga siendo de bendición para más alumnas y alumnos, como lo ha sido para mí. Mi respeto y admiración por su persona.

Agradezco a quienes formaron parte de mi trascender por esta institución. A mis compañeras y compañeros, amigas y amigos; un gusto poder coincidir y aprender con ustedes y de ustedes.

Doy gracias por el apoyo de mi familia: mi madre, Rebeca Franco Jiménez. A Rodolfo Franco Jiménez, por su paciencia, atención y apoyo para lograr este grado académico. Son mis pilares en la vida, una de las más grandes bendiciones que Dios ha tenido a bien concederme. Los amo tanto.

Quiero agradecer a José Quintero Alanís, quien es un impulsor y sabio consejero en mi vida. Gracias por contribuir en mi crecimiento académico, por apoyarme incondicionalmente para lograrlo. Que Dios bendiga su vida.

Gracias a Lino de la Cruz Sánchez, por formar parte de este proceso tan importante en mi vida. Gracias por todo tu apoyo, reconozco que eres una bendición en mi vida.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. CARÁCTER JURÍDICO E INSTITUCIONAL DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO	32
1.1 La ONU y la educación de los pueblos indígenas	33
1.2 La UNESCO y la educación indígena.....	38
1.3 La UNICEF y la educación indígena.....	42
1.4 Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes.....	47
1.5 Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.....	50
1.6 Instituciones gubernamentales nacionales.....	53
1.6.1 Secretaría de Educación Pública (SEP)	54
1.6.2 Instituto Nacional Indigenista (INI)	58
1.6.3 Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).....	61
1.6.4 Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI).....	63
1.6.5 Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) .	68
1.6.6 Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI).....	72
1.7 Legislación nacional	76
1.7.1 Legislación sobre la educación.....	77
1.7.2 Leyes relativas a los pueblos indígenas, su desarrollo, educación e inclusión.....	90
1.8 Instituciones y organizaciones en el estado de Zacatecas.....	101
1.8.1 Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas (SEDUZAC).....	102
1.8.2 Gubernatura Pluriétnica Indígena de Zacatecas.....	105
1.9 Legislación a nivel estatal.....	117
1.9.1 Ley de la Educación del Estado de Zacatecas	119
1.9.2 Ley para Prevenir y Erradicar toda forma de Discriminación en el Estado de Zacatecas	123
1.10 El Nuevo Modelo Educativo para la Educación Indígena	126
1.10.1 Educación Preescolar Indígena	127
1.10.2 Educación Primaria Indígena	130

CAPÍTULO II. LA CULTURA WIXÁRIKA: HISTORIA Y PRESENTE DE UNA COMUNIDAD MILENARIA, Y SUS PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN.....	134
2.1 La cultura Wixárika, antecedentes históricos	135
2.2 Condiciones culturales y de vida del grupo Wixárika	142
2.3 La comunidad Wixárika en Zacatecas.....	147
2.4 La educación en la comunidad Wixárika. Dialéctica entre inclusión y exclusión	170
2.5 Políticas públicas actuales que pueden dar atención al grupo Wixárika	181
2.4.1 Apoyos económicos para la educación.....	188
CAPÍTULO III. CONDICIONES DE ESCOLARIZACIÓN DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS WIXARITARI.....	191
3.1 La educación/escolarización en el marco de la cultura Wixárika en Zacatecas	192
3.1.1 Perspectiva de los padres y madres de familia de la comunidad Wixárika, sobre la educación como sistema escolarizado y como recurso de formación para sus hijos e hijas	195
3.1.2 La educación en las familias de la comunidad Wixárika	207
3.1.3 Niñas y niños en condición no escolarizada. El caso de Mariluna.....	216
3.1.4 Jóvenes de la comunidad Wixárika, quienes han logrado estudiar y sobresalir académicamente	219
3.2 Condiciones de escolarización de las niñas y los niños wixaritari	225
3.3 Un futuro educativo para las niñas y los niños wixaritari	232
CONCLUSIONES	241
REFERENCIAS.....	257
ANEXOS	273

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. El comienzo	3
Imagen 2. Trabajo colaborativo	3
Imagen 3. Cada día aprendo más	4
Imagen 4. No hay limitantes para aprender	4
Imagen 5. La más pequeña del grupo	5
Imagen 6. Formando mis primeras palabras	5

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Lenguas indígenas en México	136
Tabla 2. Principal población indígena en el estado de Zacatecas, 2010	152
Tabla 3. Principal población indígena en el estado de Zacatecas, 2015	153
Tabla 4. Población total hablante de la lengua huichol, clasificada por sexo, de todas las edades	158
Tabla 5. Población de 3 a 12 años, hablante de lengua huichol	159
Tabla 6. Población de 13 a 24 años, hablante de lengua huichol	160
Tabla 7. Servicios del INPI en el Programa de Apoyo a la Educación Indígena..	187

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Propósitos de la Educación Preescolar Indígena	129
Figura 2. Propósitos de la Educación Primaria Indígena	131
Figura 3. Principios del Programa Nacional de los Pueblos Indígenas, 2018-2024	182
Figura 4. Educación formal, no formal e informal	228

ÍNDICE DE MAPAS

Mapa 1. Ubicación de los huachichiles	140
Mapa 2. Territorio montañoso de los huicholes.....	148
Mapa 3. Población indígena por municipio, según la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), 2010	150
Mapa 4. Pueblos indígenas con mayor presencia en la entidad	153
Mapa 5. Ubicación geográfica del pueblo Huichol.....	154
Mapa 6. Población migrante Huichol.....	155

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO A. Guion de entrevista para valorar la perspectiva de los padres y madres de la comunidad Wixárika, sobre la educación como sistema de escolarización formal, y como recurso de formación para sus hijos e hijas.....	273
ANEXO B. Guion de entrevista para valorar la perspectiva de los padres y madres de la comunidad Wixárika, sobre la educación en las familias de su comunidad.	275
ANEXO C. Guion de entrevista con la niña Mariluna	278
ANEXO D. Guion de entrevista con jóvenes de la comunidad Wixárika, quienes han logrado estudiar y sobresalir académicamente	279

ACRÓNIMOS

AJAGI	Asociación Jalisciense de Apoyo a los Grupos Indígenas
CAME	Conferencia de Ministros Aliados de Educación
CPEUM	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
CDHEZ	Comisión de Derechos Humanos del Estado de Zacatecas
CDI	Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas
CNDH	Comisión Nacional de los Derechos Humanos
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo
CONAPASE	Consejo Nacional de Participación Social en la Educación
CONAPO	Consejo Nacional de Población
CONACULTA	Consejo Nacional para la Cultura y las Artes
CGEIB	Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe
CREFAL	Centro Regional de Cooperación para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe
DAAI	Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas
DAI	Departamento de Asuntos Indígenas
DGEI	Dirección de Educación Indígena
DGCPIU	Dirección General de Culturas Populares, Indígenas y Urbanas

DIF	Sistema de Desarrollo Integral de la Familia
DOF	Diario Oficial de la Federación
ENIGH	Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares
ENTI	Encuesta Nacional de Trabajo Infantil
EUA	Estados Unidos de Norteamérica
FGJEZ	Fiscalía General de Justicia del Estado de Zacatecas
FONART	Fondo Nacional para el Fomento de las Artesanías
GNI	Gubernatura Nacional Indígena
UIL	Instituto de la UNESCO para el aprendizaje a lo largo de toda la vida
IEEZ	Instituto Electoral del Estado de Zacatecas
IEEPO	Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca
IMSS	Instituto Mexicano del Seguro Social
INAH	Instituto Nacional de Antropología e Historia
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
INALI	Instituto Nacional de Lenguas Indígenas
INEA	Instituto Nacional para la Educación de los Adultos
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INI	Instituto Nacional Indigenista

INPI	Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas
LGDNNA	Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
OEA	Organización de Estados Americanos
OIT	Organización Internacional del Trabajo
ONU	Organización de las Naciones Unidas
ONG	Organizaciones no Gubernamentales
PEPI	Panorama Educativo de la Población Indígena
PEEPI	Panorama Educativo Estatal de la Población Indígena
PAED	Programa Asesor Técnico Pedagógico y para la Atención Educativa a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural
PAPEM	Programa Atención Educativa de la Población Escolar Migrante
PAEI	Programa de Apoyo a la Educación Indígena
POG	Periódico Oficial del Gobierno
PRONIM	Programa de Educación Básica para niños y niñas de familias jornaleras agrícolas migrantes
PROBIPI	Programa para el Bienestar Integral de los Pueblos Indígenas
PIEE	Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa

SEDESOL	Secretaría de Desarrollo Social
SEDUZAC	Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas
SEP	Secretaría de Educación Pública
SEN	Sistema Educativo Nacional
SEDIF	Sistema Estatal para el Desarrollo Integral de la Familia
SIPINNA	Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes
SRE	Secretaría de Relaciones Exteriores
UAZ	Universidad Autónoma de Zacatecas
UCI	Unión de Cultura Indígena
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UPN	Universidad Pedagógica Nacional

INTRODUCCIÓN

Los antecedentes de este tema de investigación están relacionados con la manera en la cual conocí a las niñas y los niños wixaritari, quienes pertenecen a la comunidad cultural Wixárika, conocida en México también como Huichol.¹ En junio de 2017 mientras iba de camino a mi trabajo, me percaté de que un grupo de aproximadamente 7 u 8 niños y niñas, de entre 6 y 10 años de edad, se encontraban acomodando sus artesanías en un callejón del Centro Histórico de la ciudad de Zacatecas, que es la capital del estado del mismo nombre. Más tarde, cuando venía de regreso, observé que continuaban ahí.

Estas escenas se repitieron durante dos semanas. Entonces, pensé que lo más probable era que no estuvieran siendo escolarizados y escolarizadas. Un día me acerqué para preguntarles si asistían a la escuela. Me respondieron que no. De forma inmediata sentí el compromiso y la vocación de enseñarles a leer y a escribir, y les pregunté si les gustaría aprender. Recuerdo claramente que dos niñas respondieron “sí”, de forma verbal, mientras que otra sólo asintió con su cabeza; las y los demás, sólo se reían.

A cada quien le compré una libreta, un lápiz, una goma y un sacapuntas. Me presenté a la semana siguiente en el callejón donde habitualmente asistían. Al inicio fue muy complicado, debido a que se mostraban muy tímidos y tímidas. Cuando

¹ En el discurso de esta investigación se utiliza el término “Wixárika” para referirse en su forma ‘singular’ a la cultura de esta comunidad, y “wixaritari” para hacer alusión a lo ‘plural’, debido a que es la forma correcta de acuerdo con su lengua. El término “Huichol” se utiliza poco, pues es más empleado desde el léxico hispanizado, y en el ámbito popular o coloquial. En este trabajo también se utiliza el término “huichol” para referirse a la lengua que habla esta comunidad cultural.

comencé a trabajar con ellos y ellas, incluso, una señora Wixárika llegó con su hija pequeña y me preguntó si a su niña también podía enseñarle. Me explicó que ella y su familia habían llegado a Zacatecas en febrero de ese mismo año, y buscaron inscribirla a una escuela de nivel Preescolar, pero no les fue posible. La niña, a quien en esta investigación se le da el nombre de “Esperanza” para proteger su identidad, solo tenía 5 años de edad, y le fue negada la matrícula debido a que no hablaba español. Desde luego, la acepté y comenzamos a trabajar.

Pensé que podría realizar las primeras actividades en la forma en la cual lo había hecho con otros niños y otras niñas en las escuelas. Les pedí que abrieran su libreta, pero advertí que no sabían cómo se usaban, y tampoco la goma y el sacapuntas. Desde ese momento supe que tenía mucho por enseñarles a las niñas y los niños wixaritari. Cabe señalar que, durante las primeras dos semanas, la mamá de Esperanza le ayudaba traduciéndole a su lengua materna lo que yo decía. Después, le pedí que no lo hiciera más y, poco a poco, Esperanza comenzó a entender el español. Sólo en algunas ocasiones posteriores su mamá intervenía para interpretar ciertas cuestiones que no entendía. Un acontecimiento relevante fue que, en este caso, el papá de Esperanza la apoyaba cuando su mamá no acudía al Centro Histórico para vender sus artesanías, y el apoyo de ambos contribuyó para su pronto aprendizaje.

El trabajo se realizó en las inmediaciones de la calle, pues no podían desplazarse a algún otro sitio, como, por ejemplo, una biblioteca, pues debían “trabajar” atendiendo sus puestos de artesanías. Por supuesto que hubo muchas complicaciones, tales como el clima, la distracción y ruido ocasionado por las y los transeúntes, su falta de alimentación, entre otras cuestiones. Sin embargo, no fue

impedimento para lograr que aprendieran a leer y a escribir lo básico en español. Dos meses después, en agosto, Esperanza logró ser inscrita en un Preescolar de la ciudad de Zacatecas, pues ya hablaba y entendía más el español. A continuación, se muestran algunas fotografías del trabajo con las niñas y los niños wixaritari.

Imagen 1. El comienzo



Fuente: Fotografía de la autora, 2017.

Imagen 2. Trabajo colaborativo



Fuente: Fotografía de la autora, 2017.

Imagen 3. Cada día aprendo más



Fuente: Fotografía de la autora, 2017.

Imagen 4. No hay limitantes para aprender



Fuente: Fotografía de la autora, 2017.

Imagen 5. La más pequeña del grupo



Fuente: Fotografía de la autora, 2017.

Imagen 6. Formando mis primeras palabras



Fuente: Fotografía de la autora, 2017.

Estos antecedentes permiten entender los argumentos académicos de esta investigación, orientados a fortalecer la idea de que la educación es un pilar y un derecho fundamental en la vida de todo ser humano, por tanto, en México debería ser igual para toda la población, incluyendo a las y los indígenas, y a otras comunidades culturales. De acuerdo con Freire (1971), “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p. 1), en este sentido, es el camino que facilita el rumbo hacia la transformación y, en la actualidad, es un tema que engloba diversos campos, tales como la política, la cultura, la economía, e incluso, la salud física y mental.

En el ámbito internacional el tema del derecho a la educación ha sido promovido por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), y por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), así como por otros Organismos e Instituciones que orientan sus esfuerzos de manera específica a la educación indígena a nivel mundial. Cada país que forma parte de estos Organismos y que han suscrito los Acuerdos y Convenios, generan políticas nacionales para atender el problema en sus territorios; aun así, los indicadores muestran que existen muchas áreas de oportunidad por resolver.

En México, ejercer el derecho a la educación básica obligatoria es un reto al cual se enfrentan los grupos indígenas, étnicos u originarios, quienes forman parte del mapa multicultural. Esta situación es compleja; a pesar de que se habla sobre la importancia de la educación indígena, la inclusión educativa y la educación intercultural a nivel internacional, nacional y local, aún falta mucho por lograr. La Secretaría de Educación Pública (SEP) en 2017, puso en vigencia el modelo

educativo “Equidad e inclusión para la Educación Básica”, en el cual se pretende atender todo lo referente a la inclusión educativa, bajo los siguientes lineamientos:

Un elemento clave en este proceso es el impulso de la equidad y la inclusión para que todas las niñas, niños y jóvenes, independientemente de su origen o condición, tengan una educación de calidad y desarrollen su máximo potencial. Los rezagos históricos, inequidades y desafíos de exclusión que se gestaron de forma progresiva en nuestro sistema educativo deben ser atendidos de manera contundente (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2017b, p. 10).

Ante este panorama de la realidad social, resulta pertinente realizar esta investigación, dado que es fundamental atender a un sector vulnerable de la sociedad, como es el de las y los indígenas. El presente trabajo aborda, en específico, el caso de las niñas y los niños wixaritari quienes viven en colonias periféricas de la ciudad de Zacatecas y, de manera habitual, pasan gran parte de su vida diaria en las calles y callejones del Centro Histórico para vender sus artesanías. No obstante, existe también población de otros grupos originarios, por lo cual es necesario que, como docentes, ciudadanas, ciudadanos y, sobre todo, seres humanos, se vea con mayor sensibilidad y empatía las condiciones de vida y escolarización de esta población indígena. Además, hay más grupos de indígenas quienes habitan en otros municipios del estado de Zacatecas.

Por razones históricas y culturales, es verdad también que una parte de las y los indígenas de la comunidad Wixárika se han replegado y, en lo general, tampoco se han incorporado del todo a los esquemas de la sociedad mestiza, pues, detrás de ello está su derecho a la autodeterminación cultural y a la preservación de su cultura. Se habla de su derecho a la “no asimilación”, debido a que perderían su identidad al “homogenizarse” con el resto de la población. Esto es parte, incluso,

de los debates teóricos de la multiculturalidad y la interculturalidad. Al hablar de sus derechos como mexicanos y mexicanas, tampoco la sociedad les ha brindado todas las posibilidades de inclusión, aunque hay casos de excepción. Por ende, el Estado y la sociedad han propiciado, en cierto sentido, su exclusión y discriminación.

El estado de Zacatecas es considerado como una entidad federativa que no tiene población indígena originaria, y es catalogada con poca o baja representatividad de población indígena. Ante esta condición, apenas en años recientes se han visibilizado algunas políticas locales para atender sus problemas de desarrollo social, tales como gestión de vivienda, apoyos para la elaboración y venta de sus artesanías, incluso, de participación política; aunque, de forma frecuente en algunos municipios el Gobierno del Estado les entrega apoyos básicos de despensas y cobijas. Empero, no todas las acciones han sido por parte del Gobierno, sino de una Organización civil que surgió hace muy poco tiempo, y argumenta abanderar la lucha por sus derechos; una situación que, como se verá en su momento, no tiene mucha claridad en cuanto a la legalidad de sus acciones.

Para atender esta problemática es necesario que la sociedad sea más consciente, y se les haga ser también a ellos y a ellas para que conozcan sus derechos y obligaciones como ciudadanas y ciudadanos mexicanos. Aunque, hay que reconocer que para ello es necesaria una adaptación cultural muy amplia. Solo así se tendrá una sociedad más democrática, justa e igualitaria.

El análisis planteado en el marco de esta investigación, permite evaluar parte de la problemática de las condiciones que influyen en la escolarización de las niñas y los niños wixaritari. Si bien el problema de la educación indígena en México es

histórico y muy amplio, para este estudio se hace una delimitación temporal del periodo comprendido entre los años 2017 a 2021.

La razón es que, a partir de 2017 se comenzó a trabajar con las niñas y los niños wixaritari, sumado a que en ese año se implementó el denominado Nuevo Modelo Educativo, el cual se tomó como referencia para analizar el modelo de educación indígena para el nivel de Preescolar y Primaria que ofreció el Sistema Educativo Nacional (SEN), y era el que estaba en vigencia cuando se comenzó esta investigación. Si bien el modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana es el actual a partir del período 2019-2020, y conlleva un seguimiento a la política de la educación indígena que propuso el modelo anterior, por cuestiones de su propia inmediatez solo se hace referencia general de su propuesta a partir de la nueva *Ley General de Educación*, decretada en septiembre de 2019.

El año 2021 se consideró como cierre del periodo, bajo la noción de que el análisis se extendió a las políticas educativas vigentes hasta este año. Aunado a que, para el análisis se consideraron los datos sobre población indígena en Zacatecas recabado por el Censo de Población y Vivienda 2020, y que el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) dio a conocer en marzo de 2021.

En cuanto a la delimitación temática, se proponen líneas de reflexión en torno a las condiciones de su escolarización y cómo repercuten en su calidad de vida, de ahí que, al referirse a las “condiciones de escolarización” se hace alusión al grado de acceso e inclusión que tienen en la educación formal, así como, a las condiciones de alfabetización/educación que viven en su entorno cultural y familiar. Aunque, la noción de ‘escolarización’ también tiene otras aristas de análisis relacionadas con la educación indígena e intercultural.

El tema se razona pertinente, en el sentido de que es imperante atender la inclusión educativa de las niñas y los niños wixaritari, pues al tener mejores condiciones de escolarización no se verán obligados y obligadas, ni limitados o limitadas, a continuar con un patrón repetitivo de estilos precarios de vida marcados por la desigualdad, la no inclusión y el rechazo social.

Puesto que la población de estudio son las niñas y los niños, se pone énfasis en la educación indígena del nivel de Preescolar y Primaria. Para poner en referencia las posibilidades de escolarización, se exponen algunos casos de jóvenes wixaritari, quienes a pesar de las limitaciones por las cuales atravesaron desde niños, obtuvieron un grado universitario, o están en proceso de obtenerlo.

Las familias de los niños y las niñas wixaritari, por lo regular provienen de estados como Nayarit, Durango y Jalisco, pues migran de la sierra a la ciudad en búsqueda de mejores condiciones de vida. Por lo anterior, es fundamental que se piense en las ciudades como aquellos entornos en donde se valoren la diversidad y la interculturalidad y, con ello, sean un lugar en donde propios y visitantes sepan dialogar y convivir, poniendo en práctica la solidaridad, la democracia, el respeto y la tolerancia, como valores humanos esenciales (Álvarez, 2018).

Desde este fundamento, la educación intercultural debería de tener mayor desarrollo en Zacatecas para aportar a las reflexiones internacionales y nacionales y, como sostienen Baronnet, Mercon y Alatorre (2018), construir metodologías y pedagogías locales para la educación intercultural, las cuales contribuyan a la sustentabilidad con experiencias dentro y fuera de las aulas.

El estudio del estado del arte de esta investigación permitió conocer propuestas de análisis, las cuales han abordado aspectos relacionados con el tema

de este estudio. En el contexto internacional, no se encontraron investigaciones que trataran de forma directa sobre la inclusión educativa de las niñas y los niños wixaritari. Por la similitud del tema solo se observaron publicaciones en torno a la educación inclusiva para indígenas de otros países, en especial de naciones de Centro y Sudamérica; no obstante, no se citan debido a que no son de interés directo.

En cuanto al ámbito nacional, la SEP en 2006, en la publicación *Experiencias Innovadoras en Educación Intercultural*, dio a conocer el proceso de un proyecto educativo indígena iniciado en 1993 en la comunidad de San Miguel Huaixtita, en Mezquitic, Jalisco, ubicada en la región de la sierra. El proyecto consistió en la creación de una Escuela Secundaria llamada “Tatusti Maxakwaxi” (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2006).

En este documento se explica que, debido a que los y las wixaritari no contaban con una escuela de nivel Secundaria en ese lugar, decidieron crearla acorde con sus necesidades y su propia cultura. La educación que tenían era precaria y solo había sido impartida por frailes franciscanos; para continuar con su formación necesitaban salir de la región, pero pensaron que eso implicaría el riesgo de perder las tradiciones y costumbres de su comunidad (SEP, 2006).

Después de una serie de gestiones, en 1995 la Unión de Cultura Indígena (UCI) aprobó el proyecto, el cual fue asesorado por la SEP. En la actualidad es una escuela intercultural que atiende a la población de esa región, bajo un Programa que considera a su cultura como base pedagógica (SEP, 2006).

Otra investigación es la de Mendoza, quien en 2017 publicó el artículo titulado: “Inclusión educativa por interculturalidad: implicaciones para la educación

de la niñez indígena” (Mendoza, 2017). En esta investigación analiza el posicionamiento respecto a la educación inclusiva y su implicación en la educación intercultural bilingüe para el nivel Básico, así como los alcances que esto genera para la educación indígena en México. La autora consultó estadísticas de estudiantes indígenas en los niveles de Educación Preescolar y Primaria, y analizó los discursos de funcionarios, así como de los documentos de la política educativa mexicana, mismos que abordan lo relativo a la educación inclusiva. Por lo cual, señala:

Estos supuestos ponen de relieve la tendencia hacia un sistema educativo único, en el que no tendría cabida la atención diferenciada para la niñez indígena, la cual deriva de su derecho a una educación culturalmente pertinente y en sus lenguas maternas. A su vez, se hacen evidentes las débiles resistencias y las omisiones en el interior del aparato educativo gubernamental, tanto a nivel federal como en las entidades federativas, lo cual atenta contra la exigibilidad y el ejercicio de tal derecho (Mendoza, 2017, p. 53).

Como parte de sus conclusiones, advierte que se “derivaron cuatro supuestos que reorientan actualmente la educación indígena y el enfoque intercultural bilingüe asociado a este subsistema, y que apuntan a su desaparición” (p. 54). Tales supuestos son:

- El poder de incluir (¿integrar?) al vulnerable, que coincidentemente es el indígena, en un sistema educativo único, homogéneo y homogenizador;
- El vulnerable-otro es el individuo, no un grupo (no los pueblos indígenas como colectivos identificados a partir de sus culturas y de sus lenguas);
- No es necesaria ni deseable una atención educativa diferenciada para la niñez indígena;
- Un solo sistema educativo para todos es lo mejor; y, por añadidura, es más barato (Mendoza, 2017, p. 54).

La ponencia titulada: “La educación intercultural en escuelas de la ciudad de México. Puntos de abordaje y condiciones de posibilidad”, es la tercera investigación en citar. En este trabajo, Cabrera (2017) aborda las condiciones educativas de niñas y niños indígenas, señalando que, para el caso de la Ciudad de México:

Esta población se ubica en cuatro delegaciones, se concentra más de la mitad de hablantes de los niños indígenas que no asisten a la escuela y estas delegaciones son: Iztapalapa, Gustavo A. Madero, Cuauhtémoc y Coyoacán. Llama la atención que a nivel general en la ciudad de México, las delegaciones con mayor índice de deserción son Milpa Alta, Iztapalapa y Venustiano Carranza, en los estudios se presenta que estas delegaciones concentran a la mayor cantidad de pueblos originarios, residentes y migrantes (Cabrera, 2017, p. 18).

Cabrera sostiene la importancia que tiene la lengua materna de los niños y las niñas indígenas, y cómo determina su inclusión educativa (como primer acercamiento a la educación); mientras que, en los casos de las alumnas y los alumnos indígenas quienes ya se encuentran inscritos a alguna escuela, su lengua materna es signo de burla y discriminación (Cabrera, 2017).

A nivel local se localizaron dos tesis, un libro, un artículo y una investigación inédita. Cabe agregar que, la mayoría de las investigaciones sobre la cultura Wixárika han sido realizadas desde el enfoque histórico y antropológico, pero, el tema de la educación ha sido poco abordado.

La primera tesis es una investigación presentada en 2001 por Gracia, para la obtención del grado de Doctor en Historia en la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). Este trabajo aborda el tema de la educación indígena, aunque no propiamente de Zacatecas (Gracia, 2001). Con el título: *Las reducciones indígenas del área coahuilense de Río Grande: Un proyecto inconcluso del Colegio Apostólico de Querétaro (1700-1772)*, la investigación revisa cómo era la educación de grupos

indígenas durante la época colonial, específicamente del periodo de 1700 a 1772. Básicamente, trata sobre cómo los frailes acogían a los indígenas en su Colegio con la finalidad de evangelizarlos. Así, durante esos años se implementó un proyecto de educación para indígenas, de tal manera que:

Dentro del ámbito novohispano el Colegio Apostólico de Querétaro significó una aportación inmediata a la evangelización franciscana, ya que posibilitó la formación de un personal misionero orientado a la conversión de indígenas que no habían oído nunca el mensaje cristiano (Gracia, 2001, p. 115).

La educación se llevaba a cabo a partir del ámbito religioso, pues era parte de la evangelización franciscana que se dio a partir de la ocupación de territorios con la finalidad de imponer una cultura y una religión nuevas. A pesar de que los frailes se encontraron con la dificultad en cuanto a la lengua y la cultura de las y los indígenas, no les fue imposible, pues la aprendieron de ellas con el objetivo de “educarlos”, aunque el trasfondo fue su aculturación.

La segunda tesis es la que presentó Cardoso en 2018, para la obtención del grado de Licenciada en Psicología Educativa, en la UAZ. Con el título: *Programa de lecto-escritura en español para niños wixaritari en Zacatecas. Inclusión a la educación básica obligatoria* (Cardoso, 2018), el objetivo de la autora fue realizar un programa de lectura y escritura para niños y niñas wixaritari en el idioma español. Esta tesis surgió también a partir de que la autora conoció a las niñas y niños wixaritari, en 2017.

El estudio se centró en el diseño del modelo de enseñanza de lectura y escritura, y reflexiona, de forma general, sobre la importancia de su inclusión educativa. Lo novedoso del trabajo fue que se atendió una problemática poco estudiada. Sin embargo, sería importante que se les enseñara a leer y a escribir no

sólo en español, sino también en su lengua materna. Tal situación llevó a pensar a la autora, en la importancia que tiene para ellos y ellas, y para la sociedad en general, la educación intercultural bilingüe.

En contraste con la presente investigación, es decir, la diferencia con esta disertación de grado de Maestría, es que en este trabajo la autora ha optado por abordar el problema de la escolarización de las niñas y los niños wixaritari desde un enfoque etnohistórico, y profundizar en el análisis de las problemáticas educativas que enfrentan los grupos indígenas, llamados “vulnerables”, debido a los índices de pobreza y marginación que tienen en el contexto de la sociedad contemporánea.

Se debe de tener claro que, no se trata de “victimizar” a las y los indígenas wixaritari, sino de colocarlos en su propia realidad socio-cultural, si se puede decir, de manera más “justa”, al igual que al resto de los pueblos originarios de México. Por razones de su origen y desarrollo tales pueblos son muy valiosos para la cultura e historia del país, aunque, tal vez, tengan prácticas culturales con las cuales la población mestiza no compartamos el entendimiento del mundo y la construcción de la realidad social, pero, en eso consiste el respeto a la diversidad cultural, así como la convivencia intercultural. En todo caso, se busca analizar los problemas que les limita tener mejores condiciones de vida, como puede ser la escolarización.

En 2018 se publicó el libro *Historia y etnografía. Un análisis de la cultura de los huicholes*, de Villegas Mariscal (Villegas, 2018). En esta obra, el autor realiza un estudio amplio con carácter histórico y antropológico de la cultura Wixárika. Villegas plasma algunas hipótesis en torno a su origen histórico, describe su localización geográfica, las características de su organización familiar, comunitaria, económica,

política y religiosa, y los significados de sus expresiones artísticas, entre otras cuestiones más.

A partir de un arduo trabajo de campo, el antropólogo refiere las formas culturales ancestrales que distinguen a la comunidad Wixárika, por medio de las cuales es posible conocer su mundo material y simbólico. Aunque no aborda el tema de la educación o la escolarización, con los contenidos desarrollados a lo largo de la obra, se puede entender cómo la educación informal es el sistema que prevalece en esa comunidad cultural.

A través de la “alfabetización” doméstica, si se puede decir así, transmiten sus conocimientos ancestrales y, de esta manera, han conservado su cultura y se han “adaptado” al mundo contemporáneo. Esta obra permite conocer a profundidad cuestiones culturales e históricas, las cuales determinan las condiciones de vida de las niñas y los niños wixaritari.

Dos años después, en 2020, se publicó el artículo “Aquellos tiempos. De: Colette Lilly”, escrito por Hernández (Hernández, 2020). Es un análisis de la obra de la antropóloga Colette Courtot, y del antropólogo Jonh Lilly, titulada: *Aquellos tiempos. La sierra huichol. Comunidad de Santa Catarina Cuexcomatitlan. 1969-1986*.

Courtot y Lilly eran matrimonio, y durante 17 años realizaron investigación de campo y documental, lo cual los llevó a convertirse en defensores de la cultura Wixárika y sus territorios sagrados. Su obra integrada de noventa fotografías, plasma la condición humana y social de esta etnia. Asimismo, las imágenes se acompañan de una narrativa de notas de campo (Hernández, 2020).

El desempeño de los Lilly, como activistas y promotores culturales, les permitió fundar la Organización Civil Conservación Humana A.C., en 1995, con la finalidad de identificar las problemáticas y aspectos de vida de las y los wixaritari. Igualmente lograron:

La inscripción de la Ruta Huichol por los sitios sagrados a Huiricuta en la lista indicativa de la UNESCO en la categoría de itinerarios culturales. En 1988, John Lilly por su labor social desarrollada recibió un reconocimiento del Instituto Nacional Indigenista, así como un premio otorgado por el Comité de Solidaridad con los Grupos Étnicos Marginados (Hernández, 2020, p. 31).

Jonh y Colette Lilly dejaron un legado académico de la cultura Wixárika, y trataron de fomentar su visibilización, no sólo en Zacatecas, sino en toda la República Mexicana.

La investigación inédita que aquí se cita, por último, es también de la autoría de Hernández, quien la facilitó en 2020 para esta investigación (Hernández, s.f.). Con el título: *Fuera del círculo de la Ciudad patrimonio. ¿Cómo sobreviven los artesanos wixárika en Zacatecas?*, el autor aborda el contexto de la Declaratoria de Zacatecas como Ciudad Patrimonio por parte de la UNESCO en 1993, y sobre la no inclusión de las y los wixaritari dentro de los proyectos del eje cultural, turístico y educativo que se hizo para la ciudad. Después de la Declaratoria surgieron acciones en torno a resignificación de la cultura zacatecana, y un caso especial fue el de la cultura Wixárika:

Un ejemplo de la revalorización del patrimonio cultural fue la Colección de arte huichol “Enrique Mertens” que había sido salvaguardada por el Instituto de Ciencias desde 1942 a 1968, fecha en que el propio Instituto se transforma en 1968 en la UAZ y de ahí a 1980 mantuvo la custodia. De 1980 a 1995 el INAH se encargó de conservar la colección y posteriormente por gestión de Federico Sescosse Lejeune pasó a manos del Museo Zacatecano que en 2010 incrementó sus acervos y su colección etnográfica en su nuevo edificio ubicado en La

Antigua Casa de Moneda. De esta forma el Museo Zacatecano convirtió simbólicamente a la cultura wixárika en un pueblo originario de Zacatecas y en un atractivo etnoturístico (Hernández, s.f., p. 3).

Hernández señala que, a pesar de este intento, las y los wixaritari solo han tenido una presencia periférica, pues han sido vistos y vistas como una población “minoritaria”, según se constata en un Censo que llevó a cabo el INEGI en 2014. En razón de ello:

La reducida presencia demográfica de las etnias en Zacatecas, constituye uno de los criterios gubernamentales para desestimar la atención social y la promoción de la educación bilingüe intercultural a través de las reducidas políticas públicas que se reflejan en la ausencia de instituciones como la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), a pesar de los propósitos gubernamentales que se plantean en la Ley General de Derechos Lingüísticos (2003). Por otra parte, no hay un rubro en la materia legislativa estatal que reconozca la presencia y la contribución de la etnia huichol al forjamiento de la cultura zacatecana, a pesar de que el sector turístico se ha servido de ella para promocionar la imagen internacional del estado de Zacatecas, pues no se le considera a los huicholes como un pueblo originario de Zacatecas a pesar de tener poblaciones residentes en el occidente y norte de Zacatecas (Hernández, s.f., p. 4).

El autor reafirma la condición de “invisibilización”, tanto educativa como cultural, de las y los wixaritari en el estado de Zacatecas, específicamente en la capital, a pesar de que en el Museo Zacatecano se les haya erigido como una representación del arte y la cultura Wixárika en Zacatecas, muchas veces señalada como “símbolo” del estado. De ahí que:

Sin que medie alguna estructura sólida de atención social, los huicholes continúan en espera de poder integrarse a un modelo de desarrollo más justo y equitativo. Ante la constante amenaza que se ciñe sobre su territorio y su paisaje sagrado, los wixárikas mantienen vivas sus formas tradicionales de organización y evidencian las agudas desigualdades sociales que existen en el país (Hernández, s.f., p. 7).

Es evidente la exclusión social de las y los wixaritari en Zacatecas, por ello, Hernández considera que existen varios factores que ocasionan esta condición, cuyo origen reside tanto dentro, como fuera de la comunidad.

El balance del estado del arte permitió evaluar que, los estudios que se han realizado sobre la cultura Wixárika en Zacatecas han sido de manera primordial desde una perspectiva antro-po-histórica, pero no se ha profundizado en el tema de la escolarización de los niños y las niñas wixaritari desde el ámbito educativo; el primer trabajo más orientado a ello es la tesis de Cardoso (2018). También se entiende que, históricamente su educación/escolarización se ha dado con una intención evangelizadora por parte de la Iglesia católica, y que, a pesar de los esfuerzos del Estado, no se ha logrado una inclusión plena en un sistema que respete su cultura y su lengua.

Los logros en materia de escolarización de niñas y niños indígenas aún son pocos, aun cuando a nivel nacional se han implementado programas específicos y elaborado currículas especiales para las comunidades indígenas, como ocurrió a partir de 2001 con la creación, por Acuerdo del Ejecutivo Federal, de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), de la SEP (Dietz & Mateos, 2011), a través de la cual se formalizó la creación de las escuelas bilingües.

La educación bilingüe, no obstante, resulta útil en un primer momento para las y los niños indígenas, pero, después se torna complicada su inserción en los grados más elevados, tales como Preparatoria, Licenciaturas y, desde luego, Maestrías y Doctorados. El problema de la lengua indígena en Educación Superior se trató de atender desde finales del siglo XX, cuando se comenzaron a fundar universidades bajo “orientaciones y apellidos diferentes: interculturales,

multiculturales, indígenas, comunitarias, campesinas, o sociointerculturales, etc.”, pero que, en la actualidad, presentan una serie de contradicciones (Sandoval & Guerra, 2007). Por otra parte, la modalidad bilingüe se lleva a cabo solo en algunos lugares, y Zacatecas no es uno de ellos. Desde estas reflexiones, se contemplaron las fortalezas y las áreas de oportunidad para esta investigación.

La problematización de la investigación, por tanto, se instruyó en líneas de análisis comprendidas en las siguientes interrogantes: ¿Cómo son y a qué razones responden las condiciones de escolarización de las niñas y los niños wixaritari en la ciudad de Zacatecas? ¿En qué medida se implementa la educación indígena y la inclusión educativa en la ciudad de Zacatecas, de acuerdo con las Declaraciones internacionales y las legislaciones nacionales y locales? y ¿Cómo es valorada la cultura Wixárika como parte de la cultura e identidad que caracteriza a Zacatecas, de tal manera que pueda ser una clave para despuntar políticas que favorezcan la educación intercultural?

Derivada de los señalamientos anteriores, la hipótesis argumenta que: la condición de escolarización de las niñas y los niños wixaritari en la ciudad de Zacatecas, está condicionada por factores políticos, sociales, culturales, religiosos y económicos, tanto externos como internos de su sistema cultural. Por consecuencia, la educación indígena y la inclusión educativa no se implementan según los postulados internacionales, nacionales y locales. Esto se debe a que las políticas educativas del Estado no son totalmente efectivas en la práctica, y los Instrumentos legales de Organismos Internacionales no tienen mucho eco en lo local, quizás porque Zacatecas no es un estado con alto índice de población indígena.

A esta situación se suma el desinterés por parte de los padres y las madres de familia, para que sus hijos e hijas reciban educación formal, pues sólo en sus casas se les educa para la “sobrevivencia” de lo cotidiano. Por tanto, habrá que orientar los esfuerzos hacia la consolidación de una educación intercultural, de preferencia bilingüe, tomando en cuenta que la cultura Wixárika ha sido considerada parte de la identidad y cultura de Zacatecas, de acuerdo con ciertas políticas culturales del Gobierno del Estado.

El objetivo general de la investigación, en correspondencia con lo anterior, es analizar los factores que influyen en las condiciones de escolarización de las niñas y los niños wixaritari, quienes por lo general no asisten a la escuela y se dedican a la venta de productos artesanales en el Centro Histórico de la ciudad de Zacatecas. Mediante el estudio de caso se constata la situación de la educación indígena y la inclusión educativa, y se presentan líneas de reflexión que contribuyan al abordaje innovador de estos temas en Zacatecas. En consecuencia, se busca fortalecer una educación de corte intercultural, y evitar que se observe a la población Wixárika solo como un grupo “vulnerable”, al cual hay que “ayudar” para mejorar sus formas de vida, sino que se valore como parte de la multiculturalidad que coexiste en la entidad zacatecana.

Los objetivos específicos son tres. El primero, es identificar el carácter jurídico e institucional en el nivel internacional, nacional y local que sustenta el derecho de las niñas y los niños wixaritari a la educación, por lo menos de la Educación Básica obligatoria. El segundo, es examinar la situación histórico-social de la comunidad Wixárika en Zacatecas, con la finalidad de describir los antecedentes históricos y étnicos de las condiciones de escolarización que viven en

la actualidad las niñas y los niños wixaritari, y cómo se inserta la educación indígena en su propio contexto.

El tercer objetivo específico es: identificar, por medio de información empírica obtenida mediante técnicas etnográficas, la percepción social y cultural que tienen las madres y los padres de familia Wixárika sobre la escolarización, entendida como un sistema de educación formal, pero también desde el ámbito informal para conocer los procesos de enseñanza/educación al interior de sus hogares, en cuanto a valores, cultura y tradición propios de su etnia. Asimismo, analizar el caso de una niña no escolarizada, y exponer, en contraste, los casos de algunos niños, quienes, ahora como jóvenes, lograron un nivel de escolarización universitario.

El marco conceptual se constituyó a partir de cinco conceptos que se toman como categorías de análisis. Los conceptos centrales son: “escolarización” y “niñas y niños wixaritari”, por ser el tema y la población de estudio medulares de la investigación. Los conceptos “educación indígena” e “inclusión educativa”, se presentan como la base teórica de las políticas y las prácticas educativas que deberían sustentar la escolarización de las niñas y los niños wixaritari.

La “educación intercultural”, el último concepto, se presenta como una categoría articuladora entre los anteriores, dado que redefine la óptica desde la cual se analiza el problema de la escolarización de las niñas y los niños wixaritari, pues la educación indígena y la inclusión educativa se pueden “englobar” en este último. Debido al alcance social, educativo, cultural y epistemológico que se le ha otorgado a la educación intercultural, se establecen los paradigmas del respeto a la diversidad como un principio inherente a las comunidades culturales, pero sin desaparecer las propias diferencias identitarias al convivir en un mismo entorno (Mendoza, 2017).

Lo anterior, bajo los principios de la igualdad amparada por los Derechos Humanos.

A continuación, se hace referencia más amplia de los componentes del marco conceptual. Con respecto al primero: “escolarización”, Pineau (2016) considera que:

El concepto de *escolarización* hace referencia a una práctica educativa institucionalizada surgida en la cultura occidental, producto de una determinada combinación y construcción de sujetos, tecnologías, recursos (humanos, temporales, espaciales, materiales, etc.), saberes, materialidades, intenciones y efectos. Según esta perspectiva, la escuela es una forma educativa específica, artificial, macerada durante siglos en un espacio geográfico e histórico determinado —el Occidente europeo entre los siglos XVI a XIX—, que se expandió en muy poco tiempo —de finales del siglo XIX a principios del XX— por todo el globo y logró volverse la forma educativa hegemónica en todo el mundo (s.p.).

Pineau (2016) analiza cómo este concepto ha sido criticado en un amplio debate pedagógico. Una de las primeras líneas es la diferenciación entre “educación” y “escolarización”, sobre lo cual describe que, en 1989 David Hamilton, en su libro *Towards a Theory of Schooling* (1989; citado en Pineau, 2016), marcó pautas muy importantes en términos de que:

En dicho trabajo el autor abre la obra marcando las diferencias entre *educación* y *escolarización*, y comprende a esta última como una institución humana elaborada y compleja, socialmente construida e históricamente situada, que comenzó a tomar forma hacia finales de la Edad Media, y que ha sido reformada varias veces hasta la actualidad. Por ello dice que la escolarización fue concebida por el cristianismo y desarrollada por el capitalismo (Pineau, 2016, s/p).

En torno a ello existen dos tendencias académicas actuales: una que afirma que “la escolarización tiende a producir los mismos efectos en todos los casos”, y la otra, de “quienes dicen que la escolarización produce efectos notoriamente diferenciados según los contextos concretos, sobre todo al tomar en cuenta las características nacionales” (Pineau, 2016, s.p.). En la segunda tendencia,

Tienen mayor peso los trabajos de casos de corte histórico y etnográfico, que plantean que la recepción de la “cultura mundial” en la que se basa la escolarización es modificada profundamente por los contextos de recepción. Esto es, que si bien la escuela es una tecnología pensada para funcionar de igual manera en todo el globo, por lo que presenta muchas similitudes, su aplicación concreta y, más aún, sus resultados varían enormemente (Pineau, 2016, s.p.).

Tales resultados de la escolarización observados para casos concretos, pueden ser los específicos para la escolarización de las niñas y los niños wixaritari. Ayora (2018) apunta que, para la correlación entre escolarización y educación intercultural para la niñez indígena, es importante el debate “sobre la construcción de conocimiento (lo epistémico), la categoría de niñez como construcción social y el enfoque colaborativo de la relación escuela-comunidad (la articulación)” (p. 128). Estos principios teórico-conceptuales pueden ser aplicables a este caso de estudio.

La conceptualización de “niñas y niños wixaritari”, la segunda categoría de análisis, se hace bajo el principio teórico de las representaciones sociales, es decir, como construcción social y cultural de la niñez. La categoría de niñez es cambiante y diversa, pues de acuerdo con Marques dos Santos (2018), “Pensar a la Niñez desde una perspectiva sociocultural implica reconocer su carácter de construcción social y variable en términos históricos, que está en puja permanente” (s.p.).

A lo largo de la historia ha cambiado la forma de ser niño o niña, debido a los imaginarios y narrativas de las representaciones sociales que de ello construye cada sociedad en determinada época histórica. De acuerdo con Marques dos Santos (2018) quien retoma las propuestas teóricas de Moscovisci (1981) y Bourdieu (1985), argumenta que: “Las representaciones de cada sociedad determinan de (sic) qué es ser niño/a y cómo deber ser, sus identidades y comportamientos, sus prácticas, las cuales varían histórica y socialmente” (s.p.).

Durante el siglo XX los discursos en torno a la niñez evolucionaron de manera notable, sobre todo a partir el surgimiento de la *Convención de los Derechos del Niño* en 1989, de ahí que se transformó “el paradigma normativo y conceptual del cual se concebía la niñez, ya no viéndola desde una visión de patronato y minoridad sino como un sujeto de derecho” (Marques dos Santos, 2018, s.p.).

Las niñas y los niños wixaritari, entonces, en esta investigación se conciben a partir de las representaciones sociales producidas al interior, pero también al exterior de la cultura Wixárika. En las familias wixaritari se establecen sus “derechos” y “obligaciones” según su cultura y tradiciones; pero, la óptica con la cual se analizan sus condiciones de escolarización, abreva de una visión occidentalizada de la misma, así como de los derechos a los cuales pueden acceder.

El término “wixaritari” que acompaña al concepto de “niñas” y “niños”, hace referencia a su linaje e identidad, además de que, según la lengua huichol, señala la condición numérica de plural. Ya se advirtió al principio que a la cultura Wixárika se le conoce también como Huichol, pero es común que les desagrade que se refieran a ellos y a ellas de esa manera. Negrín (2007) señala que: “El huichol, llamado Wixárika en su idioma, o huicholes, llamados wixaritari, han sido reconocidos por mantener una de las culturas nativas mexicanas más renuentes a influencias forasteras” (p. 1). Sobre la identidad y vida cotidiana de las niñas y los niños, se tratarán algunas cuestiones en el Capítulo II.

Para el tercer concepto: “inclusión educativa”, Casanova (2011) señala:

La inclusión, por su parte, supone un contexto que implica, en primer lugar, la adaptación de la escuela, es decir, la modificación de todos los elementos necesarios para que la institución sea capaz de educar al conjunto de la población, sean cuales fueren sus características personales (p. 29).

Este concepto es de los más utilizados por los investigadores y las investigadoras en el tema de la educación que tiene por objetivo ser igualitaria y democrática; además de aparecer en artículos y obras especializadas, el término está presente en las recomendaciones que hace la UNESCO; y en México, a partir de la última década del siglo XX, apareció en las legislaciones sobre educación.

En cuanto al concepto de “educación indígena”, King y Schielmann (2004) la definen como aquella educación que “vela porque los pueblos indígenas tengan igual acceso y posibilidad de alcanzar el mismo nivel de educación que otros ciudadanos de la comunidad nacional, incluso en la educación superior” (p. 30). La educación indígena y sus perspectivas de estudio han cambiado en el transcurso de la historia de México.

Davenport y Gunn (2010) señalan que, desde la década de los noventa del siglo XX, la educación indígena comenzó a ser orientada con líneas teóricas que apuntaron a un enfoque intercultural. Investigadores como Aikman (1997; citado por Davenport y Gunn, 2010), impulsaron la idea de “preservar y revitalizar las culturas indígenas al mismo tiempo que las provean de acceso a conocimientos útiles de la sociedad global. Tales aproximaciones consideran los saberes indígenas, como un contenido importante del que las culturas dominantes deben también aprender” (p. 244). La educación indígena es un amplio campo de investigación e intervención educativa, de lo cual se pueden encontrar publicaciones sobre estudios de caso, principalmente de las regiones con mayor población indígena de México.

En el siglo XXI la educación indígena comenzó a ser analizada con perspectivas más avanzadas, como la que propone Mendoza (2017), quien la

aborda desde “el posicionamiento de la inclusión educativa en la política educativa mexicana a partir de la Reforma Educativa de 2013, asociado al desplazamiento de la educación intercultural bilingüe en el subsistema de educación indígena” (p. 52). En esta nueva tendencia, la autora transversaliza el análisis de categorías como “inclusión, equidad, vulnerabilidad y rezago, entre otras”, con los discursos oficiales y con la opinión de docentes quienes laboran en el sector, de lo cual reconoce que la educación indígena de orientación intercultural bilingüe corre el riesgo de desaparecer, debido a que no se cumple como debiera.

La “educación intercultural”, el quinto concepto, hace referencia a un término que es resultado de un largo proceso político y de análisis académico multidisciplinar, y de reconocimiento, tanto en las políticas públicas como en la pedagogía, en torno a la diversidad cultural, la multiculturalidad y las políticas de la no discriminación. A ello se suman otras cuestiones relacionadas con las narrativas de las identidades transnacionales, nacionales y regionales (Dietz & Mateos, 2011).

Puesto que a esta educación también se le adjetivó como “bilingüe” y “bicultural”, perfilada hacia los años noventa del siglo XX en muchos países latinoamericanos, ha sido cuestionada en su “esencialismo pragmático” por lo menos desde hace una década, debido a que tenía como trasfondo el tema unilineal de la educación indígena, de tal manera que, como lo explicaron Dietz y Mateos (2011):

Esta nueva “educación intercultural y bilingüe” (Schmelkes, 2003) nace con el afán de superar las limitaciones tanto políticas como pedagógicas de la anterior educación indígena bilingüe y bicultural, pero mantiene un fuerte sesgo hacia el tratamiento preferencial de las cuestiones étnico-indígenas. Así, y más aún bajo el impacto de los nuevos movimientos indígenas y sus reivindicaciones de autonomía,

el antiguo “problema del indio” sigue constituyendo el núcleo de las preocupaciones identitarias del Estado-nación latinoamericano (p. 26).

El discurso de la “interculturalidad” en el siglo XXI trae consigo un engranaje teórico de conceptos, tales como: diversidad, diferencia y desigualdad (Dietz & Mateos, 2011). De tal forma que, de acuerdo con Dietz y Mateos (2011), la educación intercultural debe definirse desde los contextos propios de cada cultura, país y/o región y, concretamente en México, se comprende como: “un discurso propio en una fase postindigenista de redefinición de relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas [...]” (pp. 25 y 26). No obstante, se propugna una deconstrucción de los discursos y políticas mediante metodologías diversas, y cada estudio empírico contribuye para ello.

Desde inicios del siglo XXI surgió “una amplia gama de discursos nominalmente interculturales que reivindican la “diferencia”, el “derecho a tener derechos” y la urgencia de “empoderar” a determinados grupos minoritarios o invisibilizados de la sociedad contemporánea” (Dietz & Mateos, 2011, p. 15). Esta estructura teórico-conceptual, permitió profundizar en el tema de esta investigación.

En lo que respecta a la metodología implementada, fue de tipo cualitativo, con enfoque etnohistórico. El estudio de caso se consideró la base metodológica, atendiendo a su doble naturaleza de ser método y técnica. A decir de Monroy (2009), en el marco de la investigación de las Ciencias sociales, un “caso” se define como “cualquier situación especial, única, que acontece en la realidad” (p. 40). Tomarlo como método o como técnica, depende del investigador o investigadora.

Según esta base teórica metodológica, el estudio de caso es abordado como un “método”, cuando “el objetivo que se persigue sea únicamente el de conocer a

cerca del caso estudiado”; y es una “técnica”, cuando “sea aplicado como un recurso para obtener información útil para ser considerada como una entre tantas variables que al investigador interesen en su estudio” (Monroy, 2009, p. 59). Monroy también aclara que: “el estudio del caso no es el objetivo, tan solo es una (sic) instrumento para recuperar información” (pp. 59 y 60). El estudio de caso desde su propio enfoque teórico, está fundamentado en el paradigma cualitativo.²

Para argumentar su aplicación se retoma lo que señalan McMillan y Schumacher (2005), al decir que el estudio de caso permite acercarse al objeto de estudio, pues “significa que el análisis de los datos se centra en un fenómeno, seleccionado por el investigador para entender independientemente del número de escenarios o participantes en el estudio” (pp. 402 y 403). Del mismo modo, señalan que “son estudios de escenarios únicos en los que hay un contexto sociocultural natural y una interacción directa que incluyen a la persona o al grupo” (p. 404).

Las técnicas auxiliares del estudio de caso, se implementaron en dos fases. Primero, se tuvo una etapa de investigación documental mediante el análisis de libros, revistas, tesis, periódicos y publicaciones diversas, así como la indagación de información en páginas web de instituciones internacionales, nacionales y locales, lo cual permitió reconocer el marco contextual, conceptual y teórico del problema de estudio. Para la segunda fase se implementó trabajo de etnografía

² En cuanto a su uso como “técnica”, señala Monroy (2009) que muestra algunas de las siguientes características: según su fuente de información, puede ser documental o de campo: con la primera, el investigador o investigadora reúne información existente en formato de documentos, tales como artículos, libros, películas, etc., y realiza su selección y análisis; en la segunda, la investigación de campo, el investigador o la investigadora emplea recursos etnográficos y busca acercarse de forma directa al objeto de estudio, lo cual puede ser de dos formas: “participativa y no participativa, la primera consiste en participar directamente con el objeto de estudio (un grupo, una familia) y en la segunda, el investigador es pasivo y no interviene en los sucesos” (p. 56).

educativa en entornos informales. Serra (2004) expresa que: “el término etnografía se refiere al trabajo, el proceso o la forma de investigación que nos permite realizar un estudio descriptivo y un análisis teóricamente orientado de una cultura o de algunos aspectos concretos de una cultura” (p. 165).

La etnografía educativa, según Piña (1997) es “una opción metodológica (no sólo una técnica), que para la interpretación de una problemática de la vida cotidiana escolar apela a diferentes disciplinas y, primordialmente, a sus distintos enfoques teóricos” (p. 41). Dado que se puede implementar en los ambientes formales, no formales e informales, se retoma lo que señala Piña (1997, citando a Bertely y Corenstein, 1994), al advertir que: “El manejo que se hace de la perspectiva etnográfica es igualmente diverso y complejo, manifestándose una variedad de temáticas, orientaciones teóricas y aun metodologías” (p. 42).³

La entrevista fue una técnica básica para la recolección de datos. Se realizaron entrevistas dirigidas, aisladas, estructuradas y semiestructuradas.⁴ Debido al acercamiento que se tiene con algunas familias wixaritari, fue relativamente fácil entablar las entrevistas, pues, por lo general suelen ser personas reservadas, e incluso desconfiadas de quienes no pertenecen a su comunidad, o “mestizas”. Para organizar las entrevistas se diseñó un guion, el cual funcionó como un instrumento con el objetivo de recoger, procesar y analizar cualitativamente la información. Los guiones se pueden ver en los Anexos A, B, C y D.

³ Las orientaciones teóricas y metodológicas “abarcan desde productos descriptivos y anecdóticos —de corte empirista—, investigaciones de corte interpretativo y hermenéutico, y trabajos que buscan articularse con mega conceptos sociales amplios tratando de solucionar la relación entre las micro y macro escalas de análisis” (Bertely y Corenstein, 1994, p. 174; citadas en Piña, 1997, p. 42).

⁴ La entrevista fue de gran ayuda, pues de acuerdo con Díaz, Torruco, Martínez y Varela (2013): “se define como una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar. Es un instrumento técnico que adopta la forma de un diálogo coloquial” (p. 163).

La estructura de la investigación está conformada por tres Capítulos. Cada uno tiene correspondencia con los objetivos específicos. El primer Capítulo, titulado: “Carácter jurídico e institucional de la educación indígena en México”, aborda lo concerniente a Declaraciones, Convenios, Leyes y otros instrumentos de los ámbitos mundial, nacional y estatal, con la finalidad de revisar el sustento legal del tema de estudio. En el Capítulo II, titulado: “La cultura Wixárika: Historia y presente de una comunidad milenaria, y sus perspectivas de la educación”, se analiza el origen histórico-cultural de la comunidad Wixárika y su localización en Zacatecas, para comprender los antecedentes de las condiciones de escolarización de las niñas y los niños wixaritari, y los problemas a los cuales se enfrentan.

En el Capítulo III, con el título: “Condiciones de escolarización de las niñas y los niños wixaritari”, se analiza, a partir de los datos empíricos, la percepción social y cultural que tienen algunas madres y padres de familia wixaritari, con respecto a la educación/escolarización. Para poner puntos de referencia, también se expone el caso de una niña Wixárika, quien no asiste a la escuela, y se le dio el nombre de “Mariluna” para proteger su identidad; y, el “otro extremo” del tema, lo representan las experiencias de cuatro jóvenes wixaritari, quienes pudieron acceder a la educación universitaria.

Con este trabajo se espera contribuir al conocimiento, desde la investigación educativa, para mejorar las condiciones en las cuales las niñas y los niños wixaritari logren ejercer su derecho, por lo menos a la Educación Básica, pues “Desafortunadamente el derecho a la educación, al igual que otros de los derechos sociales establecidos en nuestra Carta Magna, son más aspiraciones que realidad” (Narro & Moctezuma, 2012, p. 15).

CAPÍTULO I

CARÁCTER JURÍDICO E INSTITUCIONAL DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO

La finalidad del presente Capítulo es identificar el carácter jurídico e institucional en el nivel internacional, nacional y local, que sustenta el derecho de las niñas y los niños wixaritari a la educación, así como de todos los pueblos indígenas, mínimamente a la Educación Básica obligatoria en México. Primero, se presenta información con respecto a las Organizaciones internacionales, y cómo influyen a través de su representación oficial en México mediante la implementación de Programas especiales, o proyectos diversos, para favorecer la educación de las y los infantes indígenas. Se incluyen aquellos que tienen qué ver con los Derechos de los pueblos indígenas, los Derechos Humanos y los Derechos de los niños, las niñas y adolescentes, entre otros. También se citan los Convenios y Declaraciones del ámbito internacional que, de igual forma, inciden en el objeto de esta investigación.

En el segundo horizonte se presentan las instituciones o dependencias del Gobierno en México, así como las Leyes nacionales que refieren a la educación indígena, o que tienen relación con la inclusión educativa, la no discriminación, la autodeterminación cultural y el desarrollo social de los pueblos indígenas, como aspectos transversales del tema de esta investigación. De tal manera que, se comprende la correspondencia que guardan estas instituciones y las legislaciones nacionales con las del ámbito internacional. Por último, se hace lo adecuado con el

contexto estatal. Así, este apartado lleva a la reflexión de cómo deben interrelacionarse las instituciones, las legislaciones y documentos legales en los tres niveles: internacional, nacional y local. Es preciso señalar que el problema no es la falta de esta estructura institucional y jurídica, sino la poca eficacia para su implementación, en especial en Zacatecas.

Se amplía, de igual manera, el panorama sobre el marco del SEN en México, pues es importante entender el contexto contemporáneo en el cual se coloca el análisis de las condiciones de escolarización de las niñas y los niños wixaritari en Zacatecas. Para ello, se tomó como referencia el Nuevo Modelo Educativo que implementó la SEP entre 2016 y 2017, como se advirtió en la Introducción.

Aunque es muy reciente, el modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana vigente a partir del ciclo 2019-2020, se considera en lo general, en razón de su inclusión en la *Ley General de Educación* decretada en 2019. Un estudio más a detalle de cómo se atenderá la educación indígena e intercultural a partir de este último modelo es todavía muy anticipado, debido al tiempo que implica su propio desarrollo. En todo caso, este podría ser tema de una investigación en el futuro.

1.1 La ONU y la educación de los pueblos indígenas

La ONU, también conocida como “Naciones Unidas”, es un órgano que se encuentra integrado por varios países, los cuales, de manera voluntaria se unen para conformar un foro. Se creó posterior a la Segunda Guerra Mundial, con la finalidad de impedir guerras a futuro. Su propuesta de acción es a partir del diálogo entre las naciones, con la intención de tener comunicación, evitando problemas o malos entendidos. Busca la toma de decisiones favorables para resolver conflictos y

salvaguardar a la humanidad a través de los Acuerdos. Desde sus inicios, ha tenido una misión clara:

El 24 de octubre de 1945 entró en vigor la Carta de las Naciones Unidas y así nació la Organización para preservar a las generaciones venideras del flagelo de la guerra, reafirmar la fe en los derechos humanos fundamentales, crear condiciones bajo las cuales puedan mantenerse la justicia y el respeto a las obligaciones emanadas de tratados y de otras fuentes del derecho internacional, y promover el progreso social y elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad (Naciones Unidas (ONU), s.f., p. 5).

Cuando la Organización entró en funciones, sólo eran 51 Estados miembros; sin embargo, actualmente son 193 países quienes integran el Organismo (Naciones Unidas, s.f., p. 6). Nuestro país tiene una larga trayectoria de participación, pues: “México está comprometido con la ONU desde su creación en 1945. Participa activamente en los órganos, agencias, organismos, fondos y programas que la integran, consciente de que la Organización debe adecuarse a los desafíos y retos del milenio” (Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE), 2015, s.p.).

En la Ciudad de México existe una sede de las oficinas de la ONU, desde la cual esta Organización da seguimiento a todas las Declaraciones, Acuerdos, Planes, Convenios, etc., que incidan en el desarrollo integral de las y los mexicanos de acuerdo con los principios del Organismo (Organización de las Naciones Unidas México (ONU México), 2020). Sus gestiones incluyen a los grupos indígenas, considerando que México es un país multicultural habitado por 68 grupos étnicos, los cuales hablan 364 variantes o tipos de lenguas (Secretaría de Educación Pública (SEP) & Dirección General de Materiales Educativos, 2018a).

Uno de los sectores en los cuales la ONU tiene alta influencia, es la educación. Para ello, ha puesto especial atención en el tema de la educación de los

grupos indígenas en los distintos países. En 2007, considerando la necesidad educativa de los pueblos indígenas del mundo, la Asamblea General de la ONU aprobó la *Declaración de la Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas* (Naciones Unidas (ONU), 2008). Países como Nueva Zelanda, Canadá, Australia y Estados Unidos de Norte América, fueron de los primeros en implementar esta *Declaración*, y México también ha hecho lo propio.

En esta *Declaración* se reconoce “el derecho de las familias y comunidades indígenas a seguir compartiendo la responsabilidad por la crianza, la formación, la educación y el bienestar de sus hijos, en consonancia con los derechos del niño [...]” (ONU, 2008, p. 7). En lo referente a la educación, el Artículo 14 contempla que: “Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje”, lo cual, en México todavía es un tema sobre el cual falta mucho por llevar a cabo.

En el segundo apartado del mismo Artículo 14, advierte que: “Los indígenas, en particular los niños, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación”. En el tercer apartado considera: “Los Estados adoptarán medidas eficaces, conjuntamente con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma” (ONU, 2008, p. 7). Esto, sin duda, es la base para argumentar la educación y la inclusión educativa indígena, aunque, se advierte que “cuando sea posible”, y como ocurre en México, las condiciones no permiten darle total cumplimiento.

El tema de la diversidad cultural en la educación está integrado en el Artículo 15, numeral 1, en los términos de que: “Los pueblos indígenas tienen derecho a que la dignidad y diversidad de sus culturas, tradiciones, historias y aspiraciones queden debidamente reflejadas en la educación y la información pública” (p. 7). En cuanto al derecho y acceso a la educación infantil, el Artículo 17, numeral 2, estipula que los Gobiernos de las naciones deben, en conjunto con los pueblos indígenas, tomar medidas para asegurar que los niños y las niñas indígenas no sean explotados económica y laboralmente, de tal manera que les impida acceder a la educación, o ser perjudicial de cualquier manera, y pide tomar en cuenta “la importancia de la educación para empoderarlos” (p. 8). Por otra parte, de forma general se asumen los derechos de los pueblos indígenas en el Artículo 21, numeral 1, señalando:

Los pueblos indígenas tienen derecho, sin discriminación, al mejoramiento de sus condiciones económicas y sociales, entre otras esferas, en la educación, el empleo, la capacitación y el readiestramiento profesionales, la vivienda, el saneamiento, la salud y la seguridad social (p. 9).

En concordancia, se hace puntual referencia a la obligatoriedad de los agentes institucionales para el cumplimiento de la *Declaración*, y en el Artículo 42 se considera que:

Las Naciones Unidas, sus órganos, incluido el Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas, y los organismos especializados, incluso a nivel local, así como los Estados, promoverán el respeto y la plena aplicación de las disposiciones de la presente Declaración y velarán por su eficacia (p. 14).

Para dar atención al tema de la educación indígena y la inclusión educativa, un grupo perteneciente al Consejo de Derechos Humanos del mismo Organismo, realizó un informe en el cual se señala la importancia de elaborar Planes de educación que atiendan las características particulares de las comunidades

indígenas. Una de sus propuestas es que las maestras y los maestros pertenezcan a la comunidad, así como que la elaboración de materiales didácticos se haga a partir de su cultura y lengua (Noticias ONU, 26 de octubre de 2009).

De acuerdo con los lineamientos que el Organismo ha dictado, se requiere que los Planes y Programas sobre la educación de este sector social sean creados desde las necesidades de cada una de sus comunidades, pues cada grupo tiene características y necesidades específicas. De igual manera, las alumnas y los alumnos aprenderán mejor si se les instruye/escolariza a partir de su lengua materna, pues, en realidad nadie domina más su dialecto que las y los propios integrantes de su comunidad, incluso, una misma lengua de una región a otra cambia, ya sea en entonación o pronunciación. Esto es de suma importancia, pues las comunidades que no cuentan con acceso a la educación, es muy difícil que hagan valer sus demás Derechos Humanos como lo establece la ONU (Noticias ONU, 26 de octubre de 2009).

Por último, en la denominada *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* propuesta por la ONU, la cual contempla 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) avalados por la Asamblea General de las Naciones Unidas en septiembre de 2015, también están considerados los pueblos indígenas bajo los lineamientos de los Derechos Humanos.

Este carácter es similar a lo considerado en la *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*, y en el *Convenio Número 169 sobre los Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*, este último acreditado en 1989 por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) (Organización de las Naciones Unidas Guatemala (ONU Guatemala), s.f.).

En el ODS Número 4 de la *Agenda 2030*, se hace referencia al acceso igualitario de las niñas y los niños indígenas a la educación, de tal manera que, cada Nación debe hacerse responsable de atender lo correspondiente. Además, en la *Agenda* se invita a los pueblos indígenas para que sean agentes activos en la implementación de los ODS, y den seguimiento y evalúen los progresos y los problemas que les afecten (ONU Guatemala, s.f.).

Para que esto suceda, debe haber un interés también por parte de las comunidades indígenas, principalmente de sus líderes, para acceder a los beneficios de políticas como la *Agenda 2030*, pues muchas de las veces los Gobiernos no hacen llegar las acciones a quienes lo necesitan. En el caso de México, habría que conocer cómo son las evaluaciones que hasta ahora se han llevado a cabo, y las áreas de prioridad que se han atendido, porque falta mucho por hacer.

1.2 La UNESCO y la educación indígena

La UNESCO se creó en 1945, a partir de la Conferencia de Ministros Aliados de Educación (CAME). Este Organismo internacional tuvo sus antecedentes cuando, al finalizar la Segunda Guerra Mundial se reunieron algunos de los Estados que integraban la ONU, y pretendían buscar una solución para resolver los problemas con respecto a la educación. Finalmente, 37 de los Estados participantes firmaron para la creación de este Organismo (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 2017). Desde entonces, ha buscado conceptualizar la *Cultura de la paz* para el mundo, a través de la educación, la promoción de la ciencia y la valoración de la cultura.

La educación, como se ha señalado, es un derecho que tienen todas las personas sin importar sus condiciones económicas, políticas, edad, sexo, religión y origen étnico. Por tanto, la UNESCO ha considerado la necesidad educativa de los pueblos indígenas alrededor del mundo, de tal manera que también ha promovido e implementado la *Declaración de la Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*, ya mencionada, aprobada por la ONU en 2007.

En México, gracias a este Instrumento internacional, en 2011 se puso en marcha un programa llamado: “Programa de Alfabetización Familiar (Aprendizajes en Familia)”, el cual está dirigido a niños y niñas indígenas menores de 15 años de edad. De acuerdo con la UNESCO:

El programa se esfuerza por alentar la participación familiar en la educación de los jóvenes, así como a impulsar el compromiso social en la educación dentro de las comunidades. Los principales actores en este programa son los maestros y el personal de las escuelas, las familias y las autoridades y todos los miembros de las comunidades. Las familias son responsables de apoyar la educación de sus hijos al participar en redes de tutoría, cultivar su propia curiosidad y gusto por el aprendizaje, apoyar las actividades escolares y compartir sus conocimientos dentro de la comunidad. Las escuelas participantes son responsables de proporcionar una educación significativa (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) & Instituto de la UNESCO para el aprendizaje a lo largo de toda la vida (UIL), 2012, s.p.).

El Programa pretende generar educación inclusiva para las alumnas y los alumnos indígenas en México. Es evidente que la implementación de programas como este genera un impacto positivo, especialmente para las personas indígenas, pues su calidad de vida tendrá mejores posibilidades, debido a que el aprendizaje facilita el acceso a nuevas y mejores fuentes de trabajo, y no los limitaría a las labores propias de su cultura y comunidad, como es la elaboración y venta de productos artesanales.

El “Programa de Alfabetización Familiar (Aprendizajes en Familia)”, es ejecutado por el Centro Regional de Cooperación para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) (aunque no se encontró información sobre si todavía está vigente), el cual brinda soporte a entidades vulnerables. De tal manera que, para comienzos de la segunda década del siglo XXI:

El programa se ha introducido en once escuelas en nueve localidades de todo México. Siete de los sitios se encuentran en áreas rurales con tasas muy altas de marginación y seis de ellos se basan en comunidades indígenas que hablan Tzotzil (Chiapas) o Náhuatl (Veracruz y Guerrero). Las ubicaciones más urbanas afectan a las poblaciones marginadas que han emigrado de las áreas rurales para buscar mejores oportunidades (UNESCO & UIL, 2012, s.p.).

Su funcionamiento se hace con fondos del Gobierno Federal a través de la SEP, mediante el Programa Nacional de Mejoramiento del Nivel Educativo. Las instancias que funcionan como “socios” del Programa, son: El Gobierno Federal de México, a través de la SEP; el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA); el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE); el Consejo Nacional de Participación Social en la Educación (CONAPASE); y la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), a través del Programa Oportunidades (ahora llamada Secretaría del Bienestar) (UNESCO & UIL, 2012, s.p.).

El Programa, a través de sus estrategias busca integrar a la familia en la educación de sus niñas y niños, en colaboración con maestras y maestros, así como el personal de las escuelas. Los padres y madres de familia apoyan a través de sesiones de tutoría, acompañamiento de tareas escolares en sus hogares y, en los casos que así lo permitan, compartir sus conocimientos, además de la elaboración de proyectos en pro de su comunidad.

El trabajo colaborativo es muy importante no sólo dentro de las instituciones, sino también al interior de sus familias, en donde debe existir el compromiso e interés por forjar un mejor futuro para sus hijas e hijos, pues saben que dejará una huella en sus comunidades y permitirá que cada localidad implemente sus proyectos de desarrollo sostenible. Este trabajo inicia con las alumnas y los alumnos, después se involucran sus familias, luego las educadoras y los educadores, enseguida la escuela; posteriormente lo hace la administración del sistema escolar y, por último, el Coordinador o la Coordinadora regional, quien, a su vez se conecta con el Coordinador o la Coordinadora del CREFAL.

Las estrategias del Programa contemplan acciones desde el Preescolar, hasta la Secundaria. En cada uno de los niveles los padres y las madres de familia se encuentran inmersos, mientras que la labor de las maestras y los maestros es el establecimiento, por ejemplo, de una biblioteca y la búsqueda de actividades lúdicas que favorezcan el aprendizaje dentro de las aulas, tales como juegos, los cuales generalmente se implementan durante los primeros años escolares; asimismo, elaboran materiales manipulables que facilitan y promueven el interés por el aprendizaje. Las y los docentes tienen una función de guías, pues de las actividades que realizan, entregan productos a los padres y madres de familia para que los implementen en las clases; y, en los casos necesarios, para las tareas y reforzamientos extraescolares (UNESCO & UIL, 2012).

En conclusión, es un Programa que tiene en claro el posicionamiento de cada uno y una de los agentes involucrados. Es muy importante el trabajo coordinado con las familias, pues en este núcleo social reside el origen y base de las alumnas y los

alumnos. Considerando que, al ser nativos del lugar, hablan su misma lengua y eso facilita la adquisición del conocimiento.

1.3 La UNICEF y la educación indígena

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), es una Agencia especializada de la ONU. Se fundó en 1946, con el nombre de “Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia” (UNICEF, por sus siglas en inglés), cuya finalidad era atender las necesidades de las y los infantes en los países más afectados por la Segunda Guerra Mundial. En 1953 se estableció de forma permanente como un Organismo de la ONU y tomó la nomenclatura actual, aunque mantuvo las siglas de UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), 2021).

En la actualidad, está presente en 190 países y territorios por medio de diferentes Programas y Comités Nacionales. Su trabajo tiene como paradigma la *Convención sobre los Derechos de los Niños*, establecida por la ONU en 1989. Sus actividades se centran en cinco rubros: supervivencia y desarrollo infantil; educación e igualdad de género; la infancia y el VIH (sida); protección infantil; y promoción de políticas y alianzas (UNICEF, 2021).

Para llevar a cabo sus objetivos, establece Programas de cooperación con los Gobiernos de los países. Su misión considera varios temas, y uno de ellos es: “promover la protección de los derechos del niño, de ayudar a satisfacer sus necesidades básicas y de aumentar las oportunidades que se les ofrecen para que alcancen plenamente sus potencialidades” (UNICEF, 2021, s.p.). Entre otras cuestiones, también:

Moviliza la voluntad política y los recursos materiales para ayudar a los países, en particular a los países en desarrollo, a garantizar que los niños tengan derechos prioritarios sobre los recursos, y a crear la capacidad de establecer políticas apropiadas y ofrecer servicios para los niños y sus familias (UNICEF, 2021, s.p.).

Sobre este último aspecto tiene injerencia para que los países formulen políticas públicas y cumplan con los Acuerdos y Convenios que velan por los derechos de los niños, niñas y adolescentes, para lo cual, su trabajo se coordina con los Comités Nacionales, como ocurre con México. La sede de UNICEF en nuestro país se formalizó en 1954, integrando al Gobierno, a las Organizaciones Civiles y al Sector privado, principalmente para atender a las y los infantes y adolescentes en condición de vulnerabilidad (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia México (UNICEF México), 2021).

UNICEF México tiene una misión que incluye varios aspectos, entre los cuales está la educación, de ahí que apoya al Gobierno y a la sociedad civil para el “fortalecimiento de capacidades para garantizar el acceso a una educación de calidad y con pertinencia cultural a todos los niños, niñas y adolescentes” (UNICEF México, 2021, s.p.). Cuenta con varios Programas, muchos de los cuales contemplan a la población infantil y adolescente indígena. Lo concerniente a la educación indígena y a la inclusión educativa, está contenido en su Programa “Inclusión educativa”.

En el Programa de “Inclusión educativa” se reconoce que la población infantil y adolescente indígena es la que mayormente no asiste a la escuela y no concluye la Educación Básica obligatoria, o no logra los niveles de aprendizaje esperados. De acuerdo con los datos oficiales es una situación multicausal, pero las principales razones son el poco acceso y la alta marginación de las comunidades, por lo cual,

más del 90% de las escuelas indígenas de Educación Básica se localizan en zonas de alta y muy alta marginación. En razón de ello, quienes solo hablan una lengua indígena sufren mayor rezago, de ahí que uno de cada diez infantes en esta condición no van a la escuela con regularidad, y quienes pueden hacerlo, reciben las clases en una lengua que no es la materna, ocasionando que no logren los aprendizajes de forma satisfactoria. La situación se agrava cuando estos niños, niñas y adolescentes indígenas sufren de alguna discapacidad (UNESCO México, 2021).

A pesar de que este es un problema histórico, en 2017, en convenio con la SEP realizaron talleres para capacitar a 921 docentes y directivos de nivel Preescolar, Primaria y Secundaria, de los estados de Chihuahua, Estado de México y Guerrero, para el manejo de lenguas indígenas y materiales didácticos (UNICEF México, 2021). De acuerdo con el *Informe Anual. México 2017*, de UNICEF México, se esperaba que estos talleres tuvieran impacto en el Programa de *Lenguas Indígenas* considerado en el Nuevo Modelo Educativo que la SEP puso en vigencia entre 2016 y 2017, pues según datos nacionales, “al inicio del ciclo escolar 2015-2016, en el 9.2% de los preescolares indígenas los docentes no hablaban ninguna de las lenguas maternas de la comunidad, y en el caso de las primarias indígenas, este porcentaje era de 7.8%” (UNICEF México, 2017, p. 18).

En cuanto a los Programas permanentes de sistematización y evaluación de indicadores, en 2017 la UNICEF México presentó el *Informe Anual. México 2017*, arriba mencionado, en el cual se da a conocer la situación que, en diversos aspectos, viven las niñas, los niños y adolescentes en nuestro país. En este documento se pueden analizar los contrastes que existen entre la población

indígena y la no indígena en estado de vulnerabilidad, en temas de pobreza, nutrición, lactancia materna, primera infancia, educación, migración y violencia, destacando que, en los mayores porcentajes son las y los indígenas quienes ven más violentados sus derechos.

Desde 2013 UNICEF México comenzó a publicar una serie de anuarios del *Panorama Educativo de la Población Indígena (PEPI)*, y del *Breve Panorama Educativo de la Población Indígena*, como parte del esfuerzo para construir un sistema de indicadores sobre la educación indígena, y con ello determinar la orientación que debe seguir el Gobierno de México en sus tres niveles, para atender las necesidades de este sector social.

En ese rubro, en 2017, en equipo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), un grupo de especialistas de ambas instituciones desarrolló una amplia investigación, la cual configuró el *Panorama Educativo de la Población Indígena y Afrodescendiente 2017*. Este documento se publicó en 2018, y presentó una gran cantidad de información en torno a la condición educativa de esta población (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) & Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia México (UNICEF México), 2018). Cabe señalar que, esta fue la primera vez que se incluyó a la población afrodescendiente en un documento de esta naturaleza.⁵

⁵ La publicación integra ocho secciones: marco normativo e institucional sobre el derecho a la educación de la población indígena y afrodescendiente; criterios de clasificación y grupos analíticos del estudio; avances y la actualización de indicadores y estadísticas sobre el contexto, la dimensión, los recursos, los procesos y los resultados del SEN. En conjunto, expone información reveladora sobre las condiciones que ofrece el Estado mexicano para garantizar su derecho a una educación de calidad. También se analizan los retos pendientes y las acciones que deben de seguir las autoridades educativas, el sector académico, las organizaciones de la sociedad civil, los organismos internacionales, etc., y garantizar el derecho humano de estas poblaciones a una educación de calidad (INEE & UNICEF México, 2018, p. 7).

En 2019 la UNICEF México y el INEE, también publicaron el *Breve Panorama Educativo de la Población Indígena 2018*, con el objetivo de mostrar la situación educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas en México; este documento se conformó, en gran medida, con la información que cada entidad federativa aportó mediante el *Panorama Educativo Estatal de la Población Indígena (PEEPI)* (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) & Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia México (UNICEF México), 2019).⁶

En estos instrumentos se muestra que, de acuerdo con los resultados de la Encuesta intercensal de 2015 del INEGI, la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH) 2018, y la estadística básica del Formato 911 para el ciclo escolar 2017-2018, que fueron la principal fuente de información, la mayor población hablante de lengua indígena y autoadscrita indígena, de 0 a 24 años de edad, habita en los estados de: “Chiapas, Oaxaca, Puebla, México, Veracruz, Yucatán, Guerrero, Hidalgo, Quintana Roo y San Luis Potosí. Éstas agruparon a 83.1% de la población indígena en edad escolar” (INEE & UNICEF México, 2019, p. 12).⁷

⁶ El documento permite conocer: “el tamaño y la ubicación de la población indígena (contexto social); los servicios educativos que la atienden (estructura y dimensión); los alumnos hablantes de lengua indígena matriculados en educación superior: en educación normal y universidades interculturales, así como el equipamiento de sus escuelas (agentes y recursos); las condiciones en que las y los estudiantes indígenas acceden y transitan por el Sistema Educativo (acceso y trayectoria); la condición multigrado de las escuelas de Educación Básica, la organización escolar y de las supervisiones (procesos educativos y gestión), y los niveles de aprendizaje que alcanzan los y las estudiantes indígenas (resultados educativos). Estas secciones, vistas como un todo, intentan mostrar los avances y retos del Sistema Educativo Nacional (SEN) en la atención a la población indígena —principalmente a quienes hablan lengua indígena—” (INEE & UNICEF, 2019, p. 6).

⁷ En el documento se aclara lo siguiente: “En el país se reconocen al menos tres criterios para identificar a la población indígena: la definición del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) —antes Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), la autoadscripción y la lengua. El primero se refiere a la población que habita en un hogar indígena, esto es, donde el jefe, su cónyuge o alguno de los ascendientes es hablante de lengua indígena, e incluye a la población hablante que no forma parte de estos hogares (CDI, 2015). El segundo hace referencia a la población que, con base en su cultura y tradiciones, se considera indígena. El último identifica a la población de 3 años o más que habla alguna lengua indígena. Estos criterios no son del todo excluyentes ni complementarios: si bien los hablantes de lengua indígena —por definición— forman

Como culminación de este proceso reciente de acciones, UNICEF México puso en acción *La Agenda de la Infancia y la Adolescencia 2019-2024* (UNICEF México, s.f.), en la cual se consideran metas para cumplir al año 2024 en cada uno de los indicadores que establece la UNICEF. Las acciones que propone se sostienen, además de en los Instrumentos internacionales, en las legislaciones nacionales:

Con la aprobación de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA) en diciembre de 2014 y la creación del Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA) en 2015, en tan solo dos años México ha logrado un avance importantísimo en la adecuación de su marco normativo e institucional, con la finalidad de que cada vez más niños, niñas y adolescentes puedan tener pleno acceso a sus derechos. Es momento de que ese avance se consolide (UNICEF México, s.f.).

Los retos que propone, consideran que sean tomados en cuenta por el Gobierno, debido a que también se enmarcan en los 17 ODS que comprende la *Agenda 2030* de la ONU, promovida también por la UNESCO, y la cual suscribió México. Para ello, deben aprovecharse las fortalezas institucionales y legislativas que existen en este país.

1.4 Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países

Independientes

A nivel internacional, el Convenio relativo a la educación indígena es el *Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*, el cual fue

parte de la población indígena, algunas personas que se autoadscriben como indígenas pueden no pertenecer a la población indígena (definición del INPI) debido a la pérdida de la lengua indígena en el núcleo familiar. Dado que cada criterio distingue peculiaridades distintas del concepto indígena, para evitar invisibilizar la multiculturalidad del país aquí se presenta información para los tres criterios” (INEE & UNICEF México, 2019, p. 9).

formulado en Suiza en 1989, y adoptado por el Consejo de Administración de la Oficina Internacional del Trabajo, que es la Secretaría permanente de la OIT, el 27 de junio de ese año. Sus antecedentes provienen desde 1957, con el *Convenio y Recomendación sobre Poblaciones Indígenas y Tribales*. Una de sus bases argumentativas señala:

Observando que en muchas partes del mundo esos pueblos no pueden gozar de los derechos humanos fundamentales en el mismo grado que el resto de la población de los Estados en que viven y que sus leyes, valores, costumbres y perspectivas han sufrido a menudo una erosión (Organización Internacional del Trabajo (OIT), 1989, s.p.).

Este fundamento pone en relieve la necesidad de considerar a los Derechos Humanos como génesis de todos los demás derechos, entre ellos, el de la educación. También se fundamenta en el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, y el *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*. Este *Convenio* se divide en diez apartados, y contiene cuarenta y cuatro Artículos. De forma específica, en el Artículo 22 hace referencia a la educación, en los siguientes términos:

1. Deberán tomarse medidas para promover la participación voluntaria de miembros de los pueblos interesados en programas de formación profesional de aplicación general.
2. Cuando los programas de formación profesional de aplicación general existentes no respondan a las necesidades especiales de los pueblos interesados, los gobiernos deberán asegurar, con la participación de dichos pueblos, que se pongan a su disposición programas y medios especiales de formación.
3. Estos programas especiales de formación deberán basarse en el entorno económico, las condiciones sociales y culturales y las necesidades concretas de los pueblos interesados [...] (OIT, 1989, s.p.)

El Artículo 27 establece lo relacionado con las condiciones particulares de su cultura, y la responsabilidad de los Gobiernos y autoridades con el siguiente carácter:

1. Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales económicas y culturales.
2. La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación [...]
3. Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación [...]. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin (OIT, 1989, s.p.).

En el Artículo 28 se aclara que la educación debe ser, preferentemente, en su propia lengua indígena, pero, también deberán aprender la lengua oficial de su país, tal como se especifica:

1. Siempre que sea viable deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan [...].
2. Deberán tomarse medidas adecuadas para asegurar que esos pueblos tengan la oportunidad de llegar a dominar la lengua nacional o una de las lenguas oficiales del país (OIT, 1989, s.p.).

En el Artículo 29 se explica lo concerniente al tipo de conocimientos que propicien el desarrollo comunitario desde el contexto nacional, de modo que advierte: “Un objetivo de la educación de los niños de los pueblos interesados deberá ser impartirles conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la comunidad nacional” (OIT, 1989, s.p.).

En México, en 1990 se aprobó la entrada en vigor del *Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*, avalado y firmado por Carlos Salinas de Gortari, Presidente de la República Mexicana. Los principios discursivos que promueve se han tomado en cuenta, y se ven reflejados en muchos de los Programas dirigidos a los pueblos indígenas.

En el ámbito educativo, por ejemplo, también se consideró para diseñar el *Plan Nacional de Estudios 2011 de Educación Básica* de la SEP. En este Plan se habla de una dimensión nacional, en la cual se deberá de instruir respecto a las características particulares del lugar de origen de las niñas y los niños, con la finalidad de considerar su contexto social, de ahí que, contemplan y estipulan que la educación indígena debe impartirse considerando su cultura (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2011).

1.5 Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas

La *Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas* fue aprobada por la Asamblea General de la Organización de Estados Americanos (OEA), el 15 de junio de 2016. Consta de seis secciones, las cuales integran cuarenta y un Artículos. Este documento internacional se suma a los emitidos por la ONU, como la *Declaración de la Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*, y reconoce la importancia del *Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*, pero trata de contribuir al tema tomando en cuenta las características de los pueblos indígenas de la región de América.

A esta *Declaración* se sumaron Estados Unidos de Norteamérica (EUA) y Canadá, aunque, en el caso del primer país, señaló, según se lee en el mismo documento, que “deberían seguir concentrándose en la implementación de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (Declaración de las Naciones Unidas)” (Organización de Estados Americanos (OEA), 2016, p. 48). En la misma *Declaración*, se aclara que “no da lugar a una nueva legislación y tampoco constituye una declaración de obligaciones para los Estados Miembros de la Organización de los Estados Americanos (OEA) en virtud de un tratado o el derecho internacional consuetudinario” (OEA, 2016, p. 47).

Como parte de sus antecedentes, reconoce que los “derechos de los pueblos indígenas constituyen un aspecto fundamental y de trascendencia histórica para el presente y el futuro de las Américas” (OEA, 2016, p. 3). Además, enfatiza su contribución al desarrollo, a la multiculturalidad de las naciones, de tal manera que asume la necesidad de fomentar la no discriminación y la promoción de todos sus derechos. Un aspecto relevante, es que reitera el compromiso del Estado para velar por el bienestar y convivencia armoniosa de los pueblos indígenas, y reconoce su derecho a la libre determinación.

En lo que respecta a los Derechos Humanos reconoce que tienen el derecho para la libre expresión de sus culturas, lengua, religión, etc., así como a rechazar cualquier intento de “asimilación” cultural, es decir, a perder su identidad propia para sustituirla por otra, como parte de un proceso derivado de presiones externas a sus comunidades, y se les reconoce personalidad jurídica (OEA, 2016, pp. 8-11). Con ello, se les valida el derecho a “su propia integridad e identidad cultural y a su patrimonio cultural” (OEA, 2016, p. 13).

El tema de la educación está considerado en seis puntos que corresponden al Artículo XV. En el primer apartado advierte que la educación es un derecho de los pueblos y de las personas indígenas y, de forma especial, de los niños y niñas indígenas para acceder a todos los niveles y formas de educación, además, “sin discriminación” (OEA, 2016, p. 16). Para promover la reducción de disparidades entre los pueblos indígenas y no indígenas bajo el principio de la igualdad de oportunidades, aconseja que sea una de las acciones que en concordancia lleven a cabo los Estados y los pueblos indígenas.

En cuanto a la organización de los sistemas e instituciones docentes, considera que los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar dichos sistemas, para que en sus propias lenguas se imparta la educación y exista correspondencia “con sus propios métodos culturales de enseñanza y aprendizaje”. De igual manera, se atribuye que, entre los Estados y los pueblos indígenas, adopten medidas para que las personas indígenas, en especial los niños y las niñas que residen en comunidades diferentes a las suyas, puedan recibir servicios educativos en sus propias lenguas y culturas (OEA, 2016, p. 16).

Una aportación muy importante también es la que se refiere a la educación intercultural. En el punto cinco, se lee:

Los Estados promoverán relaciones interculturales armónicas, asegurando en los sistemas educativos estatales currículos con contenidos que reflejen la naturaleza pluricultural y multilingüe de sus sociedades y que impulsen el respeto y el conocimiento de las diversas culturas indígenas. Los Estados, en conjunto con los pueblos indígenas, impulsarán la educación intercultural que refleje las cosmovisiones, historias, lenguas, conocimientos, valores, culturas, prácticas y formas de vida de dichos pueblos (OEA, 2016, p. 17).

Como se observa, en este apartado reafirma lo que en los otros Instrumentos internacionales se plantea, y que también se retoma en la legislación y en los Programas del Gobierno de México. Por último, se considera que, para el cumplimiento de todos los derechos de los pueblos indígenas, deberá existir un acuerdo entre estos y el Estado para tomar las medidas necesarias para ello.

Para cerrar este apartado, es necesario confirmar que existen suficientes instituciones y variados Instrumentos promovidos por los Organismos internacionales, todos de gran importancia, con lo cual se sostienen las bases para la inclusión educativa, la educación indígena e intercultural en México; no obstante, al enfrentarse a la realidad nacional se observan problemas específicos, a los cuales se debe dar atención.

1.6 Instituciones gubernamentales nacionales

En la historia de la educación en México se pueden observar diversas instituciones de Gobierno, según la época y contexto, las cuales han coadyuvado de forma directa o indirecta, para la educación de los pueblos y comunidades indígenas, y han promovido la legitimación de sus derechos bajo sus esquemas de identidad y formas de vida cultural, económica, política, religiosa, etcétera.

Por su relevancia es oportuno citar tales instituciones, debido a que permiten entender cómo a través del tiempo han repercutido en el paradigma de la “escolarización/educación” de los pueblos indígenas, como una política del Estado. Asimismo, es oportuno para comprender a la “educación indígena”, la “inclusión educativa” y la “educación intercultural”, como parte de su evolución social e histórica. A continuación, se consideran en orden cronológico de su fundación: la

SEP, el Instituto Nacional Indigenista (INI), la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), el CONAFE, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), y el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI).

1.6.1 Secretaría de Educación Pública (SEP)

La SEP se creó por Decreto Presidencial publicado el 3 de octubre de 1921 en el Diario Oficial de la Federación (DOF), siendo Álvaro Obregón el Presidente de la República. Esta institución es la más importante para la organización y ejecución de las políticas de educación en el país, y entre sus responsabilidades, desde luego, está la educación indígena, la inclusión educativa y la educación intercultural.

En su primera estructura institucional, entre otras dependencias, se encontraba el Departamento de Educación y Cultura para la raza indígena (Diario Oficial de la Federación (DOF), 1921). Este Departamento se había creado un poco antes del Decreto de creación de la SEP, y fue una de las primeras políticas posrevolucionarias destinadas para la atención de las y los indígenas. Durante los años siguientes se crearon otras:

En 1921 se creó el Departamento de Educación y Cultura, dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y en 1923 se establecieron las Casas del Pueblo para mejorar las condiciones de vida de las poblaciones indígenas. En 1936, durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, se creó el Departamento de Asuntos Indígenas (DAI), que más adelante fue detonador del Primer Congreso Indigenista Interamericano en Pátzcuaro, Michoacán (1940) (Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, 2006, párrafo 1).

En 1921 también se había creado el Departamento de Escuelas Rurales, Primarias Foráneas e Incorporación Cultural Indígena, el cual tenía como propósito “fundar escuelas en las áreas rurales del país, también con la finalidad de alfabetizar al

mayor número posible de niños y jóvenes. Se iniciaba por jerarquizar los núcleos indígenas de población más densa y nivel cultural más atrasado” (Galván, 2016, p. 113).

En 1978 se creó la Dirección [General] de Educación Indígena (DGEI), la cual fue adscrita a la Subsecretaría de Educación Básica, y sería la responsable de atender la inclusión y la equidad en el SEN. Esta Dirección existe hasta la actualidad, y uno de sus objetivos es atender a las niñas y los niños en condiciones de vulnerabilidad, entre ellos, se incluyen a las y los infantes indígenas, así como la operación de las escuelas indígenas y rurales. También dirige “el programa editorial educativo en lenguas indígenas y la asignatura Lengua Indígena” (INEE & UNICEF México, 2018, p. 37).

Así como el tema de la educación indígena, la inclusión educativa y la educación intercultural son asuntos promovidos por los Organismos del ámbito internacional, para corresponder con ello, en 2001 en México se creó la CGEIB, como se señaló en la Introducción. Esta Coordinación está destinada a fomentar las condiciones para que la educación intercultural bilingüe sea de calidad, y se atiendan las necesidades de la población indígena, para lo cual debe incorporar:

El enfoque intercultural en el SEN y evalúa su avance atendiendo a los niveles que conforman la educación básica, media superior y superior, teniendo entre sus últimos programas estratégicos el Bachillerato Intercultural y las Universidades Interculturales (INEE & UNICEF México, 2018, pp. 37 y 38).

En 2014 la SEP creó el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE), el cual resultó de la integración de siete Programas que ya existían: cinco de Educación Básica, uno de Educación Media Superior, y uno de Educación Superior. Entre los Programas de Educación Básica, se encontraban: Fortalecimiento de la

educación especial y de la integración educativa; Fortalecimiento del servicio de la educación telesecundaria; Programa de Educación Básica para niños y niñas de familias jornaleras agrícolas migrantes (PRONIM); Programa Asesor Técnico Pedagógico y para la Atención Educativa a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural (PAED); y Fortalecimiento a las acciones asociadas a la educación indígena (U042) (Gobierno de México, 2016, julio, 15).

El PIEE tiene cobertura en las treinta y dos entidades federativas, y la inclusión educativa es su principal paradigma. Ante la evolución que este concepto ha tenido, en los fundamentos de este Programa se explica que:

Actualmente se ha logrado un consenso entre los países de América Latina al ampliar el concepto para lograr un mayor acceso educativo pero con una educación de calidad sin discriminación alguna, considerando a los niños y niñas con discapacidad, poblaciones indígenas, poblaciones rurales, migrantes o estudiantes que han abandonado el sistema educativo (Gobierno de México, 2016, julio, 15, s.p.).

En tanto que, para la equidad educativa, valora los mecanismos mediante los cuales se busca dar educación de acuerdo con las condiciones propias de las personas, pues una educación con “oferta homogénea de oportunidades reproduce desigualdad en los aprendizajes”, por tanto, “es necesaria una oferta con equidad para aprovechar la riqueza de la diversidad y trascender a una redistribución, reestructuración y cambio de la oferta educativa” (Gobierno de México, 2016, julio, 15, s.p.).

La población destino de este Programa son los grupos sociales en situación y contexto de vulnerabilidad, entre los cuales están reconocidos:

Los pueblos originarios o los hijos de migrantes, las niñas y niños con necesidades especiales, discapacidad o aptitudes sobresalientes, así como aquellos que asisten a escuelas telesecundarias tienen en este

programa una iniciativa gubernamental que los cubija, promoviendo pertinencia y reconociendo la riqueza de la diversidad (Gobierno de México, 2016, julio, 15, s.p.).

Para trazar sus directrices el PíEE cuenta con seis objetivos específicos, entre los cuales se citan:

1. Beneficiar a escuelas y/o servicios públicos que atienden a población indígena con acciones de fortalecimiento académico, apoyos específicos y contextualización de contenidos.

2. Beneficiar a escuelas y/o servicios públicos que atienden a población migrante con acciones de fortalecimiento académico, apoyos específicos, contextualización de contenidos; así como equipamiento específico.

[...]

5. Impulsar un esquema de financiamiento para que las AEL desarrollen un Proyecto Local de inclusión y equidad educativa que tenga como fin fortalecer a las escuelas públicas de educación básica y servicios educativos que atienden a población escolar en contexto de vulnerabilidad y/o riesgo de exclusión (Gobierno de México, 2016, julio, 15, s.p.).

Como se advierte, estos objetivos refieren que cada entidad federativa o Enlace Local de la SEP, deben contextualizar contenidos curriculares, gestionar los beneficios para las escuelas a las cuales asiste la población indígena y migrante, así como desarrollar un “Proyecto Local de inclusión y equidad educativa” para la población en contexto de vulnerabilidad. Faltaría conocer los resultados logrados mediante este Programa en cada entidad federativa para valorar la pertinencia de su implementación, como sería para el caso de Zacatecas; sin embargo, no fue posible localizar este tipo de información.

En relación con lo anterior, como se describió páginas atrás, se sabe que, para valorar los resultados de estas instancias y Programas, el INEE evalúa los indicadores de calidad y cuantitativos, de ahí que, por ejemplo, en conjunto con la UNICEF México llevan a cabo diagnósticos nacionales para que se redefinan o, en

su caso, se emitan nuevas políticas públicas necesarias para cumplir con los objetivos. Empero, como lo han hecho público estas instituciones, las evaluaciones se hacen de forma principal en las regiones rurales del país en donde existe la mayor densidad de población indígena, las cuales, a la vez, entran en las estadísticas de poblaciones con mayores índices de marginación. Para el caso de Zacatecas no aplica en este tipo de evaluaciones, como se ha dicho y se explicará con detalle más adelante, debido a que este estado no está considerado como parte de una región indígena (INEE & UNICEF México, 2018; INEE & UNICEF México, 2019).

1.6.2 Instituto Nacional Indigenista (INI)

El INI surgió mediante la *Ley de creación del Instituto Nacional Indigenista*, publicada en el DOF el 4 de diciembre de 1948, durante el Gobierno de Miguel Alemán (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 1948). Este Instituto sustituyó al Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas (DAAI) (Korsbaek & Sámano, 2007).⁸

Según lo establecido en la Ley (Artículo primero), tuvo personalidad jurídica propia, surgió como filial del Instituto Indigenista Interamericano, y tuvo su sede en la capital de la República (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 1948). Desapareció después de cincuenta y cinco años, en 2003, para ser sustituido por la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI).

⁸ También se llega a citar como Departamento de Asuntos Indígenas (DAI), fundado por el Presidente Lázaro Cárdenas del Río, en 1936.

La conformación de las funciones del INI fue de manera muy general. Un aspecto importante es que no se hablaba de “pueblos indígenas”, sino de “núcleos indígenas”. Dentro de sus funciones relacionadas con los derechos de las poblaciones indígenas, se consideraron que:

- I.- Investigará los problemas relativos a los núcleos indígenas del país;
- II.- Estudiara [sic] las medidas de mejoramiento que requieran esos núcleos indígenas;
- III.- Promoverá ante el Ejecutivo Federal, la aprobación y la aplicación de estas medidas;
- IV.- Intervendrá en la realización de las medidas aprobadas, coordinando y dirigiendo, en su caso, la acción de los órganos gubernamentales competentes;
- V.- Fungirá como cuerpo consultivo de las instituciones oficiales y privadas, de las materias que conforme a la presente Ley, son de su competencia;
- VI.- Difundirá, cuando lo estime conveniente y por los medios adecuados, los resultados de sus investigaciones, estudios y promociones, y
- VII.- Empezará aquellas obras de mejoramiento de las comunidades indígenas, que le encomiende el Ejecutivo, en coordinación con la Dirección General de Asuntos Indígenas (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 1948, s.p.).

El tema de la educación no quedó considerado de forma clara y evidente, como se puede observar, aunque se puede pensar que estaba integrado en “las medidas de mejoramiento” de los núcleos indígenas. Para su funcionamiento y administración del INI, el Director sería asignado de forma directa por el Presidente de la República, y contaba con un Consejo (Artículos Sexto y Séptimo). Tal Consejo estuvo presidido por el Director, y lo integraron representantes de las siguientes dependencias:

La Secretaria de Educación Pública (Dirección de Asuntos Indígenas), Salubridad, Gobernación, Agricultura, Recursos Hidráulicos, Comunicaciones y Obras Públicas y Departamento Agrario y por representantes designados por el Banco de Crédito Ejidal, Instituto Nacional de Antropología e Historia, la Universidad Nacional Autónoma de México y el Instituto Politécnico Nacional, por un representante designado por las sociedades científicas que se dediquen preferentemente a estudios antropológicos y por

representantes de los núcleos indígenas más importantes que serán designados y participarán en la forma y términos que señale el Reglamento de la presente Ley (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 1948, s.p.).

Al incluirse en el Consejo del INI al responsable de la SEP, se sobreentiende, o puede pensarse, que fue para atender los problemas relacionados con la educación indígena, aunque el concepto no existía como tal y, como acción, no estaba totalmente explicitado en la Ley y en las funciones del Instituto. Esto puede validarse con investigaciones más precisas, pero, por lo que ya se mencionó en el apartado de la SEP, antes del INI existía, desde 1921, el Departamento de Escuelas Rurales, Primarias Foráneas e Incorporación Cultural Indígena, y en 1923 se establecieron las Casas del Pueblo (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 1948).

En lo posterior, tres décadas después de la creación del INI, en 1978 se creó la DGEI. Otras casi tres décadas más tarde, en 2001, y dos años antes de desaparecer el INI, la SEP creó la CGEIB; además, en 1971 se fundó el CONAFE, como se verá enseguida. Lo anterior permite considerar que todas estas instancias de la SEP, así como el CONAFE, contribuyeron para cumplir con la atención de la educación rural e indígena a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, en la cual debió haber influido el INI.

La creación del INI y, por tanto, la manera en la cual pudo llevarse a cabo la escolarización, educación o alfabetización de los pueblos indígenas, corresponde a lo que se ha llamado la época de la institucionalización del indigenismo posrevolucionario mexicano. Como lo señalan Korsbaek y Sámano (2007):

La política indigenista posrevolucionaria fue originalmente una política de “asimilación” y luego de “integración”, con fuertes tintas de “política colonialista” (Bartolomé y Scott, 1971). Sin embargo, durante los primeros años posrevolucionarios, se centró en una política de

alfabetización y aculturación a través de la educación nacional (p. 204).

Desde este enfoque, el INI se inscribe en una etapa de la historia de la educación indígena y como parte del contexto del indigenismo institucionalizado, el cual entró en decadencia durante los años setenta del siglo XX, lo cual se considera que tuvo su origen con la muerte de Manuel Gamio y de Alfonso Caso, dos de los intelectuales más importantes quienes influyeron en la creación del INI (Korsbaek & Sámano, 2007).

Después de ello, durante los años ochenta y noventa, se suscitaron cambios en las políticas de atención a los pueblos indígenas y se observaron importantes movimientos sociales de reivindicación, lo cual cambió el discurso y la conceptualización de la educación y la inclusión indígena, y de su reconocimiento como parte de la diversidad cultural del país (Korsbaek & Sámano, 2007).

1.6.3 Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE)

El CONAFE se fundó en 1971, bajo el carácter de un Organismo Público Descentralizado. De forma indirecta o complementaria, este Consejo ha atendido la educación de las niñas y los niños indígenas, pues su población destino son todas y todos los infantes y adolescentes en edad de asistir a la Educación Básica, quienes habitan en localidades rurales y dispersas, a través de lo que llaman “servicio comunitario” (INEE & UNICEF México, 2018). Recuérdese que, en nuestro país, la población indígena habita principalmente en zonas rurales y marginadas.

Desde sus inicios el CONAFE se integró a lo que se denominó la “Campaña Nacional contra el Analfabetismo”, la cual llevó como lema: “Educación para todos”.

Su trabajo en el medio rural ha sido con los niños y las niñas de entre cero y cinco años de edad y, además, brinda asesorías a los padres y las madres de familia sobre la educación de sus hijos e hijas (Galván, 2016). Durante los años noventa, se adecuó a las nuevas políticas de la SEP, cuando se

Reorientó la educación infantil formal e informal de niños de cero a cuatro años de edad. Se crearon contenidos educativos adecuados al contexto social local. A partir de 1996, [fue cuando] el servicio de educación inicial no escolarizada se transfirió al Conafe (Galván, 2016, p. 135).⁹

El objetivo general del CONAFE es:

Contribuir a que las niñas, niños y adolescentes de localidades de alta y muy alta marginación y/o rezago social concluyan cada uno de los niveles de educación inicial y básica comunitaria, así como garantizar apoyos económicos a las figuras educativas y útiles escolares a los alumnos (Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), 2019, diciembre, 29, s.p.).

Una característica de este Consejo es el sistema de “figuras educativas”, quienes se encargan de atender a los grupos focales en las comunidades, de ahí que uno de sus objetivos específicos sea: “Procurar la asignación de figuras educativas a cada uno de los servicios de educación inicial y básica comunitaria para la atención pertinente, inclusiva y efectiva” (CONAFE, 2019, diciembre, 29, s.p.).

Conforme ha pasado el tiempo, las demandas educativas también cambiaron, por lo tanto, el CONAFE pasó de ofrecer solo la Educación Preescolar y Primaria, a complementar con la Educación Inicial, hasta llegar a ofrecer también

⁹ El Programa de Educación Inicial no Escolarizada del CONAFE, tiene como objetivo: “Acompañar la crianza de niñas y niños, desde el periodo de gestación y hasta los 3 años 11 meses de edad, mediante procesos reflexivos con madres, embarazadas, padres y/o cuidadores en torno a sus acciones de crianza, a fin de propiciar interacciones significativas entre adultos y niños que favorezcan el desarrollo integral y el ejercicio de sus derechos” (Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), s.f., s.p.).

el nivel de Secundaria, tanto a población mestiza como indígena. De acuerdo con el INEE y la UNICEF México, este Consejo para la población indígena:

Ofrece los niveles educativos de preescolar, primaria y secundaria; su propuesta educativa se basa en trabajar la lengua indígena de manera transversal, orientada a desarrollar un bilingüismo oral y escrito, así como a recuperar los saberes indígenas en el contexto escolar. Cabe señalar que para 2016 el CONAFE rediseñó su modelo educativo, el cual continúa con una organización multinivel, pero se centra en enseñar y aprender en el diálogo para formar comunidades donde todos aprendan y enseñen; de ahí el nombre de Modelo de Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo (Modelo ABCD) (INEE & UNICEF México, 2018, p. 37).

De esta institución hace falta conocer más acciones, y saber cómo trabaja o impacta en zonas en las cuales no existe una alta densidad de población indígena, pero sí poblaciones con altos índices de marginación o vulnerabilidad en zonas rurales, o de población migrante vulnerable, como ocurre en el estado de Zacatecas.

1.6.4 Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI)

La creación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) se hizo mediante la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*, publicada en el DOF el 13 de marzo de 2003. En el Capítulo IV, titulado “Del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas”, según el Artículo 14, se establece en los siguientes términos:

Se crea el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, como organismo descentralizado de la Administración Pública Federal, de servicio público y social, con personalidad jurídica y patrimonio propio, sectorizado en la Secretaría de Cultura, cuyo objeto es promover el fortalecimiento, preservación y desarrollo de las lenguas indígenas que se hablan en el territorio nacional, el conocimiento y disfrute de la riqueza cultural de la Nación, y asesorar a los tres órdenes de gobierno para articular las políticas públicas necesarias en la materia. [...] (Párrafo reformado en el DOF en 17 de diciembre de 2015) (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2003a, s.p.).

En la reforma que se hizo a este párrafo el 17 de diciembre de 2015, se decretó que el INALI tendría personalidad jurídica y patrimonio propio, y quedaría sectorizado en la Secretaría de Cultura, pues anterior a esto, lo era del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA). Las características y atribuciones del INALI, se enlistan en doce puntos. Entre los más destacados se citan:

a) Diseñar estrategias e instrumentos para el desarrollo de las lenguas indígenas nacionales, en coordinación con los tres órdenes de gobierno y los pueblos y comunidades indígenas.

[...]

d) Establecer la normatividad y formular programas para certificar y acreditar a técnicos, intérpretes, traductores y profesionales bilingües. Impulsar la formación de especialistas en la materia, que asimismo sean conocedores de la cultura de que se trate, vinculando sus actividades y programas de licenciatura y postgrado, así como a diplomados y cursos de especialización, actualización y capacitación (Inciso reformado en el DOF el 18 de junio de 2010).

[...]

e) Formular y realizar proyectos de desarrollo lingüístico, literario y educativo.

[...]

j) Informar sobre la aplicación de lo que dispone la Constitución, los tratados internacionales ratificados por México y esta Ley, en materia de lenguas indígenas, y expedir a los tres órdenes de gobierno las recomendaciones y medidas pertinentes para garantizar su preservación y desarrollo (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2003a, s.p.).

En lo respectivo a la administración del INALI, está a cargo de un Consejo Nacional, integrado por siete representantes de la administración pública federal, tres de escuelas, instituciones de Educación Superior y Universidades Indígenas, y tres representantes de instituciones académicas y Organismos Civiles, que se hayan distinguido por la promoción, preservación y defensa del uso de las lenguas indígenas. El Secretario o Secretaria de Cultura, es quien lo preside como titular de la Coordinadora del sector.

Esta representatividad tan variada en el Consejo, se traduce en la importancia que tiene esta institución, sobre todo, por la relación que se observa entre la población indígena, su cultura y lenguas originarias, cómo pueden aportar para el desarrollo del país, y de qué manera deben ser integrados al mismo. La Ley establece que los representantes en el Consejo, deben pertenecer a: Secretaría de Hacienda y Crédito Público; Secretaría de Desarrollo Social; Secretaría de Comunicaciones y Transportes; Secretaría de Educación Pública; Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas; y Secretaría de Relaciones Exteriores (Artículo 16) (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2003a, s.p.).

Entre otras de sus funciones se establece que el Consejo Nacional del INALI, habiendo consultado previamente los estudios hechos por el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) y el INEGI, y a partir de la propuesta de representantes de los pueblos y comunidades indígenas, y de las instituciones académicas que integren el Consejo, debe elaborar un Catálogo de las lenguas indígenas y publicarse en el DOF, esto un año después de haberse constituido el Consejo Nacional (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2003a, s.p.).

Otra cuestión importante, es que debería de hacer censos sociolingüísticos; el primero “deberá de estar levantado y publicado dentro del plazo de dos años, contado a partir de la entrada en vigor de este Decreto. Los subsecuentes se levantarán junto con el Censo General de Población y Vivienda”, según se establece en los Artículos Transitorios Tercero y Cuarto, de la misma Ley (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2003a, s.p.).

Este Instituto tiene injerencia en la educación indígena y en la inclusión educativa de niños, niñas y adolescentes, debido a que sus múltiples funciones y obligaciones inciden en la investigación, difusión y conservación de las lenguas indígenas, de tal manera que, su valor como patrimonio cultural inmaterial de México y su uso práctico, sean sustento para su aplicación en diversos ámbitos en los cuales tengan presencia los pueblos y comunidades indígenas, como sería, en este caso, la educación bilingüe. Para ello, es lógico que se contemple la necesidad de contar con dependencias o institutos a nivel de cada estado o municipio del país, para capacitar a quienes imparten, por ejemplo, la Educación Básica de la población indígena.

Lo anterior se contempla en el inciso K, del Artículo 14 de la misma Ley, en el cual se establece que el INALI deberá “Promover y apoyar la creación y funcionamiento de institutos en los estados y municipios, conforme a las leyes aplicables de las entidades federativas, según la presencia de las lenguas indígenas nacionales en los territorios respectivos”. Este asunto de las Leyes estatales es de suma relevancia puesto que, de no contar con ellas, no es posible la instalación de estos institutos filiales del INALI.

Derivado de esto, en el Artículo Sexto Transitorio se pronuncia: “Los congresos estatales analizarán, de acuerdo con sus especificidades etnolingüísticas, la debida adecuación de las leyes correspondientes de conformidad con lo establecido en esta ley”. Y, en correspondencia con la educación para las personas indígenas en su propia lengua, en cuanto a la importancia de que cuenten con docentes que hablen sus mismas lenguas, en el Artículo Transitorio Séptimo hace alusión a la Fracción VI, del Artículo 13 de esta Ley, como se revisó

en páginas anteriores, el cual señala que debe: “Garantizar que los profesores que atiendan la educación básica bilingüe en comunidades indígenas hablen y escriban la lengua del lugar y conozcan la cultura del pueblo indígena de que se trate”, de ahí que en el Séptimo Transitorio, se señala:

En el caso de que las autoridades educativas correspondientes no contarán con el personal capacitado de manera inmediata, éstas dispondrán de un plazo de hasta dos años, a partir de la publicación de la presente Ley, para formar al personal necesario. Con el fin de cumplir cabalmente con dicha disposición, las normales incluirán la licenciatura en educación indígena (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2003a, s.p.).

En estos postulados reside la importancia de contar con institutos estatales o municipales, los cuales coadyuven para tales fines. Con esto se podría argumentar la necesidad de que, en el estado de Zacatecas, tanto en los municipios como en su capital, existiera algún instituto para la atención de las comunidades que hablan lenguas indígenas y que tienen presencia en su jurisdicción, pero, como éstas nos son “representativas”, no existen Leyes en esta entidad federativa, y las que ya están vigentes no están armonizadas con las legislaciones nacionales, seguramente bajo el argumento de que no pertenece a ninguna región indígena, como ya se ha reiterado.

En la actualidad el INALI tiene su sede en la Ciudad de México, y ofrece información, asesorías y difusión en torno a las lenguas indígenas y las comunidades y pueblos que las hablan, entre otras cuestiones (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), 2020).

1.6.5 Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI)

La CDI se fundó con la *Ley de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas*, por Decreto de Vicente Fox Quesada, como Presidente de la República, y se publicó en el DOF el 21 de mayo de 2003 (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2003b). La publicación de este Decreto fue apenas dos meses después de la creación del INALI, lo cual explica que, durante el Gobierno de Vicente Fox, hubo interés por atender las necesidades de los pueblos indígenas. Permaneció durante quince años, pues fue sustituido en diciembre de 2018 por el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI).

El tema de la educación indígena, la inclusión y el enfoque intercultural, no obstante, fueron asuntos que no tuvieron mucha atención en los fundamentos de la Ley de la CDI. Tampoco fueron parte central de sus funciones, a diferencia de lo que se vería después con las políticas del Gobierno dirigido por Enrique Peña Nieto, así como con las políticas y las instituciones que están vigentes en la actualidad.

En su momento se estableció que la CDI sería “un organismo descentralizado de la Administración Pública Federal, no sectorizado, con personalidad jurídica, con patrimonio propio, con autonomía operativa, técnica, presupuestal y administrativa, con sede en la Ciudad de México, Distrito Federal” (Artículo 1) (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2003b, s.p.).

El objetivo del Consejo sería “orientar, coordinar, promover, apoyar, fomentar, dar seguimiento y evaluar los programas, proyectos, estrategias y acciones públicas para el desarrollo integral y sustentable de los pueblos y comunidades indígenas”, todo esto, basado en el Artículo 2 de la Constitución

Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM). Para ello, se le atribuyeron veinte funciones, entre las cuales destacan, por su importancia para el tema de esta investigación, las siguientes:

- I. Ser instancia de consulta para la formulación, ejecución y evaluación de los planes, programas y proyectos que las dependencias y entidades de la Administración Pública Federal desarrollen en la materia;
- II. Coadyuvar al ejercicio de la libre determinación y autonomía de los pueblos y comunidades indígenas en el marco de las disposiciones constitucionales;
- [...]
- V. Evaluar las políticas públicas y la aplicación de los programas, proyectos y acciones gubernamentales que conduzcan al desarrollo integral de dichos pueblos y comunidades;
- [...]
- X. Asesorar y apoyar en la materia indígena a las instituciones federales, así como a los estados, municipios y a las organizaciones de los sectores social y privado que lo soliciten;
- [...]
- XIV. Establecer acuerdos y convenios de coordinación con los gobiernos de las entidades federativas, con la participación que corresponda a sus municipios, para llevar a cabo programas, proyectos y acciones conjuntas en favor de los pueblos y comunidades indígenas (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2003b, s.p.).

Según los puntos X y XIX de sus funciones, la CDI debió asesorar y apoyar a las entidades federativas y sus instituciones, municipios y organizaciones públicas y privadas, para sostener programas y proyectos para atender a las comunidades indígenas. Analizando el caso de Zacatecas desde este punto, tal vez no se recibió en esta entidad tal asesoría y apoyo, debido a que no se gestionó; una razón “lógica” según el contexto regional, es que la población Wixárika no es considerada representativa, pero, no solo existe esta población indígena, sino que también la hay de otras etnias, como lo muestran los Censos de Población del INEGI.

El funcionamiento de la CDI se hizo a través de una Junta de Gobierno, un Director General, y un Consejo Consultivo, como órgano de consulta y vinculación con los pueblos indígenas y la sociedad. En la Junta de Gobierno, entre muchos otros, estaba incluido como integrante el o la titular de la SEP, por lo que es de inferir, que debió de atender lo relacionado con los asuntos de la educación indígena, aunque en la Ley no se especifica nada al respecto (Artículo 5).

En cuanto al Consejo Consultivo, en el Artículo 12 se señala que debía estar integrado por:

- I. Representantes de los pueblos indígenas, de conformidad con las disposiciones legales aplicables derivadas del artículo 2o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos;
- II. Representantes de instituciones académicas y de investigación nacionales, especialistas en materia indígena;
- III. Representantes de organizaciones sociales que trabajen con las comunidades indígenas;
- IV. Los integrantes de las mesas directivas de las Comisiones de Asuntos Indígenas de ambas Cámaras del Congreso de la Unión, y
- V. Un representante por cada uno de los gobiernos de las entidades federativas en las que estén asentados pueblos y comunidades indígenas (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2003b, s.p.).

Sería importante conocer si, para cumplir con el punto V, el estado de Zacatecas tuvo algún o alguna representante, o no fue posible debido a que en esta entidad federativa no son reconocidos como población significativa, ni los y las wixaritari, ni las personas de los demás pueblos originarios asentados ahí, lo cual, es lo más seguro.

El hecho de que en Zacatecas tampoco exista una oficina o dependencia para la atención de los pueblos indígenas, es probable que también se deba a que,

según la normatividad que rigió a la CDI, se señaló que “La Comisión contará con las unidades administrativas centrales y en el interior de la República que sean necesarias para el cumplimiento de su objeto y funciones” (Artículo 14) (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2003b, s.p.). De tal manera que, en Zacatecas, seguramente no se justificó la presencia de ninguna “unidad administrativa”, por no ser “necesaria”.

Ante su creación, se aclaró que la CDI conservaría la personalidad jurídica y el patrimonio que durante más de cinco décadas tuvo el INI, y los trabajadores y las trabajadoras también lo seguirían siendo de la nueva Comisión (Artículo Transitorio Segundo) (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2003b, s.p.). Una de las políticas más importantes que puso en práctica fue el *Programa Especial de Pueblos Indígenas 2014-2018*, implementado en el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 durante el Gobierno de Enrique Peña Nieto. El sustento institucional se hizo en lo establecido en el Artículo 2 de la CPEUM, en la misma Ley de la CDI y, de forma específica, en el Plan Nacional de Desarrollo:

En la Meta Nacional “México Incluyente”, Objetivo 2.2 “Transitar hacia una sociedad equitativa e incluyente”, Estrategia 2.2.3 “Fomentar el bienestar de los pueblos y comunidades indígenas fortaleciendo su proceso de desarrollo social y económico, respetando las manifestaciones de su cultura y el ejercicio de sus derechos” (Diario Oficial de la Federación (DOF), 2014, s.p.).

De igual forma, la CDI colaboró junto con la SEP, el INALI, el INEE, y muchas otras dependencias del Gobierno de México, para la implementación del *Programa Especial de Educación Intercultural*, durante el período 2014-2018. Este Programa se constituyó como un instrumento de planeación del Gobierno Federal dentro del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, y del Programa Sectorial de Educación para

el mismo periodo (Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Gobierno de la República, 2014).

Su planteamiento fue “mejorar las condiciones actuales de la educación — para el cierre de brechas— en ámbitos de la educación no formal y la educación formal que se imparte a toda la población, particularmente a la indígena, afrodescendiente y migrante” (p. 6). Desde ese aspecto, buscó “introducir prácticas educativas para la interculturalidad con un sustento teórico y metodológico bien definidos” (Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Gobierno de la República, 2014, pp. 6 y 7).

No se encontró más información sobre los resultados que se consiguieron en los distintos niveles educativos, pues solo se publicó el balance hasta el año 2014. Aunque, por el contenido de sus propuestas, es de suponer que después se tomaron en cuenta para la nueva *Ley General de Educación*, reformada y publicada en septiembre de 2019.

1.6.6 Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI)

El 14 de agosto de 2018, Andrés Manuel López Obrador, actual Presidente de la República Mexicana, pero siendo entonces Presidente electo, anunció que durante su Gobierno se crearía otro instituto para la atención de los pueblos indígenas, aunque ya existía la CDI, con la finalidad de que esta población lograra ser atendida en sus múltiples necesidades a partir de su lengua y cultura.

Este instituto sería llamado: “Instituto Nacional de Pueblos Indígenas”, cuyas siglas serían “Inapi”. Sobre su organización y estructura, en la prensa se difundió que: “El Inapi contará, conforme al plan anunciado hoy por el presidente electo, con

mayores recursos para crear 132 coordinaciones regionales indígenas, cuyo objetivo es que cada cultura cuente con atención en su lengua” (Rodríguez, 14 de julio de 2018).

Esta propuesta resultó “convinciente” para los pueblos indígenas, se planteó atender de forma pertinente a las y los indígenas, pues, aunque desde 1948 existía en INI, y después en 2003 la CDI, parecía importante el hecho de que se les prestaran mejores servicios a partir de su lengua o dialecto. Esto se manejó como “un gran paso” para hacer valer la inclusión de sus culturas, de acuerdo con la ideología que abanderó López Obrador como parte de su discurso político.

En palabras de López Obrador, esto era fundamental para la inclusión de la población más vulnerable del país, acorde con su política social:

Aquí aplica más que en otros aspectos el que se tiene que atender, escuchar y respetar a todos, pero dando preferencia a los pobres, a los indígenas, que es la verdad más íntima de nuestro país (Rodríguez, 14 de julio 2018, s.p.).

La decisión del Presidente fue que, el encargado del Instituto sería un abogado indígena, Adelfo Regino Montes, quien, a su vez, aclaró que los coordinadores responsables de cada uno de los Centros del Inapi serían indígenas, quienes formarían parte de la misma etnia. Es notorio que esta política indigenista formaría parte de un discurso político resignificado y utilizado por López Obrador a su favor, pues, además, comentó que su carrera política inició en el INI, y que, gracias a ese lugar aprendió a “trabajar para los pobres”, lo cual reafirmaba su compromiso con las y los indígenas (Rodríguez, 14 de julio 2018, s.p.).

Cuatro meses después finalmente entró en funciones el nuevo Instituto, pero con el nombre de Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI). Conforme a lo

que López Obrador había propuesto meses antes, las siglas del Instituto no fueron “Inapi”, sino INPI. Su creación tuvo lugar con la *Ley del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas*, con la cual quedó abrogada la *Ley de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas*, de 2003. El INPI entró en funciones junto con la misma Ley, al ser publicada en el DOF el 4 de diciembre de 2018 (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2018).

En el Artículo 2 se declara que el Instituto es la autoridad del Poder Ejecutivo Federal con sede en la Ciudad de México, para atender los asuntos relacionados con los pueblos indígenas, pero, como un hecho histórico, también se reconoce como sujetos de derecho a la comunidad o pueblo afromexicano. Según se lee en este Artículo, el Instituto es responsable:

En los asuntos relacionados con los pueblos indígenas y afromexicano, que tiene como objeto definir, normar, diseñar, establecer, ejecutar, orientar, coordinar, promover, dar seguimiento y evaluar las políticas, programas, proyectos, estrategias y acciones públicas, para garantizar el ejercicio y la implementación de los derechos de los pueblos indígenas y afromexicano, así como su desarrollo integral y sostenible y el fortalecimiento de sus culturas e identidades, de conformidad con lo dispuesto en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en los instrumentos jurídicos internacionales de los que el país es parte (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2018, s.p.).

En cuanto a sus atribuciones y funciones, en el mismo Artículo se enumeran cuarenta y ocho puntos, los cuales tendrá que considerar para el cumplimiento de sus objetos. Entre los más destacables y que se relacionan con la educación, la inclusión y los derechos indígenas, se citan:

IV. Promover, fortalecer y coadyuvar el ejercicio de la libre determinación y autonomía de los pueblos y comunidades indígenas y afromexicanas. Asimismo, impulsar y fortalecer las instituciones políticas, jurídicas, económicas, sociales y culturales de dichos pueblos;

[...]

X. Promover el reconocimiento, respeto y protección de las niñas, niños y jóvenes indígenas y afromexicanos, personas mayores, personas con discapacidad, personas con diversas identidades y preferencias sexuales y de género, así como cualquier otro sector en situación de vulnerabilidad o víctima de violencia y discriminación de dichos pueblos;

[...]

XXII. Apoyar, capacitar y asesorar a las autoridades y representantes de los pueblos y comunidades indígenas y afromexicanas, y a sus integrantes, en la atención de los asuntos relacionados con el ejercicio de sus derechos individuales y colectivos;

[...]

XXXV. Gestionar, ejecutar, dar seguimiento y evaluar los recursos presupuestales para promover y garantizar el reconocimiento e implementación de los derechos y el desarrollo integral, intercultural y sostenible de los pueblos indígenas y afromexicano, bajo criterios justos y compensatorios (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2018, s.p.).

Una cuestión relevante que podría servir de argumento para que en Zacatecas se abriera un centro del INPI, es que, en el punto XXXVII del mismo Artículo 4, señala que este Instituto deberá “Crear Centros Coordinadores de Pueblos Indígenas en las regiones indígenas, para promover y ejecutar las medidas pertinentes y necesarias para la defensa e implementación de los derechos, así como el desarrollo integral y sostenible de los pueblos indígenas y afromexicano”. Hay que señalar otra vez que, lamentablemente, Zacatecas no pertenece a ninguna región indígena. Esta es la mayor limitante para que se cuente con apoyo institucional para la población indígena.

De forma específica, en lo que respecta a la educación indígena, en el apartado XLI considera que se debe implementar en todos sus tipos y niveles, para lo cual habrá una coordinación con las instancias correspondientes para elaborar Planes y Programas de estudio, así como materiales didácticos para los pueblos indígenas, “con la finalidad de fortalecer las culturas, historias, identidades,

instituciones y formas de organización de dichos pueblos” (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2018, s.p.).

Por último, en el apartado XLII contempla que debe “Crear los espacios necesarios y dignos para la atención integral e intercultural de los niños, niñas y jóvenes indígenas y afromexicanos, tanto en sus regiones como fuera de ellas” (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2018, s.p.). Esto aporta un argumento para que, en casos como el de Zacatecas, que no es considerado parte de una región indígena, pero sí receptor de población indígena migrante, pueda solicitar la creación de uno de esos espacios; pueden no ser propiamente escuelas, sino una especie de instituto que contribuya a la mejora de la calidad de vida de las niñas, los niños y jóvenes indígenas. Para atender las distintas problemáticas de los pueblos indígenas tiene una diversidad de Programas, de los cuales se tratará en la última parte del Capítulo II.

1.7 Legislación nacional

Para atender las necesidades educativas de las niñas y los niños indígenas y, en general, de los pueblos originarios, se han establecido varias Leyes en México. En este apartado se analizan tales documentos. Se comienza con el más importante, que es la CPEUM, y se continúa con las legislaciones divididas en dos temas: la educación, y las relacionadas con los derechos, la cultura y el desarrollo de los pueblos indígenas, en particular de las niñas y los niños.

1.7.1 Legislación sobre la educación

1.7.1.1 Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

La CPEUM tiene su origen en 1917, en la llamada etapa de la posrevolución. En el Artículo 3 de se contempla todo lo relacionado con la educación. Con el paso de los años este Artículo ha sufrido cambios significativos, de tal manera que, de forma reciente, se fueron incluyendo las nociones de inclusión, educación indígena e interculturalidad. Actualmente el derecho a la educación se establece en los siguientes términos:

Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia (Reformado DOF 15-05-2019) (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2021, s.p.).

De manera general esta es la base jurídica más importante de la nación, mediante la cual se establece la educación como un derecho para todas y todos los mexicanos, incluidos los y las indígenas, y ahora reconocidas también las comunidades afromexicanas. También la Carta Magna establece que “Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica” (Párrafo adicionado DOF 15-05-2019) (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2021, s.p.).

En lo que corresponde a la población que será prioridad para la educación, advierte que: “El Estado priorizará el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el acceso, permanencia y participación en los servicios educativos”

(Párrafo adicionado DOF 15-05-2019). En lo respectivo a los Planes y Programas de estudio, en el Apartado II, inciso c, señala que la educación que se imparta:

Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la naturaleza, la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de las familias, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos; (Inciso reformado; DOF 09-02-2012, 26-02-2013, 15- 05-2019) (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2021, s.p.).

En el inciso e, advierte que la educación será equitativa y, además, “En los pueblos y comunidades indígenas se impartirá educación plurilingüe e intercultural basada en el respeto, promoción y preservación del patrimonio histórico y cultural” (Inciso adicionado, DOF 15-05-2019). De igual manera, en el inciso g, considera que “Será intercultural, al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social (Inciso adicionado, DOF 15-05-2019) (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2021, s.p.).

De este fundamento constitucional se derivan las legislaciones nacionales y estatales sobre la escolarización/educación, educación indígena, inclusión educativa y educación intercultural, como se analiza en los siguientes apartados.

1.7.1.2 Ley General de Educación

La *Ley General de Educación* fue publicada en el DOF el 13 de julio de 1993, decretada por el Presidente de la República, Carlos Salinas de Gortari. El 30 de septiembre de 2019 se publicó en el DOF la nueva *Ley General de Educación*, la cual abrogó la de 1993. Con el Gobierno de Andrés Manuel López Obrador se

hicieron importantes modificaciones en lo que respecta a la educación indígena, la inclusión educativa y la educación intercultural, lo cual se hizo visible en esta legislación (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019).

Uno de los cambios observados en esta Ley, es la inserción de lo referente al modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana (Título Segundo), en la cual toma mayor importancia la educación indígena y el enfoque de interculturalidad. Relativo a la función de la Nueva Escuela describe que, a partir del Acuerdo Educativo Nacional, se considerarán cinco puntos, entre los cuales está: “Promover la participación de pueblos y comunidades indígenas en la construcción de los modelos educativos para reconocer la composición pluricultural de la Nación” (Capítulo I, Artículo 14) (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019, s.p.).

En el tema de los Planes y Programas de estudio, con respecto a los contenidos, enumera veinticinco apartados. En el apartado V, señala que se debe tener en cuenta: “El conocimiento y, en su caso, el aprendizaje de lenguas indígenas de nuestro país, la importancia de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas” (Capítulo V, Artículo 30). Concerniente al tipo de Educación Básica, advierte que los servicios que se impartirán bajo este modelo educativo serán: “Preescolar general, indígena y comunitario”; y “Primaria general, indígena y comunitaria” (Capítulo II, Artículo 3) (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019, s.p.). Sin embargo, no se considera la Secundaria de tipo indígena.

Al abordar el tema de la Educación Superior señala varios aspectos, los cuales inciden en la inclusión de los pueblos indígenas. Primero, afirma que se

basará en el principio de la “equidad”, asegurando “el acceso y permanencia en los estudios por razones económicas, de género, origen étnico o discapacidad”. Además, establece que: “En el ámbito de su competencia, las autoridades educativas federal, de las entidades federativas y de los municipios concurrirán para garantizar la gratuidad de la educación en este tipo educativo de manera gradual”, pero, “priorizando la inclusión de los pueblos indígenas y los grupos sociales más desfavorecidos para proporcionar la prestación de este servicio educativo en todo el territorio nacional” (Título III, Capítulo IV, Artículos 47 y 48) (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019, s.p.).

La educación indígena tiene un apartado específico (Título Tercero, Capítulo VI), a diferencia de la Ley de 1993, en la cual este tema escasamente se incluía. Señala que la garantía para este tipo de educación corresponde al Estado, como un “ejercicio de los derechos educativos, culturales y lingüísticos a todas las personas, pueblos y comunidades indígenas o afromexicanas, migrantes y jornaleros agrícolas” (Artículo 56) (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019, s.p.).

Por lo anterior, su intención principal es contribuir “al conocimiento, aprendizaje, reconocimiento, valoración, preservación y desarrollo tanto de la tradición oral y escrita indígena, como de las lenguas indígenas nacionales como medio de comunicación, de enseñanza, objeto y fuente de conocimiento”. Al mismo tiempo, observará “pertinencia cultural y lingüística”, y promoverá la preservación de su patrimonio histórico (Artículo 56) (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019, s.p.).

Una de las obligaciones que asumen las autoridades educativas para la educación indígena, es realizar consultas de “manera previa, libre e informada”, atendiendo lo establecido en las disposiciones legales nacionales e internacionales, cuando se vayan a tomar decisiones en torno a la educación de los pueblos y comunidades indígenas y afromexicanas. Esto, también teniendo en cuenta el derecho a la autodeterminación que prevé el Artículo 2 de la CPEUM (Artículo 57) (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019, s.p.).

Se considera que la SEP debe coordinar acciones con el INPI y el INALI, “para el reconocimiento e implementación de la educación indígena en todos sus tipos y niveles, así como para la elaboración de planes y programas de estudio y materiales educativos dirigidos a pueblos y comunidades indígenas” (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019, s.p.).

Para dar cumplimiento a las disposiciones de la educación indígena, la Ley establece siete aspectos que las autoridades deben cumplir. En cuanto a la infraestructura: “Fortalecer las escuelas de educación indígena, los centros educativos integrales y albergues escolares indígenas [...]” (punto I).¹⁰ Para la elaboración de los Programas de estudio estipula: “Desarrollar programas educativos que reconozcan la herencia cultural de los pueblos indígenas y comunidades indígenas o afromexicanas, y promover la valoración de distintas

¹⁰ Este rubro de la infraestructura, también se atiende en el Título Quinto “De los Planteles Educativos”, Capítulo I “De las condiciones de los planteles educativos para garantizar su idoneidad y la seguridad de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes”, Artículo 102, en los siguientes términos: “Las autoridades educativas atenderán de manera prioritaria las escuelas que, por estar en localidades aisladas, zonas urbanas marginadas, rurales y en pueblos y comunidades indígenas, tengan mayor posibilidad de rezago o abandono escolar, estableciendo condiciones físicas y de equipamiento que permitan proporcionar educación con equidad e inclusión en dichas localidades” (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019, s.p.).

formas de producir, interpretar y transmitir el conocimiento, las culturas, saberes, lenguajes y tecnologías” (punto II). En este sentido, pide considerar los sistemas de conocimientos de estos pueblos y comunidades, “para favorecer la recuperación cotidiana de las diferentes expresiones y prácticas culturales de cada pueblo en la vida escolar” (punto V) (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019, s.p.).

Los libros de texto gratuitos deben ser escritos en las variadas lenguas existentes en el país, así como los materiales educativos, y serán elaborados, editados, actualizados y distribuidos como responsabilidad de las autoridades para los mejores logros educativos (punto III). En lo que respecta a las instituciones y la formación docente, se considera:

Fortalecer las instituciones públicas de formación docente, en especial las normales bilingües interculturales, la adscripción de los docentes en las localidades y regiones lingüísticas a las que pertenecen, así como impulsar programas de formación, actualización y certificación de maestras y maestros en las lenguas de las regiones correspondientes (punto V) (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019, s.p.).

Este aspecto de la formación docente, de igual manera, está contemplado en los términos del ejercicio de la docencia, pues, para el caso de la educación indígena advierte que:

En el caso de los docentes de educación indígena que no tengan licenciatura como nivel mínimo de formación, deberán participar en los programas de capacitación que diseñe la autoridad educativa y certificar su bilingüismo en la lengua indígena que corresponda y el español (Título Cuarto, Capítulo I, Artículo 93) (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019, s.p.).

El acceso, permanencia, tránsito, formación y desarrollo de las y los educandos de los pueblos indígenas, deberá contemplar un “enfoque intercultural y plurilingüe”,

por lo cual las autoridades deberán crear mecanismos y estrategias específicas para incentivarlos (punto VI). Finalmente, precisa que las autoridades también deberán formular esquemas para coordinar acciones entre las instancias de Gobierno, con lo cual se aseguren programas de “movilidad e intercambio, nacional e internacional, dando especial apoyo a estudiantes de los pueblos y comunidades indígenas o afroamericanas, en un marco de inclusión y enriquecimiento de las diferentes culturas” (punto VII) (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019, s.p.).

Otra de las innovaciones de esta Ley, es que contempla que el Estado a través de las instituciones educativas prevea adaptaciones para atender a los educandos y a las educandas como prioridad en el SEN, de tal manera que a las poblaciones indígenas y afroamericanas, a las comunidades rurales o en condiciones de marginación, y a las personas con alguna discapacidad, se les deben generar las condiciones para ejercer su derecho a la educación bajo los principios de asequibilidad y adaptabilidad (Capítulo X, Artículo 76) (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019, s.p.).

Aunque el Gobierno Federal asume la responsabilidad de garantizar el carácter nacional de la educación indígena (Artículo 113, numeral XXI), se establece que le “Corresponden de manera exclusiva a las autoridades educativas de los Estados y Ciudad de México, en sus respectivas competencias”, entre otras atribuciones, la de “Prestar los servicios de educación básica incluyendo la indígena, inclusiva, así como la normal y demás para la formación docente” (Artículo 114, numeral I) (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019, s.p.).

Por otra parte, para ampliar la cobertura en la educación, de lo cual se deriva la indígena, se reconoce que el Gobierno Federal y el Gobierno de cada estado, tienen facultad para establecer convenios que permitan “coordinar o unificar las actividades educativas a que se refiere esta Ley”. Igualmente, otorga los derechos para que “El ayuntamiento de cada municipio podrá, sin perjuicio de la concurrencia de las autoridades educativas federal y de los Estados, promover y prestar servicios educativos de cualquier tipo o modalidad” (Título Séptimo, Capítulo único, Artículo 116) (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019, s.p.).

Para fortalecer estas posibles acciones refiere que: “El gobierno de cada entidad federativa y los ayuntamientos, podrán celebrar convenios para coordinar o unificar sus actividades educativas y cumplir de mejor manera las responsabilidades a su cargo” (Título Séptimo, Capítulo único, Artículo 116) (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019, s.p.). De esta manera es viable que, en los municipios en donde residan niños, niñas y adolescentes indígenas, el Ayuntamiento pueda establecer un sistema propio de atención educativa para esta población.

Aparte de lo referente a la educación indígena, esta Ley sustenta el derecho a la educación para toda persona que habita en el país, así como la obligatoriedad que reside en el Artículo 3 de la CPEUM para cursar la educación Preescolar, Primaria, Secundaria y Media Superior. En ese tenor, se entiende que no solo es obligación del Estado ofrecer la Educación Básica, sino que también

Es obligación de las mexicanas y los mexicanos hacer que sus hijas, hijos o pupilos menores de dieciocho años asistan a las escuelas, para recibir educación obligatoria, en los términos que establezca la ley, así como participar en su proceso educativo, al revisar su progreso y desempeño, velando siempre por su bienestar y desarrollo (Capítulo

II, Artículo 6) (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019, s.p.).

En complemento, la educación inicial es un derecho de las niñas y los niños, pero compete al Estado promover la concientización sobre su importancia y garantizar su práctica. Este tema de la obligatoriedad es uno de los principios legislativos que no siempre se cumplen en el caso de las niñas y los niños wixaritari en Zacatecas (como en muchos otros casos y lugares), pues los padres y las madres de familia, en muchas ocasiones no tienen interés en que sus hijos e hijas asistan a las escuelas de Educación Básica.

En esta Ley, por las implicaciones que tiene para la educación inclusiva, resulta importante valorar que se circunscribió el aspecto de la “corresponsabilidad social en el proceso educativo”, y que se toma en cuenta la “participación de los actores sociales” (Título Noveno, Capítulo I). Desde este punto de corresponsabilidad, se asume que:

Las autoridades educativas, fomentarán la participación de los actores sociales involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje, para el logro de una educación democrática, de alcance nacional, inclusiva, intercultural, integral y plurilingüe que propicie el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico, el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad (Artículo 126) (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019, s.p.).

En lo que corresponde a la participación de las madres y los padres de familia, o tutores y tutoras, se establecen sus derechos y obligaciones. Entre los primeros están: Obtener inscripción en escuelas públicas para sus hijas, hijos o pupilos menores de dieciocho años; Participar activamente con las autoridades de la escuela; Colaborar con las autoridades escolares; Formar parte de las asociaciones de madres y padres de familia y de los consejos de participación escolar; Manifestar

su inconformidad ante las autoridades educativas, entre otras cuestiones (Capítulo II, Artículo 128) (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019, s.p.).

Entre sus obligaciones se enumeran:

- I. Hacer que sus hijas, hijos o pupilos menores de dieciocho años, reciban la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la media superior y, en su caso, la inicial;
- II. Participar en el proceso educativo de sus hijas, hijos o pupilos menores de dieciocho años, al revisar su progreso, desempeño y conducta, velando siempre por su bienestar y desarrollo;
- III. Colaborar con las instituciones educativas en las que estén inscritos sus hijas, hijos o pupilos, en las actividades que dichas instituciones realicen;
- IV. Informar a las autoridades educativas, los cambios que se presenten en la conducta y actitud de los educandos, para que se apliquen los estudios correspondientes, con el fin de determinar las posibles causas;
- V. Acudir a los llamados de las autoridades educativas y escolares relacionados con la revisión del progreso, desempeño y conducta de sus hijas, hijos o pupilos menores de dieciocho años, y
- VI. Promover la participación de sus hijas, hijos o pupilos menores de dieciocho años en la práctica de actividades físicas, de recreación, deportivas y de educación física dentro y fuera de los planteles educativos, como un medio de cohesión familiar y comunitaria (Capítulo II, Artículo 129).

Este aspecto de los derechos y obligaciones es uno de los más complejos en la práctica, pues algunas de las interrogantes que surgen al analizar el caso de los niños y las niñas wixaritari, es ¿Existe la posibilidad de “obligar” en la práctica a las madres, a los padres, a las tutoras o los tutores, para que cumplan con estas acciones? ¿Existen sanciones en caso de que no cumplan con ello? Desde lo establecido por la Ley, se señala que, en caso de incumplimiento, es a las autoridades educativas a quien corresponde “dar aviso a las instancias encargadas

de la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes para los efectos correspondientes en términos de la legislación aplicable” (Capítulo II, Artículo 129). Empero, tal vez, eso difícilmente llega a ocurrir.

Por lo que toca a las sanciones a las autoridades o instituciones que nieguen el servicio educativo a las niñas y niños indígenas, no queda establecido en la Ley de forma específica; solo se considera objeto de sanción para las escuelas o institutos que ofrecen servicio particular de educación, es decir, privado, cuando se llegue a “Expulsar, segregar o negarse a prestar el servicio educativo a personas con discapacidad o que presenten problemas de aprendizaje” (Capítulo II, Artículo 170, numeral XV) (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019, s.p.), sin embargo, no se menciona a la población indígena. Tampoco se contempla ninguna sanción para las instituciones y autoridades educativas del sector público, que incurran en este tipo de faltas.

Para lo tocante a la inclusión educativa, la Ley toma como principio que la educación debe ser “inclusiva”, por lo cual eliminará “toda forma de discriminación y exclusión, así como las demás condiciones estructurales que se convierten en barreras al aprendizaje y la participación” (Capítulo II, Artículo 7, sección II). Para ello, sobre los criterios de la educación advierte que:

Será inclusiva, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los educandos, y así eliminar las distintas barreras al aprendizaje y a la participación, para lo cual adoptará medidas en favor de la accesibilidad y los ajustes razonables (Título Segundo, Capítulo III, Artículo 16, numeral VII) (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019, s.p.).

La conceptualización empleada en este documento se refiere como “educación inclusiva”, la cual tiene un apartado exclusivo en la estructura de la Ley, y se refiere

“al conjunto de acciones orientadas a identificar, prevenir y reducir las barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los educandos, al eliminar prácticas de discriminación, exclusión y segregación”.

Para sus fundamentos: “se basa en la valoración de la diversidad, adaptando el sistema para responder con equidad a las características, necesidades, intereses, capacidades, habilidades y estilos de aprendizaje de todos y cada uno de los educandos” (Título Tercero, Capítulo VIII, Artículo 61). Al respecto, la función del Estado es asegurarla “en todos los tipos y niveles, con el fin de favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes, con énfasis en los que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo” (Artículo 62) (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019, s.p.). En este sector se pueden inscribir a las y los indígenas.

La interculturalidad, por otra parte, se convierte en un tema transversal para la educación, de acuerdo con lo que se establece en este código jurídico, y como parte de las funciones de la Nueva Escuela Mexicana. No se habla de “educación intercultural”, pero se infiere que es un valor que se inserta bajo este concepto. Se señala que se busca fomentar en las personas una educación, la cual se base en:

La identidad, el sentido de pertenencia y el respeto desde la interculturalidad, para considerarse como parte de una nación pluricultural y plurilingüe con una historia que cimienta perspectivas del futuro, que promueva la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social (Título Segundo, Capítulo I, Artículo 13) (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019, s.p.).

De igual manera, uno de los fines de la educación con este enfoque es:

Promover la comprensión, el aprecio, el conocimiento y enseñanza de la pluralidad étnica, cultural y lingüística de la nación, el diálogo e

intercambio intercultural sobre la base de equidad y respeto mutuo; así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país (Título Segundo, Capítulo II, Artículo 15, numeral VII).

En concordancia, sobre los criterios de la educación, además de ser democrática, nacional, humanista, equitativa, inclusiva, integral y de excelencia, entre otras cuestiones, advierte que asumirá un enfoque intercultural “al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades sobre la base del respeto a sus diferentes concepciones, opiniones, tradiciones, costumbres y modos de vida y del reconocimiento de sus derechos, en un marco de inclusión social” (Título Segundo, Capítulo III, Artículo 16, numeral VIII) (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019, s.p.).

Lo mismo para la “orientación integral educativa”, se considera que las maestras y los maestros, entre otras muchas cuestiones, deben de acompañar a sus “educandos en sus trayectorias formativas en los distintos tipos, niveles, modalidades y opciones educativas, propiciando la construcción de aprendizajes interculturales [...], comunitarios y plurilingües, para acercarlos a la realidad, a efecto de interpretarla y participar en su transformación positiva” (Título Segundo, Capítulo IV, Artículo 20) (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019, s.p.).

En cuanto a los niveles educativos con enfoque intercultural, solo se refiere en esta Ley a la existencia del “Bachillerato Intercultural” (Título Tercero, Capítulo III, Artículo 45) (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019, s.p.). Es de suponer que la Educación Superior Intercultural está atendida en la *Ley General de Educación Superior*, la cual de forma reciente se aprobó, pero ante la

obligatoriedad del Estado, aquí solo se señala la prioridad de incluir en este nivel a los pueblos indígenas y los grupos sociales más desfavorecidos, como se señaló antes. En cambio, propone que se debe fortalecer a las “normales bilingües interculturales”, así como fomentar el desarrollo educativo de los educandos y las educandas “con un enfoque intercultural y plurilingüe” (Título Tercero, Capítulo VI, Artículo 58, numerales IV y VI) (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019, s.p.).

Los resultados de esta nueva Ley, apenas comienzan a cultivarse. Se puede decir que, aun no es posible medir su impacto. Es muy diferente analizar la realidad vista desde este tipo de legislaciones, a llevarlas a la práctica. De cualquier forma, se espera que pueda dar frutos para la escolarización/educación de los niños y las niñas wixaritari en Zacatecas.

1.7.2 Leyes relativas a los pueblos indígenas, su desarrollo, educación e inclusión

Las legislaciones que se han decretado en materia de derechos de los pueblos y comunidades indígenas, incluyendo de forma reciente a las comunidades afroamericanas, están sustentadas en el Artículo 2 de la CPEUM, dado que se reconocen como parte de la pluriculturalidad de la nación. En términos generales, mediante las reformas que se han llevado a cabo, en este Artículo se reconoce el valor de sus culturas, todos sus derechos y obligaciones sociales y político electorales, además de que se obliga para que las entidades federativas armonicen en esta materia sus Constituciones locales con la CPEUM, y/o generen sus leyes

locales para el reconocimiento, la defensa y promoción de los derechos de los pueblos y comunidades indígenas en los siguientes términos:

El derecho de los pueblos indígenas a la libre determinación se ejercerá en un marco constitucional de autonomía que asegure la unidad nacional. El reconocimiento de los pueblos y comunidades indígenas se hará en las constituciones y leyes de las entidades federativas, las que deberán tomar en cuenta, además de los principios generales establecidos en los párrafos anteriores de este artículo, criterios etnolingüísticos y de asentamiento físico (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2021, s.p.).

Desde esta base constitucional se entiende que debe llevarse a cabo la inclusión educativa, así como la educación indígena bilingüe e intercultural, lo cual está sustentado de forma clara en el inciso B, numeral II, de la siguiente manera:

Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2021, s.p.).

A partir de este fundamento constitucional, es que se desprenden y se pueden aplicar las leyes que a continuación se exponen.

1.7.2.1 Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas

La *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas* publicada en el DOF el 13 de marzo de 2003, fue creada a partir de la reforma que se hizo en ese año a la Fracción IV, del Artículo 7, de la entonces vigente *Ley General de Educación* de 1993. La última reforma fue publicada el 20 de junio de 2018. Esta

Ley es importante, pues la educación indígena implica que sea impartida en las lenguas maternas de los y las estudiantes indígenas, además de que, hablar una lengua indígena no debe ser una justificación para que se nieguen los servicios educativos a ninguna persona. En el Artículo 4 se establece que:

Las lenguas indígenas que se reconozcan en los términos de la presente Ley y el español son lenguas nacionales por su origen histórico y tendrán la misma validez, garantizando en todo momento los derechos humanos a la no discriminación y acceso a la justicia de conformidad con la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y los tratados internacionales en la materia de los que el Estado Mexicano sea parte (Párrafo reformado el 15 de diciembre de 2015) (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2003a, s.p.).

El Artículo 5 insta que: “El Estado a través de sus tres órdenes de gobierno, - Federación, Entidades Federativas y municipios-, en los ámbitos de sus respectivas competencias, reconocerá, protegerá y promoverá la preservación, desarrollo y uso de las lenguas indígenas nacionales”. Mientras que, el Artículo 8 estipula que: “Ninguna persona podrá ser sujeto a cualquier tipo de discriminación a causa o en virtud de la lengua que hable” (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2003a, s.p.).

El Artículo 11, tocante a la garantía de acceso a la educación, afirma que:

Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, así como a la práctica y uso de su lengua indígena. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos (Párrafo reformado el 15 de diciembre de 2015) (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2003a, s.p.).

El Artículo 13 advierte que: “Corresponde al Estado en sus distintos órdenes de gobierno la creación de instituciones y la realización de actividades en sus

respectivos ámbitos de competencia, para lograr los objetivos generales de la presente Ley”. En específico, señala los siguientes:

I. Incluir dentro de los planes y programas, nacionales, estatales y municipales en materia de educación y cultura indígena las políticas y acciones tendientes a la protección, preservación, promoción y desarrollo bajo un contexto de respeto y reconocimiento de las diversas lenguas indígenas nacionales, contando con la participación de los pueblos y comunidades indígenas (Párrafo reformado el 15 de diciembre de 2015);

[...]

IV. Incluir en los programas de estudio de la educación básica y normal, el origen y evolución de las lenguas indígenas nacionales, así como de sus aportaciones a la cultura nacional;

V. Supervisar que en la educación pública y privada se fomente o implemente la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad lingüística para contribuir a la preservación, estudio y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales y su literatura;

VI. Garantizar que los profesores que atiendan la educación básica bilingüe en comunidades indígenas hablen y escriban la lengua del lugar y conozcan la cultura del pueblo indígena de que se trate (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2003a, s.p.).

En el Capítulo IV, Artículo 14, como se analizó en el apartado de las instituciones nacionales, se estableció la creación del INALI, sus objetivos y las atribuciones que tiene para el cumplimiento de los mismos. Por tal motivo, el INALI y esta Ley deben funcionar de forma paralela.

En general, con este argumento legislativo se reconocen los derechos lingüísticos individuales y colectivos de los pueblos y comunidades indígenas, promoviendo el uso y desarrollo de sus lenguas propias, ubicándolas al mismo nivel que el español como lenguas mexicanas. Se busca que sus derechos lingüísticos sean garantía para que puedan acceder a la educación en su propia lengua, o en español, bajo la primicia de que es uno de los Derechos Humanos fundamentales.

1.7.2.2 Ley de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas

La *Ley de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas* se estableció por Decreto del Presidente de la República, Vicente Fox Quesada, el 21 de mayo de 2003. Con esta Ley se abrogó la *Ley de Creación del Instituto Nacional Indigenista*, de 1948 (Artículo Segundo Transitorio). Esta Ley, después sería abrogada el 4 de diciembre de 2018, por la *Ley del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas*, es decir, permaneció vigente durante quince años (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2003b).

Como se analizó en el apartado de las instituciones, con esta Ley se creó la CDI, y de forma muy general, su contenido solo concierne al funcionamiento de la Comisión. Esta Ley buscó garantizar las acciones públicas con la finalidad de lograr un desarrollo integral y sustentable de los pueblos y comunidades indígenas a principios del siglo XXI. No obstante, aunque desde entonces se ha avanzado en la materia, todavía hace falta fortalecer la valorización social de las culturas indígenas en México, pues esto no se logrará sino existe la conciencia social sobre ello, aun cuando se tengan legislaciones e instituciones entorno a ese tema.

1.7.2.3 Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación

La *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación* se publicó en el DOF el 11 de junio de 2003; su última reforma se realizó el 21 de junio de 2018. Esta Ley fue firmada por el Presidente de la República Mexicana, Vicente Fox Quesada. En el Artículo 9, dentro del Capítulo II, se prevén medidas para evitar la discriminación, la cual, con respecto a la educación, se considera que es: “Impedir el acceso o la

permanencia a la educación pública o privada, así como a becas e incentivos en los centros educativos” (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2003c).

Esta discriminación educativa se puede ejemplificar con el caso de la niña Wixárika, Esperanza, a quien le fue negado el acceso al Preescolar en Zacatecas, por causa de que no hablar el idioma español. De acuerdo con los fundamentos de esta Ley no existe ninguna razón justificable para hacerlo, por tanto, privar de su derecho a la educación a cualquier persona, es calificado como un acto de discriminación, cuya acción puede ser denunciada ante las autoridades, o ante la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH).

Se entiende que, al negar la educación se violenta un Derecho Humano fundamental, además del derecho a la educación reconocido en el Artículo 3 de la CPEUM; de igual forma, se limita el uso de su lengua, como se establece en la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*.

1.7.2.4 Ley General de Desarrollo Social

La *Ley General de Desarrollo Social* fue publicada en el DOF el 20 de enero de 2004, y se estableció por Vicente Fox Quesada, durante su cargo como Presidente de la República Mexicana; la última reforma que tuvo, fue el 25 de junio de 2018. Esta Ley se integra en esta investigación debido a que, en el Título Primero, Artículo 3, Fracción VII, establece los términos en los cuales se debe entender el respeto a la diversidad, la cual se sustenta en el reconocimiento al origen o condición de las personas para evitar la discriminación, y esto sea base para el desarrollo social equitativo. Se argumenta así:

Respeto a la diversidad: Reconocimiento en términos de origen étnico, género, edad, discapacidad, condición social, condiciones de salud, religión, las opiniones, preferencias, estado civil o cualquier otra, para superar toda condición de discriminación y promover un desarrollo con equidad y respeto a las diferencias (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2004).

De acuerdo con lo anterior, es fundamental respetar el origen étnico y cultural de las ciudadanas y los ciudadanos, independientemente de sus puntos de vista, estatus económico, entre otros aspectos. Al mismo tiempo, en la Fracción VIII del mismo Artículo, se considera la autodeterminación y autonomía de los pueblos indígenas y sus comunidades, como un tema que resulta esencial para promover su desarrollo social y, con ello, la educación de niñas, niños y adolescentes, como se cita a continuación:

Libre determinación y autonomía de los pueblos indígenas y sus comunidades: Reconocimiento en el marco constitucional a las formas internas de convivencia y de organización; ámbito de aplicación de sus propios sistemas normativos; elección de sus autoridades o representantes; medios para preservar y enriquecer sus lenguas y cultura; medios para conservar y mejorar su hábitat; acceso preferente a sus recursos naturales; elección de representantes ante los ayuntamientos y acceso pleno a la jurisdicción del Estado (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2004).

Esta libre determinación y autonomía confluye, o debería de hacerlo, con los modelos educativos y los Planes y Programas de estudio, para que el Estado los adecue a las condiciones y características de cada comunidad o pueblo indígena, respetando su diversidad cultural e identidad. Pero, al mismo tiempo se convierte en una variable a analizar, pues los pueblos pueden decidir qué tomar, o no tomar, de la propuesta educativa que se les ofrece. Es importante, por tal motivo, que se les tome en cuenta para el diseño de los Planes y Programas.

1.7.2.5 Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes

La *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes* se creó por decreto del Presidente de la República Mexicana, Enrique Peña Nieto, el 4 de diciembre de 2014; la última reforma se llevó a cabo el 20 de agosto de 2018. Como su título lo indica, a través de esta Ley se garantiza la protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes. Para tal efecto, el Estado y las autoridades, de acuerdo con el Título Primero, Artículo 2, entre otras cuestiones deberán:

- I. Garantizar un enfoque integral, transversal y con perspectiva de derechos humanos en el diseño y la instrumentación de políticas y programas de gobierno;
- II. Promover la participación, tomar en cuenta la opinión y considerar los aspectos culturales, éticos, afectivos, educativos y de salud de niñas, niños y adolescentes, en todos aquellos asuntos de su incumbencia, de acuerdo a su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez; (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2014, s.p.).

Aunque este código jurídico, por su propia naturaleza, no especifica clasificación de grupos sociales, se debe de entender como sujetos de derecho a niños, niñas y adolescentes indígenas, no indígenas, afrodescendientes, etc., por lo cual debe también ser un pilar legal para la educación indígena y la inclusión educativa de los niños y niñas wixaritari, por el simple hecho de ser mexicanos y mexicanas. En el Capítulo Décimo Primero, se trata exclusivamente “Del derecho a la educación”. Por consiguiente, en el Artículo 57 establece que:

Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a una educación de calidad que contribuya al conocimiento de sus propios derechos y, basada en un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva, que garantice el respeto a su dignidad humana; el desarrollo armónico de sus potencialidades y personalidad, y fortalezca el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales, en los términos del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos

Mexicanos, la Ley General de Educación y demás disposiciones aplicables (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2014, s.p.).

El reconocimiento que hace esta Ley sobre la importancia de la educación y el derecho que tienen las niñas, los niños y adolescentes, debería alcanzar por igual a todos y todas, sin importar su origen étnico, o condición social. Sin embargo, es un hecho que hay marcadas exclusiones en ello. Para el cumplimiento de este derecho, la Ley establece que las autoridades deben cumplir con veintisiete aspectos. El número VII señala:

Establecer acciones afirmativas para garantizar el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes de grupos y regiones con mayor rezago educativo, dispersos o que enfrentan situaciones de vulnerabilidad por circunstancias específicas de carácter socioeconómico, físico, mental, de identidad cultural, origen étnico o nacional, situación migratoria o bien, relacionadas con aspectos de género, preferencia sexual, creencias religiosas o prácticas culturales (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2014, s.p.).

La condición de migración y origen étnico, como se observa, puede ser una condición de vulnerabilidad; en esta definición se pueden incluir a las niñas y los niños wixaritari quienes llegan a Zacatecas provenientes de la sierra Wixárika. Por último, en el Capítulo Décimo Tercero, se reconoce el derecho a la cultura, entre otras cuestiones. En el Artículo 63 describe que: “Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a disfrutar libremente de su lengua, cultura, usos, costumbres, prácticas culturales, religión, recursos y formas específicas de organización social y todos los elementos que constituyan su identidad cultural” (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2014, s.p.).

Las autoridades en los tres niveles de Gobierno, deben establecer las políticas necesarias para atender las disposiciones, y para garantizar los derechos

de los niños, las niñas y adolescentes. Para esto reconoce quince principios rectores, algunos de los cuales son: la igualdad, la inclusión, la interculturalidad y el principio pro persona (Artículo 6) (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2014). En general, esta Ley implementa las vías por las cuales se puede asegurar el óptimo desarrollo de las niñas y los niños indígenas, pero, la realidad en la práctica expone otra serie de problemas.

1.7.2.6 Ley del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas

La *Ley del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas*, como se anotó páginas atrás, se publicó en el DOF el 4 de diciembre de 2018, siendo Presidente de la República Andrés Manuel López Obrador, y abrogó la *Ley de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas*, de 2003. Esta Ley creó el INPI, del cual ya se trató antes, y estableció sus objetivos, atribuciones, funciones y estrategias de intervención (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2018).

Una de las innovaciones que presentó esta Ley, fue que incluyó como sujetos de derecho público no solo a los pueblos y comunidades indígenas, sino también a las comunidades afromexicanas, como se señala en el Artículo 3: “en los términos reconocidos por el artículo 2o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y los instrumentos internacionales en la materia”. Por tanto, “Los pueblos indígenas y afromexicano, en ejercicio de su libre determinación tendrán el derecho de autoidentificarse bajo el concepto que mejor se adapte a su historia, identidad y cosmovisión” (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2018, s.p.).

En general, puesto que esta Ley tiene como principio establecer los lineamientos del INPI, en este apartado ya no se ahondará en ello. Un aspecto en

el cual sí se pondrá atención, es que en esta Ley se establece que el Instituto deberá tener oficinas de representación en las entidades federativas, con unidades administrativas centrales y al interior de la República (Artículo 20), por lo cual se vuelve a reflexionar por qué, hasta la actualidad en Zacatecas no se ha instalado una.

La respuesta de nueva cuenta, es que este estado no es una entidad con población indígena representativa, pues en la legislación se argumenta que será en las entidades “en las que así se requiera”. Lo mismo, en el Artículo 21, refiere que establecerá los “Centros Coordinadores de Pueblos Indígenas en cada una de las regiones indígenas del país, para la atención integral e intercultural de los pueblos indígenas y afroamericano con enfoque territorial”, por lo que, de igual manera, no aplica para el caso de Zacatecas.

Con las legislaciones analizadas se puede decir que, en México se cuenta con los argumentos jurídicos suficientes para justificar los derechos que tienen las y los indígenas, aunque todavía padecen bastantes carencias. Esto hace reflexionar sobre la importancia de valer sus derechos, pero también de que ellas y ellos asuman sus responsabilidades como ciudadanos y ciudadanas, de manera que los padres y las madres de familia cumplan con ese derecho de sus hijos e hijas. Sólo así la inclusión educativa y la educación indígena e intercultural, serán un ejercicio cívico compartido entre las comunidades indígenas, la sociedad y el Estado. De lo contrario, las legislaciones solo serán un accesorio sin sentido real.

1.8 Instituciones y organizaciones en el estado de Zacatecas

La ausencia de oficinas de representación de Organismos internacionales, así como de las instituciones nacionales en el estado de Zacatecas para la atención de la población indígena, ha sido señalada como una de las problemáticas que influyen en las condiciones de escolarización de las niñas y los niños wixaritari; cuando las madres y los padres deciden inscribirlos o inscribirlas a alguna institución educativa, suelen sufrir exclusión o discriminación, y no existe alguna institución que vele por sus derechos. Hay que recordar que, la Comisión Estatal de los Derechos Humanos solo puede apoyar si existe una denuncia, y es muy frecuente que no la hagan por el desconocimiento, o por temor.

Por tal razón se puede decir que, en cuanto a Programas permanentes que atiendan el tema de la educación/escolarización de las niñas, los niños, incluyendo a los y las adolescentes wixaritari, solo se puede contar de forma oficial con las acciones de la Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas (SEDUZAC). En este apartado de la investigación se incluye a una corporación más: la Gubernatura Pluriétnica Indígena de Zacatecas, debido a que, a pesar de que no es una instancia gubernamental (aunque pareciera que sí), ha implementado acciones en favor de las comunidades indígenas en la entidad. No obstante, hay cuestiones que se pueden generar debate o confusión, debido a su origen poco claro. De tal manera, son las dos únicas figuras institucionales que existen hasta ahora en Zacatecas, las cuales pueden incidir en la condición de escolarización/educación de las y los infantes indígenas que habitan en esta entidad.

1.8.1 Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas

(SEDUZAC)

La SEDUZAC es la institución de máxima autoridad en el estado, con respecto a los asuntos de la educación. En 2016, luego de una reforma legislativa local, obtuvo el cambio de nombre a Secretaría de Educación (Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas (SEDUZAC), 2021).¹¹ Esta dependencia no cuenta con un Área o Programa estatal dedicado con exclusividad a la educación indígena, aun así, implementa un Programa relacionado con la educación de las y los infantes de origen indígena, denominado Programa Atención Educativa de la Población Escolar Migrante (PAEPEM).

En el organigrama de esta Secretaría, el PAEPEM depende de la Subsecretaría Académica, a través de la Dirección de Fortalecimiento Escolar y, dentro de esta, se encuentra en el Departamento de Desarrollo Escolar, el cual, a su vez, contempla dos Programas: el PAEPEM, y el Programa de Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial (Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas (SEDUZAC), s.f.).

Ambos Programas están destinados a la atención de las niñas y los niños en calidad de vulnerabilidad. El PAEPEM se dirige a quienes, por lo general, son indígenas migrantes; y para atender a la población migrante internacional, existe el Programa Binacional de Educación Migrante que depende de la Dirección de Fortalecimiento Estudiantil, y corresponde principalmente a la población que retorna

¹¹ A partir de 1983 se denominó Unidad de Servicios Educativos a Descentralizar; en 1985 se cambió a Dirección General de Servicios Coordinados de Educación Pública; en 1992, tomó el nombre de Instituto Zacatecano de Educación; al año siguiente, en 1993, cambió a Secretaría de Educación y Cultura; y, finalmente, en 2016 tuvo el último cambio a Secretaría de Educación (SEDUZAC, 2021).

de los Estados Unidos de Norteamérica (SEDUZAC, s.f.). En el caso del PAEPEM, se trata de un Programa que atiende, casi de forma básica, a la población infantil indígena, aunque su infraestructura no es “fija”, pues las clases se imparten en vagones de tren o remolques acondicionados como aulas, o en espacios acondicionados como aulas cerca de los sitios en donde los y las infantes se encuentran trabajando junto con sus familias.

A nivel federal el PAEPEM se enmarca en las acciones del PIIIE, de la SEP. En el ámbito local, la SEDUZAC es corresponsable de su implementación a través de la Coordinación Local para el PIIIE, instancia que valida las acciones y presupuesto ejercido por ambos programas: el PAEPEM y el Programa de Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial, bajo las Reglas de operación federales.

De acuerdo con la información publicada en el portal de transparencia de la SEDUZAC, el Programa no tiene articulación con otros, y contempla la organización de talleres, así como encuentros y redes para padres y madres de familia, y organización de comités, entre otras cosas. Los resultados esperados son: “Actualizar docentes, mantener ingreso y permanencia de alumnos, favorecer la inclusión de padres y equipamiento de escuelas” (Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas (SEDUZAC), 2019, s.p.).

En tanto, los objetivos específicos son: a) Beneficiar a escuelas de educación indígena con acciones de fortalecimiento académico y contextualización; b) Beneficiar a centros de educación migrante, con acciones de fortalecimiento académico, contextualización, y equipamiento específico (SEDUZAC, 2019, s.p.).

Los resultados publicados para el año 2019 indicaron que, durante el último tercio del año, la población beneficiada fue de 5,170, con un presupuesto aprobado de \$2 474 502.83, aunque no se aclara si es la asignación anual, o para el trimestre evaluado. Las instancias evaluadoras de la SEP, son la Dirección General de Educación Indígena y la Dirección General de Desarrollo Curricular (SEDUZAC, 2019, s.p.).

De acuerdo con información oficial emitida por la SEDUZAC, por conducto de la Coordinadora del PAPEM, Lic. Claudia Elena Duarte, en el marco de este Programa en 2020 “el estado [contaba] con 18 escuelas formalizadas ubicadas en los municipios de Calera, Villa de Cos, Trinidad García de la Cadena, Fresnillo, Guadalupe y Zacatecas capital” (Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas (SEDUZAC), 2020, s.p.).

El Programa se formalizó en el año 2014, y opera con recursos bipartitas entre el Gobierno Federal y el Estatal. Su objetivo fue “apoyar a los niños y niñas que son trabajadores(as) e hijos(as) de madres y padres jornaleros. Estas escuelas reciben alrededor de 400 estudiantes por ciclo escolar, en su mayoría indígenas y gran parte de esta comunidad son de cultura Huichol o Wixárica” (SEDUZAC, 2020, s.p.).

Puesto que la población que atiende el Programa es flotante, es difícil tener un registro exacto de niños, niñas y adolescentes, pues es común que la mayoría no terminen los ciclos escolares: “solo estudian en temporadas de siembra y cosecha” (SEDUZAC, 2020, s.p.). Por otra parte, está el tema de las y los docentes quienes tienen condiciones particulares, las cuales hacen evidentes las problemáticas de lo que implica la educación indígena:

Las y los trabajadores que cumplen con la función docente no son profesores; estas personas, viven en comunidades cercanas a las escuelas; hablan la lengua Huichol y Náhuatl y esto permite la comunicación con las y los estudiantes. Se les capacita y paga mediante un programa llamado “Figuras Docentes” que es específicamente empleado para el pago de salarios de personal con estas características (SEDUZAC, 2020, s.p.).

Bajo estas condiciones es que la SEDUZAC atiende la educación indígena en el estado, condición que, como es de suponer, implica muchas áreas de oportunidad por atender. Además, el PAEPEM está más enfocado a las áreas rurales de los municipios en donde hay concentración de población migrante indígena, y poco atienden a los niños y las niñas que no trabajan como jornaleros, como es el caso de quienes lo hacen junto con sus padres y madres, o por indicaciones de ellos y ellas, en la ciudad de Zacatecas.

1.8.2 Gubernatura Pluriétnica Indígena de Zacatecas

La Gubernatura Pluriétnica Indígena de Zacatecas, no es propiamente una institución o dependencia de Gobierno. Se trata de una corporación u organización, la cual surgió a partir de las políticas que implementó el Presidente de México, Andrés Manuel López Obrador, al establecer en diciembre de 2018 un gobierno alterno al suyo, para representar a los 68 pueblos indígenas del país.¹²

A pesar de lo controvertido de su origen, es un hecho que, de 2018 a la actualidad, la corporación ha difundido una serie de gestiones que tienen la intención de favorecer a los y las indígenas quienes habitan en el estado de

¹² Derivado de las condiciones de la pandemia del Covid 19, no fue posible concertar entrevistas con la representante de la Gubernatura Pluriétnica Indígena en Zacatecas, por lo cual se realizó esta parte de la investigación solo por medio hemerografía digital.

Zacatecas, por lo cual se decidió incluirla en esta investigación. De alguna manera es la única representación de un organismo de este tipo, el cual puede incidir en el tema de la educación, entre otras muchas cuestiones, de las niñas y los niños indígenas quienes viven en Zacatecas y, en este caso, las y los wixaritari.

Su origen reside a nivel nacional cuando se estableció la Gubernatura Nacional Indígena (GNI), representada en diciembre de 2018 por Hipólito Arriaga Poté, de origen indígena, quien representaría los intereses de los pueblos originarios ante las autoridades del Gobierno de la República Mexicana bajo el sustento del Artículo 2 de la CPEUM, el cual argumenta los derechos políticos de los pueblos indígenas; aunque, constitucionalmente no existe la figura de Gobernador indígena, si no es bajo sus usos y costumbres.

Como parte de esta estructura de “autoridad”, cada entidad federativa asignó una Gubernatura para atender a la población indígena de su territorio, pero no en todos los casos fueron representantes indígenas. Sin embargo, en agosto de 2020 se hizo pública la destitución del Gobernador Nacional, Hipólito Arriaga, acusado por el Consejo de Ancianos de la GNI, de diversos daños (fraudes, engaños y descréditos) a los pueblos originarios (Agencia EFE, 23 de noviembre de 2020, s.p.).

En noviembre de 2020 tomó el mando una mujer: Candelaria Lázaro Lázaro, quien acusó que el exgobernador al no aceptar su destitución, “se pretende apropiarse de nuestra organización, constituyendo una Asociación Civil, mediante la cual ha engañado a personas e instituciones interesadas en ayudar y apoyar a comunidades originarias, que Hipólito Arriaga Poté no las representa” (Agencia EFE, 23 de noviembre de 2020, s.p.).

Por las razones anteriores, al mando de la nueva Gobernadora decidieron cambiar el nombre a: “Gobierno Nacional Indígena de México”, y declararon que: “con base en la legislación mexicana y los Acuerdos Internacionales basamos nuestra organización en los usos y costumbres ancestrales de nuestras comunidades originarias” (Agencia EFE, 23 de noviembre de 2020, s.p.).

La legalidad de su Asamblea, según se reconoció, fue con anuencia de los Gobernadores y Gobernadoras Pluriétnicas de los estados de: Campeche, Chiapas, Colima, Durango, Guanajuato, Hidalgo, Ciudad de México, Michoacán, Morelos, Nayarit, Oaxaca, Puebla, Jalisco, San Luis Potosí, Sonora, Tabasco, Tlaxcala, Veracruz, Yucatán y Zacatecas (Agencia EFE, 23 de noviembre de 2020). Esta situación se traduce de forma clara, en una división de la corporación a nivel nacional.

La división y diversificación de esta agrupación, al parecer continuó, pues en 2020, en la prensa zacatecana se dio a conocer que el Gobernador Nacional Pluriétnico Indígena era Abraham Jesús Toledo Pinedo, sin embargo, no se localizó información sobre las circunstancias en las cuales tomó el cargo. Según datos publicados en la página de la Dirección General de Culturas Populares, Indígenas y Urbanas (DGCPIU), de la Secretaría de Cultura del Gobierno de México, Toledo Pinedo es originario de Oaxaca, de la población zapoteca, y se ha dedicado durante más de 25 años al activismo en Organizaciones no Gubernamentales (ONG) en favor de los pueblos originarios y poblaciones en alto grado de marginación, y tiene una Fundación llamada “Abraham Toledo” (Secretaría de Cultura de México & Dirección General de Culturas Populares, Indígenas y Urbanas (DGCPIU), 2019).

Debido a la trayectoria académica con la que cuenta, se le reconoce como:

Uno de los principales promotores de la preservación de su lengua materna: el zapoteco, por lo que ha encabezado movimientos culturales en México y España, haciéndolo acreedor, en el 2003, al nombramiento de Embajador Cultural de Oaxaca, otorgado por el pintor Manolo Linares, en representación del principado de Asturias (Secretaría de Cultura de México & DGCPIU, 2019, s.p.).

Por lo que respecta a su actuación política, se encontró que:

En septiembre de 2017 fue nombrado por el Supremo Consejo Pluriétnico de México como Jefe Supremo y portador del Bastón de Mando de los grupos étnicos migrantes del municipio de Naucalpan de Juárez, lo que le permitió encabezar diversas actividades en beneficio de conservación de las tradiciones y costumbres mexicanas. Actualmente Abraham Toledo es Gobernador Nacional de los Pueblos Originarios por el Frente Nacional Socialista Institucional Mexicano, A.C. (Secretaría de Cultura de México & DGCPIU, 2019, s.p.).

Este último dato alude al cargo que ostenta como Gobernador Nacional, pero no se sabe si cuenta con el apoyo de los 68 pueblos originarios de México, de los 32 Gobernadores y Gobernadoras de los estados, y del Consejo de Ancianos de la GNI. Parece, más bien, que es “otro Gobierno” sostenido solo por la denominada Asociación Civil “Frente Nacional Socialista Institucional Mexicano”.

El poco o nulo consenso entre los y las representantes de los pueblos originarios del país se hace evidente, pues, según la información encontrada en la prensa nacional, los pueblos originarios del estado de Michoacán en marzo de 2021 desconocieron a Candelaria Lázaro, la Gobernadora Indígena Nacional (Serrano, 28 de marzo de 2021).

Esto permite inferir que, a esa fecha, Candelaria Lázaro seguía representando a la “otra” parte de los pueblos originarios del país, teniendo así a dos Gobiernos de forma paralela: uno denominado “Gobierno Pluriétnico Indígena Nacional”, y el otro llamado “Gobierno Nacional Indígena de México”. Además, el Gobierno Indígena de Michoacán acusó a la Gubernatura Nacional, en manos de

Lázaro, de ser una continuación de “las viejas tácticas priistas de querer suplantar a pueblos y comunidades originarias”, y que, en Michoacán estaba “siendo utilizada por algunos candidatos del Partido Verde Ecologista de México, lo que demuestra su ilegitimidad y oportunismo político” (Serrano, 28 de marzo de 2021, s.p.).

Con estos antecedentes, se entiende el marco del conflicto en el cual actúan estos dos Gobiernos. La actual Gubernatura Pluriétnica Indígena de Zacatecas, de acuerdo con la información recabada de la prensa estatal, en febrero de 2021 se reconoce solo como una “Organización civil” al anunciar que, gracias a las gestiones de la Gobernadora Pluriétnica Indígena de Zacatecas, Sandra Andrade Ruvalcaba, y del Gobernador Nacional Pluriétnico Indígena, Abraham Jesús Toledo Pinedo, lograron ante el Instituto Electoral del Estado de Zacatecas (IEEZ), la garantía de los derechos electorales de los pueblos indígenas (Domínguez, 15 de febrero de 2021, s.p.).

No se conoce cuál es el proceso de elección o designación de los cargos de Gobernadores o Gobernadoras Pluriétnicas Indígenas. Para el caso de Zacatecas tampoco se conoce su estatus jurídico, pero, en rueda de prensa el 4 octubre de 2020, la Gobernadora Pluriétnica, Sandra Andrade, señaló que, entre otras cuestiones, “impulsan una iniciativa de ley para que desde el Congreso local se reconozca la gubernatura estatal pluriétnica que representa para no retroceder en lo avanzado” (González, 5 de octubre de 2020, s.p.).

En tal condición se deduce que no es una representación constitucional del Gobierno de México, aunque tal vez sea una corporación legítima, en cuanto que se encuentre constituida legalmente como Asociación civil u ONG.

Ese mismo día se llevó a cabo en la explanada del Cerro de La Bufa una “ceremonia especial”, a la cual asistieron Gobernadores Pluriétnicos Indígenas de algunos estados del país, para tratar asuntos relacionados con los pueblos originarios que representan y, en ese mismo acto, “la gobernadora indígena del estado, Sandra Andrade Ruvalcaba, recibió el Bastón de Mando que representa la autoridad sobre los grupos étnicos que habitan, ya sean residentes o migrantes, en la entidad” (Morones, 4 de octubre de 2020, s.p.). Esto permite configurar una idea del tipo de asociación de la cual se trata.

Al parecer, este tipo de Gubernaturas han causado diversos conflictos al interior de las mismas comunidades indígenas y del sistema de Gobierno Pluriétnico Indígena Nacional, o del Gobierno Indígena Nacional de México. Por ejemplo, en marzo de 2020 el Gobierno Pluriétnico Indígena del Estado de México también desconoció al Gobernador Nacional, Hipólito Arriaga, argumentando mala administración y tratos de corrupción (Redacción FM, 8 de octubre de 2020).

Otros casos de conflicto fueron las destituciones de los cargos de Gobernadores, como ocurrió en marzo de 2021 al hacer pública la destitución del Gobernador Pluriétnico de Michoacán y, en donde, como se señaló antes, también desconocieron a la Gobernadora Nacional Pluriétnica Indígena, Candelaria Lázaro (Serrano, 28 de marzo de 2021).

Zacatecas no ha sido la excepción, pues también, al parecer, existe tal “división política” al interior de las comunidades originarias que habitan en el estado, o al menos de sus líderes o lideresas, lo cual se refleja en la Gubernatura Pluriétnica Indígena. De acuerdo con información recogida de la prensa local, en 2018 la Gobernadora Pluriétnica Indígena era una persona de nombre Mónica Guadalupe

Mondragón Valdez, quien llevó a cabo diversas actividades, tales como el registro de representantes indígenas ante el IEEZ, la celebración del Día de los niños y las niñas, y la conmemoración del Día Internacional de los Pueblos indígenas (Gubernatura Estatal Indígena Zacatecas, s.f.).

La Gubernatura a cargo de Mondragón creó una página web, e hizo público el domicilio de sus oficinas en el Fracc. Progreso de la ciudad de Zacatecas. Por lo que se observa en esta página web, todavía visible pero no actualizada, es que la coordinación del trabajo se hacía con el Gobernador Nacional, Hipólito Arriaga Poté. En diversos medios de comunicación locales de radio, televisión y prensa digital se difundieron varias actividades, y se aprovecharon los espacios para enaltecer el valor de las culturas indígenas, en especial de la Wixárika (Gubernatura Estatal Indígena Zacatecas, s.f.).

La aparición de una “nueva”, o de “otra” Gobernadora Pluriétnica Indígena, fue un asunto de descontento que se hizo público en la página web oficial de la Gubernatura. El 26 de noviembre de 2019 se publicó un Comunicado oficial:

Existe ahora una persona nombrada como “gobernadora de los pueblos originales de Zacatecas” de nombre Sandra Andrade Ruvalcaba la cual como gubernatura estatal y Gubernatura Nacional Indígena DESCONOCEMOS de manera categórica, ya que se trata de una asociación civil que se adjudica de manera apócrifa (salida de nuestras filas a manera de traición) por lo cual a toda instancia, medio de comunicación y a nuestros hermanos y población en general, queremos darles a conocer que sigue siendo la única Gobernadora Estatal de los Pueblos Indígenas de Zacatecas la Licenciada Monica [sic] Guadalupe Mondragon [sic] Valdez y cualquier acto realizado [sic] por la otra persona ya nombrada, nos deslindamos completamente y desconocemos (Gubernatura Estatal Indígena Zacatecas, s.f.).

Nueve meses después, el 15 de agosto de 2020, en la misma página se hizo público el fallecimiento de la Lic. Mónica Mondragón. Todo indica que, a partir de ello se

detuvieron las actividades de la Gubernatura Pluriétnica Indígena de Zacatecas, la cual en su misma página se había declarado como: “Un Gobierno paralelo al Constitucional donde se pretende rescatar y dignificar a los pueblos indígenas del Estado de Zacatecas” (Gubernatura Estatal Indígena Zacatecas, s.f., s.p.).

Se desconoce la información en torno a qué condiciones se hayan dado después de estos sucesos, pero durante el año 2020 se hicieron públicos constantes comunicados de prensa para anunciar actividades varias, como la conmemoración del Día de la Lengua Materna (Quijas, 13 de febrero de 2020).

Se manejó, de igual manera, un discurso de reivindicación de derechos de los pueblos indígenas, como sucedió en febrero de 2020, cuando Andrade Ruvalcaba pidió “dejar de ser botín político”, y señaló que en los 58 municipios del estado existen grupos indígenas “marginados en sus derechos por las políticas públicas gubernamentales”, y que era necesario atenderlos, pues “en la entidad, los grupos hablan náhuatl, otomí y huichol, lenguas que con el paso del tiempo se van perdiendo” (González, 14 de febrero de 2020, s.p.).

El Gobernador Pluriétnico Nacional, en la misma rueda de prensa del mes de febrero de 2020, advirtió que eran parte de un “movimiento nacional”, el cual “quiere borrar esa idea que se ha vendido de los indígenas, que somos minoría. Queremos romper con esos paradigmas. Somos más de 25 millones en el país, no queremos ser botín político, somos gente con educación, con preparación” (González, 14 de febrero de 2020, s.p.).

Otra de las acciones anunciadas en la prensa, fue la atención de las mujeres indígenas en aspectos como la salud, el trabajo y la violencia en sus diversas manifestaciones, señalando que: “se trabaja en convenios con el gobierno estatal

para generar políticas públicas para los grupos vulnerables, sobre todo en cuanto a los servicios de salud ante la crisis sanitaria” (Morones, 5 de septiembre de 2020).

En octubre de ese mismo año, en el marco de la ceremonia que se llevó a cabo en el Cerro de La Bufa con varios Gobernadores Pluriétnicos del país, el Gobernador Pluriétnico Indígena Nacional señaló que se atenderían diversas necesidades de los pueblos indígenas: “La falta de viviendas, servicios de salud, apoyo de becas para preparación académica, así como los intercambios culturales, son parte de las necesidades que más golpean a los grupos indígenas en México” (Morones, 4 de octubre de 2020, s.p.).

Algo que llama la atención, es la serie de gestiones que han hecho públicas para atender otras necesidades de las comunidades indígenas, tales como la salud en el contexto de la pandemia del Covid 19, trámites de documentos de identidad y atención a condiciones de violencia, de tal manera que han “ido a la Fiscalía General de Justicia del Estado de Zacatecas (FGJEZ) y la Comisión de Derechos Humanos del Estado de Zacatecas (CDHEZ) para trabajar en conjunto con ellos” (Castañeda, 15 de noviembre de 2020).

En cuanto a la presencia física de esta corporación, en noviembre de 2020 se anunció que Zacatecas contaría con una oficina de atención a la población indígena, como un suceso totalmente novedoso, es decir, prácticamente se desconoció a la Gubernatura que existió desde 2018:

El estado de Zacatecas ya cuenta con una oficina de atención para personas indígenas que radican en la entidad, así lo dio a conocer Sandra Andrade Ruvalcaba, Gobernadora Pluriétnica Indígena de Zacatecas, quien mencionó que la finalidad es contar con un espacio para que acudan estas personas con la confianza y certeza si requieren ayuda, ya que dentro de la gubernatura se contará con 5

secretarías, para abarcar temas que puedan afectar a estos grupos vulnerables (Jaime, 20 de noviembre de 2020, s.p.).

Sandra Andrade Ruvalcaba, como se puede observar, mantiene el cargo de Gobernadora Pluriétnica Indígena. Aunque también se habla de una “reapertura” de las oficinas, se informa que las nuevas instalaciones se encuentran en la Privada segunda de Santa Rosa, de la colonia Conventos (en Guadalupe, Zacatecas) (Jaime, 20 de noviembre de 2020; Castañeda, 18 de noviembre de 2020).¹³

Al mismo tiempo, en coordinación con el Gobernador Pluriétnico Nacional, anunciaron la entrega de 200 viviendas, las cuales se construirán con un recurso proveniente de la ONU y del Gobierno de México, y en una segunda etapa serán 400 viviendas más (Jaime, 20 de noviembre de 2020). Se dijo que los beneficiarios serán de forma principal “wixarrikas, otomíes y grupos vulnerables” del municipio de “Nochistlán [en donde] se concentrarán 165 y en la zona metropolitana de Zacatecas y Guadalupe el resto” (Castañeda, 18 de noviembre de 2020, s.p.).

Con la experiencia de gestión que tiene el Gobernador Pluriétnico Indígena Nacional desde las ONG, y al tomar el carácter de organización civil, las gestiones de estas Gubernaturas tienen competencias para “bajar” recursos internacionales y nacionales, tal como se manejó en la prensa: “el recurso llega de la ONU al gobierno de México, que es quien se pone en contacto con las constructoras para dar este beneficio” (Castañeda, 18 de noviembre de 2020, s.p.).

¹³ En otras notas periodísticas publicadas el 17 de noviembre de 2020, se señaló que las oficinas estarían en la Avenida García Salinas (Guadalupe, Zacatecas) (Castañeda, 17 de noviembre de 2020; Redacción. Zacatecas Digital, 17 de noviembre de 2020). Se podría atribuir a un error en la edición de la nota informativa o del boletín informativo.

El tema político, por otra parte, ha sido un asunto de su interés. En octubre de 2020, el Gobernador Nacional señaló que aspiraban a tener puestos de representación popular, como regidurías y diputaciones, en el proceso electoral de 2021, “aunque sostuvo que son apartidistas, [pero] afirmó que de cualquier manera también son políticos” (González, 5 de octubre de 2020, s.p.), por lo cual “acompañaran [sic] las aspiraciones de aquellos integrantes de las comunidades indígenas” (Ponce, 4 de noviembre de 2020, s.p.).

Esta situación pudiera ser favorecedora para las y los indígenas, aunque, habría que evaluar hacia dónde realmente se dirigen las gestiones. Es claro que se visualizan intenciones políticas al pronunciarse en la búsqueda de puestos públicos por parte de integrantes de su comunidad, como lo advirtieron: “independientemente del partido que los abandere”, de tal manera que “ha habido acercamientos para incluir a indígenas en algunas candidaturas, sobre todo en personas que han demostrado interés de superarse al estudiar niveles de licenciatura o posgrados” (González, 5 de octubre de 2020, s.p.).

Las gestiones al parecer tomaron fuerza, pues en febrero de 2021, tanto el Gobernador Pluriétnico Nacional, como la Gobernadora Pluriétnica del estado de Zacatecas, señalaron la participación en el proceso electoral de 2021, con un 2.5 de las candidaturas, principalmente en los municipios de “Trinidad García de la Cadena, Sombrerete, General Enrique Estrada y Tlaltenango, donde ya han identificado a personas que cuentan con el perfil para participar en las próximas elecciones” (Domínguez, 15 de febrero de 2021, s.p.).

Independientemente de su origen y situación, se debe analizar la presencia de esta corporación en Zacatecas desde la óptica crítica de las intervenciones que

pueden llevar a cabo en beneficio de la población indígena. Cabe referir que, ante la ausencia de instituciones oficiales del Gobierno de México, como el INPI o el INALI, esta sería la única opción que tienen para acudir a solicitar apoyo.

Las principales gestiones que se han dado a conocer son para vivienda, y algunas relacionadas con los derechos a la salud y la identidad, además de que, en el discurso refieren atender más allá de sus necesidades y sus derechos fundamentales, una deuda histórica con los pueblos indígenas:

Nosotros lo que queremos es cambiar esta imagen que siempre ha prevalecido, del indígena [sic] pobre, el indigente que no sabe leer, del indígena [sic] que tiene que vender en las esquinas, de que tiene que tiene que andar pidiendo limosna, yo en todo momento me encuentro hasta niños que ponen ahí los papás, también las mamás a pedir ahí dinero, entonces eso tiene que cambiar, tenemos que cambiar las políticas públicas para reivindicar a estas personas que también tienen los mismo [sic] derechos que nosotros (Jaime, 20 de noviembre de 2020, s.p.).

Hasta ahora no se han dado a conocer las acciones que implementarán en favor de las condiciones de educación o escolarización de las niñas y los niños indígenas, aunque en febrero de 2020 la Gobernadora Pluriétnica Indígena, Sandra Andrade, se pronunció a favor de “generar cambios y coadyuvar con el gobierno del estado”, por lo cual comenzaría a realizar “trabajos [con] diversas autoridades para generar una agenda que impulse los derechos de los indígenas en la entidad” (Reyna, 14 de febrero de 2020, s.p.).

Una de las primeras acciones anunciadas en 2020, fue realizar “un censo en Zacatecas para conocer cuántas personas indígenas residen en el estado y qué lenguas representan”, así como “fortalecer las escuelas, ya que se ha detectado que es el lugar en donde los menores sufren mayor discriminación” (Reyna, 14 febrero de 2020, s.p.).

Falta esperar que las gestiones o intervenciones de esta corporación sean realmente en favor de las comunidades originarias que residen en Zacatecas, aunque, para comenzar, deja mucho que cuestionar el contexto de conflicto en el cual se ha desarrollado la Gubernatura Indígena. En especial habrá que esperar que se atiendan los problemas de la educación o escolarización de las niñas y los niños indígenas, y no solo tomar a los pueblos originarios como un objeto para abanderar intereses políticos.

1.9 Legislación a nivel estatal

El estado de Zacatecas no cuenta de forma específica con ninguna Ley para la protección de los derechos de los pueblos y comunidades indígenas, ni tampoco en su Constitución Política contempla nada al respecto. No obstante, y de forma contradictoria, en 2017 el INEE señaló que Zacatecas es una de las entidades que cuenta con leyes locales en materia de derechos indígenas, al igual que Aguascalientes, Baja California, Campeche, y otras más (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), 2017, p. 14).

Sobre este tema, en el Programa Especial de Pueblos Indígenas 2014-2018 que coordinó la CDI, con respecto a la “Armonización constitucional” señala que la CPEUM advierte que las Constituciones y leyes de las entidades federativas deben de establecer las condiciones que permitan la “libre determinación y autonomía que mejor expresen las situaciones y aspiraciones de los Pueblos Indígenas en cada entidad federativa, así como las normas para el reconocimiento de las comunidades indígenas” (DOF, 2014, p. 10). Más aún, refiere que, hasta febrero de 2014, solo 20 de los 32 estados del país en sus Constituciones Políticas locales reconocían los

derechos de los pueblos indígenas, o estaban armonizadas con la CPEUM (DOF, 2014, pp. 10 y 11).

En cuanto a tener una Ley local sobre los derechos de estas comunidades, publicó que solo 24 estados contaban con ella. Zacatecas es uno de los estados que no tiene armonizada su Constitución local, ni tiene leyes que protejan los derechos de los y las indígenas (DOF, 2014, pp. 10 y 11).¹⁴

En 2018 la CDI publicó los *Avances de la armonización legislativa en materia de Derechos indígenas. Diagnósticos de las entidades federativas* (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), 2018), en donde se señala que, en 2012 solo 20 entidades federativas reconocían los derechos de los pueblos y comunidades indígenas en sus legislaciones; en cambio, para 2018 ya eran 26 las entidades las que habían llevado a cabo la armonización legislativa en esa materia en sus Constituciones locales,¹⁵ y también eran 26 las que contaban con una Ley específica relativa a los derechos indígenas.¹⁶ Zacatecas no ha realizado nada al respecto, en ninguno de los dos ámbitos.

¹⁴ Los otros estados que no tienen armonizada su Constitución Política, son: Aguascalientes, Baja California, Baja California Sur, Coahuila, Distrito Federal (ahora Ciudad de México), Guanajuato, Guerrero, México, Sinaloa, Tamaulipas, Tlaxcala. Los estados que no tienen leyes para los pueblos indígenas, son: Aguascalientes, Baja California Sur, Coahuila, Distrito Federal (ahora Ciudad de México), Michoacán, Sinaloa, Tamaulipas y Zacatecas (DOF, 2014, pp. 10 y 11).

¹⁵ Las entidades que reconocen los derechos de los pueblos y comunidades indígenas en sus Constituciones locales, son: 1. Baja California; 2. Baja California Sur; 3. Campeche; 4. Colima; 5. Chiapas; 6. Chihuahua; 7. Ciudad de México; 8. Durango; 9. Guerrero; 10. Hidalgo; 11. Jalisco; 12. México; 13. Michoacán; 14. Morelos; 15. Nayarit; 16. Nuevo León; 17. Oaxaca; 18. Puebla; 19. Querétaro; 20. Quintana Roo; 21. San Luis Potosí; 22. Sonora; 23. Sinaloa; 24. Tabasco; 25. Veracruz; 26. Yucatán (CDI, 2018, p. 25).

¹⁶ Las 26 Entidades Federativas que cuentan con una Ley en materia de los derechos de los pueblos y comunidades indígenas son las siguientes: 1. Aguascalientes; 2. Baja California; 3. Campeche; 4. Chiapas; 5. Chihuahua; 6. Colima; 7. Durango; 8. Guanajuato; 9. Guerrero; 10. Hidalgo; 11. Jalisco; 12. México; 13. Morelos; 14. Nayarit; 15. Nuevo León; 16. Oaxaca; 17. Puebla; 18. Querétaro; 19. Quintana Roo; 20. San Luis Potosí; 21. Sinaloa; 22. Sonora; 23. Tabasco; 24. Tlaxcala; 25. Veracruz; 26. Yucatán (CDI, 2018, p. 26).

Con estos antecedentes, a continuación, se exponen dos leyes: la *Ley de Educación del Estado de Zacatecas*, y la *Ley para prevenir y erradicar toda forma de discriminación en el Estado de Zacatecas*, las cuales contienen elementos que, si se lograran aplicar de forma correcta, pueden repercutir en la educación de los niños, las niñas y adolescentes indígenas quienes viven en la entidad.

1.9.1 Ley de la Educación del Estado de Zacatecas

La *Ley de Educación del Estado de Zacatecas* fue publicada en el Periódico Oficial del Estado de Zacatecas, el 2 de abril de 2014, por Decreto del Gobernador del Estado, Miguel Alejandro Alonso Reyes. Esta Ley abrogó la *Ley de Educación del Estado de Zacatecas* vigente desde 1999. La última reforma a la fecha, fue del 13 de enero de 2018 (Periódico Oficial del Estado de Zacatecas, 2014).

Mediante esta Ley se busca, entre otras cuestiones, asegurar que todas las personas reciban como un derecho, “educación de calidad y en igualdad de oportunidad de acceso al sistema educativo estatal” (Artículo 1). Sus fundamentos se sustentan en lo establecido en la CPEUM, la Constitución Política del Estado de Zacatecas, la *Ley General de Educación*, la *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*, la *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación*, la *Ley para Prevenir y Erradicar toda forma de Discriminación del Estado de Zacatecas*, y la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (Capítulo Primero, Sección Primera, Artículo 2) (Periódico Oficial del Estado de Zacatecas, 2014).

La “inclusión educativa” en esta Ley, se conceptualiza a partir de la “Educación inclusiva”, la cual define como:

La educación que propicia la integración de personas con discapacidad a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos, proporcionándoles programas educativos apropiados, estimulantes y adecuados a las necesidades específicas de cada tipo de discapacidad (Capítulo Primero, Sección Primera, Artículo 4, numeral VI) (Periódico Oficial del Estado de Zacatecas, 2014, s.p.).

La “inclusión” también es observada como un valor transversal en varias acciones y fines de la educación, según esta Ley. Por ejemplo, señala que a la Secretaría de Educación (se refiere a la SEDUZAC), le compete “vigilar que la educación sea de calidad en términos de relevancia, eficacia, equidad, eficiencia, pertinencia social, inclusión y competitividad” (Capítulo Primero, Sección Segunda, Artículo 8). Por otra parte, al señalar las características de la educación Primaria, confiere que debe “aplicar criterios de eficiencia, calidad, inclusión y equidad en los programas institucionales” (Capítulo Segundo, Sección Primera, Artículo 37) (Periódico Oficial del Estado de Zacatecas, 2014, s.p.).

La “interculturalidad” o la “educación intercultural” no aparecen en esta Ley, pero, podría compensar que se considera a la noción de “diversidad cultural” como un fin a alcanzar por parte de las instituciones educativas, al señalar que deben:

Fortalecer la conciencia de identidad nacional y de soberanía; el aprecio por la historia, el respeto a los símbolos patrios y a las instituciones; la valoración de las tradiciones, el respeto de la diversidad y particularidades culturales (Capítulo Primero, Sección Segunda, Artículo 7, numeral IV) (Periódico Oficial del Estado de Zacatecas, 2014, s.p.).

La “educación indígena” aparece en algunos aspectos. Entre las atribuciones de las autoridades educativas está: “Prestar los servicios de educación inicial, básica – incluyendo la indígena–, especial, así como la normal y demás para la formación de

maestros” (Capítulo Primero, Sección Segunda, Artículo 10, numeral I). En el apartado relacionado con los “Servicios educativos”, considera que:

En el caso de docentes de educación indígena que no tengan licenciatura como nivel mínimo de formación, deberán participar en los programas de capacitación que diseñen las autoridades educativas y certificar su bilingüismo en la lengua indígena que corresponda y en español, asimismo conocer la cultura del pueblo o comunidad indígena en el que se desempeñen (Capítulo Primero, Sección Cuarta, en el Artículo 17) (Periódico Oficial del Estado de Zacatecas, 2014, s.p.).

Lo anterior muestra que la Ley estatal está armonizada en esos aspectos básicos con la *Ley General de Educación*; así se advierte en el Capítulo Segundo, Sección Segunda, Artículo 42, en donde se describe que, acorde con el Artículo 20 de la *Ley General de Educación* las autoridades educativas de los tres niveles de Gobierno, deben de establecer un “sistema estatal de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros”, y entre sus finalidades está: “La formación, con nivel de licenciatura, de maestros de educación inicial, básica -incluyendo la de aquéllos para la atención de la educación indígena- especial y de educación física” (numeral I).

Por lo tocante a las atribuciones exclusivas de la autoridad educativa estatal, la primera en la lista es: “Prestar los servicios de educación inicial, básica -incluyendo indígena-, especial, así como la normal y demás para la formación de maestros” (Capítulo Segundo, Sección Segunda, Artículo 43, numeral I) (Periódico Oficial del Estado de Zacatecas, 2014, s.p.).

La existencia de las cuestiones anteriores en la Ley, implica que se puede entender que en Zacatecas se implementa la educación indígena, puesto que se regulan los servicios educativos y la capacitación y actualización del personal docente dedicado a este tipo de educación. Como se vio en el apartado de la

SEDUZAC, en esta entidad se aplica el Programa PAEPEM, y quizás con eso se justifica la aplicación de la *Ley de Educación*.

Puesto que en Zacatecas la población indígena es considerada migrante, hay un apartado de la Ley que se podría aplicar para su caso. Sobre los “Tipos, niveles y modalidades de la educación”, se explica que la Educación Básica deberá de adaptarse en lo necesario para dar atención a “la población rural dispersa y a los grupos migratorios, así como en su caso, responder a las características lingüísticas y culturales de grupos indígenas” (Capítulo Segundo, Sección Primera, Artículo 32) (Periódico Oficial del Estado de Zacatecas, 2014, s.p.). Esto pudiera ser el argumento para que el Estado y las autoridades educativas estatales, den atención a los niños y las niñas indígenas que residen en la entidad zacatecana, pues también se considera que:

La educación básica que imparta el Estado en sus tres niveles, deberá responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos de la entidad, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios (Capítulo Segundo, Sección Primera, Artículo 33) (Periódico Oficial del Estado de Zacatecas, 2014, s.p.).

La obligatoriedad y la participación social de los padres y las madres de familia, establece que todas y todos los habitantes del estado deben cursar desde el Preescolar hasta la Media Superior, y “es obligación de los padres, tutores o representantes legales de los menores de edad, hacer que cursen los citados niveles educativos”. El Estado es el responsable de asegurar la impartición de los citados niveles educativos, y agrega que, al no cumplir con tales obligaciones, se aplicarán “las sanciones previstas en la Ley” (Capítulo Quinto, Sección Primera, Artículo 124), aunque, no se señalan con claridad las sanciones para quienes niegan los servicios educativos. Los derechos y las obligaciones de quienes ejercen

la patria potestad o la tutela de las educandas y los educandos, están en lo general asimiladas con las que establece la *Ley General de Educación*, aunque hay otras cuestiones particulares.

El primer derecho que se reconoce para quienes tienen la patria potestad o la tutela, es: “Obtener inscripción en escuelas públicas de la entidad para que sus hijos o pupilos menores de edad, que satisfagan los requisitos aplicables, reciban la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior”. Y la primera obligación, es: “Hacer que sus hijas, hijos o pupilos, menores de edad, reciban la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior”; le sigue: “apoyar el proceso educativo de sus hijas, hijos, o pupilos, de conformidad con lo señalado en los programas educativos del Estado” (Capítulo Quinto, Sección Primera, Artículos 125 y 126) (Periódico Oficial del Estado de Zacatecas, 2014, s.p.). Tampoco se establece si hay sanciones para quienes no cumplan con estas obligaciones.

1.9.2 Ley para Prevenir y Erradicar toda forma de Discriminación en el Estado de Zacatecas

En el año 2006, Amalia Dolores García Medina, Gobernadora del Estado de Zacatecas, estableció mediante Decreto la implementación de la *Ley para Prevenir y Erradicar toda forma de Discriminación en el Estado de Zacatecas* (Periódico Oficial del Estado de Zacatecas, 2006). En el Artículo 2 formula que el objeto de la Ley es: “prevenir y erradicar toda forma de discriminación que se ejerza o se pretenda ejercer contra cualquier individuo que habite transitoria o permanentemente en el territorio estatal o se encuentre en tránsito por el mismo” (Título Primero, Capítulo I) (Periódico Oficial del Estado de Zacatecas, 2006, s.p.).

Esta es la base jurídica, acorde con la legislación nacional, la cual permite justificar que la comunidad indígena en Zacatecas no sea discriminada.

En cuanto a la discriminación, prohíbe: “toda forma de discriminación motivada por el origen étnico, nacional o regional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social o económica [...], las costumbres, la raza, las ideologías o creencias religiosas, la migración [...]” (Título Primero, Capítulo I, Artículo 3) (Periódico Oficial del Estado de Zacatecas, 2006).

De forma subsecuente, se establece como discriminación:

Toda distinción, exclusión o restricción que, basada en el origen étnico, nacional o regional, el género [...], la lengua, las ideologías o creencias religiosas [...], las costumbres, la raza, la apariencia física [...] o cualquier otra, tenga por efecto impedir, menoscabar o anular el reconocimiento o el ejercicio de los derechos y libertades fundamentales de las personas, y la igualdad real de oportunidades de los individuos (Título Primero, Capítulo I, Artículo 4) (Periódico Oficial del Estado de Zacatecas, 2006, s.p.).

Esta Ley tiene un apartado específico para prevenir la discriminación de niños, niñas y adolescentes, en la cual declara que “ningún órgano público, estatal o municipal, autoridad, servidor público, persona física o moral, realizará actos o desplegará conductas que discriminen a las niñas, niños y adolescentes”. Señala varias conductas, pero la novena está relacionada con: “negar su derecho a una educación gratuita de calidad en los niveles preescolar, primaria y secundaria” (Título Primero, Capítulo II, Artículo 10, numeral IX) (Periódico Oficial del Estado de Zacatecas, 2006, s.p.).

Lo anterior también aplica para evitar que las niñas y los niños sean discriminados por su origen étnico, pues se advierte que está prohibido desplegar “conductas que discriminen a cualquier persona por razón de su origen étnico,

nacional o regional” y, de igual forma, una conducta a evitar es: “Impedir el acceso a la educación en cualquier nivel”, además de: “Restringir o limitiar (sic) el uso de su lengua, usos, costumbres y cultura, tanto en actividades públicas como privadas” (Título Primero, Capítulo II, Artículo 13, numerales I y III) (Periódico Oficial del Estado de Zacatecas, 2006, s.p.).

Para promover la igualdad de oportunidades entre la población, la Ley establece una serie de medidas. Es importante decir que el Artículo 23 está dedicado a la población indígena, en los siguientes términos: “Las autoridades estatales y municipales, en el ámbito de su competencia, llevarán a cabo, entre otras, las siguientes medidas positivas y compensatoria a favor de la igualdad de oportunidades para la población indígena o de diversa raza”.

La primera medida es que se establezcan “programas educativos bilingües y que promuevan el intercambio cultural, entre las comunidades indígenas”. La segunda prevé: “Crear un sistema de becas que fomenten la alfabetización, la conclusión de la educación en todos los niveles y la capacitación para el empleo” (Título Primero, Capítulo III, Artículo 23, numerales I y II) (Periódico Oficial del Estado de Zacatecas, 2006, s.p.).

Para favorecer el respecto a las culturas indígenas considera: “Emprender campañas permanentes en los medios de información acerca de sus derechos y el respeto a las culturas indígenas, en el marco de los derechos humanos y las garantías individuales” (numeral V). Asimismo, “Promover programas permanentes de capacitación y actualización para los funcionarios públicos sobre la diversidad cultural de las comunidades indígenas” (numeral VIII) (Título Primero, Capítulo III, Artículo 23) (Periódico Oficial del Estado de Zacatecas, 2006, s.p.). Este último tema

conduce a justificar que las niñas y los niños wixaritari y sus familias, pueden ejercer muchos de sus derechos en Zacatecas; el problema es hasta qué medida los padres, las madres, o tutores y tutoras, quieren hacerlos valer. Cabe agregar que, en esta Ley no se incluye nada sobre la educación intercultural.

Estas Leyes que se revisaron del estado de Zacatecas, en conjunto con la normatividad internacional y la nacional, deben ser el sustento jurídico para propiciar la escolarización/educación, así como el acceso a la educación de calidad de las niñas y los niños wixaritari. Aunque, en la práctica hay muchos factores que lo limitan.

1.10 El Nuevo Modelo Educativo para la Educación Indígena

El Nuevo Modelo Educativo puesto en vigencia entre 2016 y 2017 por la SEP, consideró a la educación indígena como una parte importante de la educación nacional. Para la Educación Básica Regular, los Planes y Programas de estudio supusieron la diversidad en la educación, argumentando: “Una educación en y para la diversidad incluye el derecho de los pueblos indígenas” (SEP, 2011, p. 62). El hecho de que el SEN contemple a las y los indígenas, indica que desde el sistema se fortaleció la intención de una educación inclusiva, a pesar de que ha sido un tema con una deuda histórica muy larga.

En el documento *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*, publicado por la SEP en 2017 (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2017a), se dio a conocer lo relacionado con la Educación Preescolar Indígena y la Primaria Indígena, de lo cual se presentarán algunas consideraciones generales en las siguientes páginas.

Al cambiar la administración del Gobierno de México en 2019, se implementó el modelo denominado Nueva Escuela Mexicana, de ahí que muchas cuestiones están en una etapa de “transición”. De acuerdo con los talleres impartidos para las y los docentes de la SEP en agosto de 2019, titulados: “Hacia una Nueva Escuela Mexicana”, se mencionó que se pretende efectuar los ajustes pertinentes para realizar una mediación entre la cultura de las alumnas y los alumnos en relación con el Programa educativo, teniendo como partida y punto principal, el reconocimiento del origen, la cultura y las tradiciones de las pupilas y los pupilos (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2019).

Se espera que en el nuevo Plan de estudios logre ser un hecho, más que sólo una política pública establecida en un documento oficial. Sería de gran beneficio para las y los estudiantes mexicanos, principalmente en lo que concierne a los y las indígenas wixaritari, para acceder a la educación como un Derecho Humano universal. Hasta lo que se conoce ahora, se dará continuidad a lo programado por el Nuevo Modelo Educativo. A continuación, se expone cuál era su planteamiento en lo relacionado con la Educación Preescolar Indígena y la Primaria Indígena.

1.10.1 Educación Preescolar Indígena

La escuela es el espacio correcto para propiciar espacios y condiciones necesarias para el pleno desarrollo de las niñas y los niños, pensando en el presente y en las necesidades de su futuro. En este sentido, la Educación Preescolar Indígena contempla, entre otros, los campos formativos de *Lengua materna*, que es la

“Lengua indígena”, y su *Segunda Lengua* que corresponde a “Español”. Para comprender mejor esto, se establece que:

La lengua materna o nativa es la primera que el niño adquiere en un contexto natural a partir de la comunicación con los adultos que lo rodean. La noción de segunda lengua es más difícil de precisar porque depende tanto del momento en que comienza el proceso de su adquisición, como de su presencia política en una sociedad. El concepto de segunda lengua se define en relación con el de primera lengua, generalmente la lengua materna, y se entrelaza con el de bilingüismo (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2017b, p. 21).

Se pretende reforzar su lengua materna indígena como primera lengua para los pueblos indígenas, y reconocer como segunda lengua el español, si es el caso. Para el caso de los niños y las niñas cuya lengua materna es el español, una lengua indígena sería su “segunda lengua”, pues según las políticas educativas ésta forma parte de la diversidad cultural en México, como se establece en la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. El idioma inglés está establecido como su “Lengua extranjera”. Los propósitos que tienen el Plan y Programa de estudio del Preescolar Indígena, se describen en la Figura 1.

Figura 1. Propósitos de la Educación Preescolar Indígena



Fuente: Elaboración propia a partir de SEP, 2017b.

En primer lugar, para el Plan de estudios es importante que la alumna y el alumno valoren su lengua, pues con ello también podrán reconocer que su lengua, y las demás existentes, poseen valor cultural único. En cuanto al segundo propósito, se pretende que escuchen narraciones de forma oral y logren dialogar sobre las mismas, compartiendo experiencias y sus puntos de vista; mientras que, con el tercer objetivo, se busca que, al escuchar relatos, puedan identificar contenidos.

La producción de textos es el cuarto propósito, para fortalecer la convivencia y el intercambio de sus ideas con las y los demás; el quinto objetivo, es que las y los alumnos elijan textos en su propia lengua y que, además, sean de su interés; y, finalmente, el sexto propósito establece que expresen sus emociones y logren imaginar a partir de la literatura indígena. De forma integral se presenta un esquema de trabajo que permite identificar y valorar su cosmogonía e idiosincrasia cultural,

mediante estrategias didácticas escolarizadas. Pero, lamentablemente, este tipo de organización institucional y curricular no ha sido implementada en el estado, ni en la ciudad de Zacatecas.

De llegarse a implementar lo que el Plan y Programa establece, permitiría que las y los estudiantes hablantes de su lengua originaria puedan conocerla más, además de que logren desarrollar un sentido de identidad a través de los conocimientos vistos en clase y, a su vez, reconozcan que existe diversidad lingüística. Asimismo, se puede lograr que, quienes no hablan una lengua indígena, valoren también su importancia como patrimonio cultural del país.

1.10.2 Educación Primaria Indígena

La Educación Primaria Indígena desde sus principios y postulados, permite atender y reconocer la rica diversidad cultural del país, así como de sus 68 lenguas (variedad lingüística), con lo cual se podrá fortalecer y desarrollar tal diversidad. Principalmente busca brindar las mismas oportunidades de desarrollo para los adultos, hombres y mujeres, así como para los niños, las niñas y jóvenes que integran las comunidades y pueblos indígenas; al menos, es así como se espera que debería de ser. De acuerdo con este modelo, para el nivel de Primaria se trata de una perspectiva situada, en el sentido de que:

La perspectiva sociocultural de la educación, entendida como enseñanza y cognición situada, sintoniza con la noción y prácticas educativas de los pueblos indígenas, al apreciar que todo proceso de aprendizaje se entiende dentro de un contexto cultural, histórico y social (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2017c, p. 35).

El Plan y Programa contempla, además, la *Lengua Materna* que es la “Lengua Indígena”, y como *Segunda Lengua*, al “Español”. Al igual que la Educación Preescolar Indígena, la Educación Primaria cuenta con una serie de propósitos, los cuales se espera que se logren al finalizar los seis años de Educación Primaria. Tales criterios se esquematizan en la Figura 2.

Figura 2. Propósitos de la Educación Primaria Indígena



Fuente: Elaboración propia a partir de SEP, 2017c.

Resulta relevante, en primer término, que los alumnos y las alumnas puedan utilizar la lengua materna, tanto en lo escolar como en lo social, para compartir sus puntos de vista, o expresar opiniones. El segundo punto señala que puedan recopilar y difundir textos para utilizar libros de su región y en su lengua, con la finalidad de enriquecerse sobre su propia cultura y región. Asimismo, la producción de textos que sean bilingües, como una forma de comprobar y reconocer el uso de la lengua indígena y el Español; aunado a ello, se establece la aportación de textos (propósito cinco), en digital e impresos, con el objetivo de compartirlos al interior y exterior de su escuela y comunidad.

El propósito número seis, advierte que se requiere que las alumnas y los alumnos respeten los significados al momento de traducir textos, de esta manera no se perderá el sentido del mismo. También lograrán comprender las ventajas que tiene ser bilingüe, o conocer y hablar otras lenguas, y cómo es que eso les permitirá ampliar su conocimiento y apoyar al desarrollo de su comunidad.

La educación indígena favorece la apropiación de su lengua, por tanto, el propósito número siete considera que será indispensable que puedan practicar su lengua en los lugares donde se hable español, sin sentir temor o vergüenza, y en sus comunidades, como parte de sus prácticas culturales.

Por último, el punto número ocho contempla la iniciativa de investigación, para lo cual busca lograr autonomía e interés por la educación, de tal forma que puedan buscar textos y materiales en pro de su conocimiento. El propósito número nueve, busca lograr su participación de forma voluntaria en la interpretación de textos cuando se requiera en su escuela y comunidad, por lo cual, una de sus metas es involucrar a la comunidad en los procesos de escolarización y aprendizaje.

El Plan de estudios de Educación Básica Regular expone lo siguiente, de acuerdo con la educación indígena:

El propósito de creación de la asignatura de Lengua Indígena consiste en incorporar un espacio curricular para que los alumnos estudien, analicen y reflexionen sobre su lengua nativa, a partir de la apropiación de las prácticas sociales del lenguaje, orales y escritas, en los diversos ámbitos de la vida social, así como cumplir con el mandato constitucional sobre los derechos culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas (SEP, 2011, p. 61).

Lo anterior tiene un sustento significativo. Tanto en la Educación Preescolar como en la Primaria, de avanzar con su implementación se lograrán cuestiones relevantes para la educación de las y los indígenas. Sin embargo, en el contexto actual del

SEN es difícil que se lleve a cabo en su totalidad, pues en la Educación Regular existen carencias muy considerables, a pesar de que se supone que las escuelas se encuentran mejor equipadas y con docentes preparados y preparadas.

En este sentido, la educación indígena suele impartirse en regiones muy alejadas, en zonas rurales y, principalmente, en estados que son considerados con población indígena, en donde existen escuelas que no cuentan con una infraestructura apropiada, además de tener docentes quienes no hablan su lengua materna y desconocen su cultura.

Hay que considerar, de igual manera, que son pocos los recursos que se destinan para la educación indígena, y que los existentes no llegan de forma real a todas las comunidades; incluso, hay que analizar cómo es que se distribuyen. Las propuestas del Programa son un buen intento por atender a este sector tan importante en nuestro país, pero faltan mejores condiciones para alcanzar los objetivos.

El desarrollo de este primer capítulo permitió vislumbrar el marco contextual de lo que concierne tanto a instituciones internacionales, nacionales y locales, así como lo referente a las leyes y políticas públicas de los mismos tres niveles, cuyos objetivos, directa o indirectamente, buscan vigilar los derechos de las y los indígenas. Esto permite entender y evaluar el marco contextual local, para avanzar en el análisis sobre las condiciones de la escolarización de las niñas y los niños wixaritari en la ciudad de Zacatecas. De esta manera se enmarca el siguiente Capítulo dedicado a la cultura Wixárika, con la finalidad de reconocer y valorar su historia y cultura.

CAPÍTULO II

LA CULTURA WIXÁRIKA: HISTORIA Y PRESENTE DE UNA COMUNIDAD MILENARIA, Y SUS PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN

Este Capítulo tiene como objetivo central examinar la situación histórico-social de la cultura Wixárika en Zacatecas, con la finalidad de describir los antecedentes históricos y étnicos de la condición educativa de las niñas y los niños wixaritari. Para ello se abordan los antecedentes históricos de la cultura Wixárika. Asimismo, se reconocen sus condiciones de vida en las comunidades de la sierra, es decir, su sistema de gobierno, tradiciones y cultura. Lo anterior permite conocer elementos para valorar cómo y en qué condiciones se ha insertado la comunidad Wixárika en Zacatecas.

Otro tema que se analiza son los elementos que influyen en la educación de las niñas y los niños wixaritari, desde su condición interna de la comunidad. Por medio de información obtenida del Censo de Población y Vivienda 2020 del INEGI, y con información documental, se expone el contexto de la situación de la comunidad Wixárika en el estado de Zacatecas y en la ciudad capital, con lo cual se dimensiona mejor el problema de estudio. Por último, se analizan algunas de las políticas actuales que ofrece el Gobierno de México para la educación indígena, y que pudieran ser aprovechadas por las y los integrantes de esta comunidad cultural que reside en Zacatecas.

2.1 La cultura Wixárika, antecedentes históricos

*Son misterio, son historia, son leyenda, son sabiduría,
son inteligencia, son raíces ancestrales.
Son palabra, oído y canto, son costumbre y tradición.
Son presente, pasado y futuro, ellos son
personas que viven y que se niegan a morir.*

Aristeo Ramírez Moreno¹⁷

México es un país pluricultural y lleno de riqueza no sólo en su naturaleza, sino en usos, costumbres y, principalmente, en grupos y pueblos indígenas localizados a lo largo y ancho del país. Dicho sector es una parte fundamental en el abanico de tradiciones y culturas que constituyen nuestro país. De acuerdo con Navarrete (2010), los grupos indígenas se pueden definir como: “grupos de personas que comparten una lengua y una cultura y tienen una historia común” (p. 14).

Como parte de su identidad cultural, los grupos indígenas tienen las mismas celebraciones, conservan su ideología y, de forma especial, sus creencias; además, se ubican de forma específica y estratégica en una o varias regiones del país. Asimismo, son una parte fundamental en la historia de México y se les considera los creadores de diversas culturas; sin embargo, no se encuentran en igualdad de oportunidades en comparación con la población mestiza, pues se desarrollan en niveles elevados de marginación y pobreza.

La diversidad cultural indígena de México se compone por 68 grupos étnicos, los cuales hablan 364 variantes o tipos de lenguas integradas en once familias lingüísticas (SEP & Dirección General de Materiales Educativos, 2018a). En la Tabla 1, se muestra la diversidad de familias y variantes lingüísticas.

¹⁷ Citado en: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) (2015), p. 13.

Tabla 1. Lenguas indígenas en México

Familia Lingüística Oto-mangue	Amuzgo (36,985)	Familia Lingüística Maya	Tepehua (7,511)
	Chatino (40,180)		Totonaco (201,661)
	Chichimeco jonaz (1,362)		Akateco (528)
	Chinanteco (105,995)		ch'ol (144,578)
	Chocholteco (442)		Chontal de Tabasco (36,514)
	Cuicateco (11,819)		Chuj (1,771)
	Ixcateco (21)		Huasteco (131,944)
	Matlatzinca (645)		Jakalteco (504)
	Mazahua (100,598)		Kaqchiquel (35)
	Mazateco (163,857)		Lacandón (563)
	Mixteco (321,340)		Mam (7,977)
	Tlahuica (405)		Maya (734,611)
	Otomí (241,420)		Mochó (146)
	Pame (7,710)		Q'anjob'al (8,343)
	Popoloca (13,276)		Tojolabal (34,315)
	Tlapaneco (77,203)		Tseltal (273,117)
	Triqui (14,099)		Tsotsil (234,855)
Zapoteco (356,262)			
Familia Lingüística Mixe-zoque	Ayapaneco (8)	Familia Lingüística Chontal de Oaxaca	Chontal de Oaxaca (3,480)
	Mixe (91,199)	Familia Lingüística Cochimí-yumana	Cucapá (119)
	Popoloca de la sierra (26,017)		Kiliwa (5)
Familia Lingüística Yuto-nahua	Zoque (47,352)		Kumiai (221)
	Cora (13,354)	Familia Lingüística Tarasca	Pa ipai (162)
	Guarijio (1,313)		Purépecha (102,988)
	Huichol (26,887)	Familia Lingüística Álzica	Kickapoo (105)
	Mayo (32,869)	Familia Lingüística Huave	Huave (12,166)
	Náhuatl (1,240,487)	Familia Lingüística Seri	Seri (356)
	Pápago (94)		
	Pima (651)		
	Tarahumara (54,298)		
	Tepehuán del norte (4,955)		
Tepehuán del sur (16,293)			
Yaqui (11,805)			

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), 2000.

Entre la diversidad de los grupos étnicos está la cultura conocida coloquialmente como “huicholes”, sin embargo, “Wixárika” o “wixaritari”, son los términos con los cuales este pueblo se designa a sí mismo (Villegas, 2018, p. 4). Neurath (2003)

señala: “Desconocemos el significado de la palabra Wixárika, pero sabemos que “huichol” es una versión castellanizada de este término” (p. 6). Como se aprecia en la tabla anterior, el nombre que se le ha dado a su lengua es “Huichol”, la cual pertenece a la familia lingüística Yuto-nahua.

Con referencia a su lengua se sabe que tiene diversas variantes, las cuales se autodenominan Wixárika del norte, Wixárika de sur, Wixárika del este y Wixárika del oeste. Según los datos del INALI, en el año 2000 era hablado por 26,887 personas (como se muestra la tabla 1). Los municipios con mayor predominio de hablantes son: San Blas, Santiago Ixcuintla, El Nayar, La Yesca, Rosamorada y Ruíz, en el estado de Nayarit; Mezquitlan, en Durango; y, finalmente, en Jalisco: Bolaños, San Martín de Bolaños, Villa Guerrero, Mezquitic y Huejuquilla el Alto (INALI, 2000).

Esta cultura posee un pasado histórico que, de acuerdo con las investigaciones realizadas por especialistas, se conoce que: “sus orígenes son en las naciones de indios chichimecas [...], no existían en el mundo prehispánico sino que son resultado de una fusión étnica acontecida en tiempos posteriores a la llegada de los españoles al Nuevo Mundo” (Villegas, 2018, p. 39).

Fray Guillermo de Santa María afirmaba que el origen de los wixaritari data de los Chichimecas, para quienes sus pasatiempos eran bailes, juegos y borracheras, además bailaban en la noche alrededor del fuego y en ocasiones quemaban a quien ellos deseaban matar (Carrillo, 1999). Acciones realizadas no muy diferentes a sus rituales de hoy, en los cuales danzan alrededor del fuego, se embriagan y consumen peyote.

El historiador zacatecano Elías Amador, en su obra *Bosquejo Histórico de Zacatecas*, los relacionó directamente con un grupo denominado *huachichiles*, a quienes se les conocía como un grupo nómada salvaje que cazaba y habitaba en el desierto de México, en la parte norte “puede asegurarse con todo fundamento que en lo que hoy constituye el territorio de nuestro Estado, residieron varias tribus indígenas denominadas *zacatecos*, *caxcanes*, *chichimecos*, *huachichiles* ó *nayaritas* y *tecuexes*” (Amador, 1892, p. 21).

Los datos de Amador concuerdan con los publicados por Powell (1975), quien los designa como “Guerreros del Norte” debido a sus características: “más importante que ninguno de estos factores fue el propio guerrero del norte. Su modo de vida hacía de él un enemigo evanescente, sumamente peligroso por su maestría con el arco y la flecha y por su conocimiento de la tierra en que peleaba” (p. 47).

Además, agrega:

El nombre de “chichimeca” con que los españoles habitualmente designaban a los tribeños del norte era el epíteto con que los llamaban los nativos de la zona sojuzgada por la conquista cortesiana, y que los blancos adoptaron. La palabra tiene una connotación despectiva, poco más o menos como “perro sucio e incivil”. El desprecio expresado en el nombre muestra una actitud que ayudó a condicionar a los españoles a una falsa sensación de seguridad durante los primeros años de su contacto con los indios (Powell, 1975, p. 48).

El mismo autor hace mención sobre los huachichiles, como un grupo dominante y guerrero:

Los guachichiles, que ocupaban el territorio más extenso, considerados a menudo como los más bélicos y valientes, merodeaban desde Saltillo, Sierra Madre Occidental hasta la ciudad de Zacatecas. Sin embargo, a menudo rebasaban esos límites para atacar más al sur y naciones vecinas (Powell, 1975, p. 48).

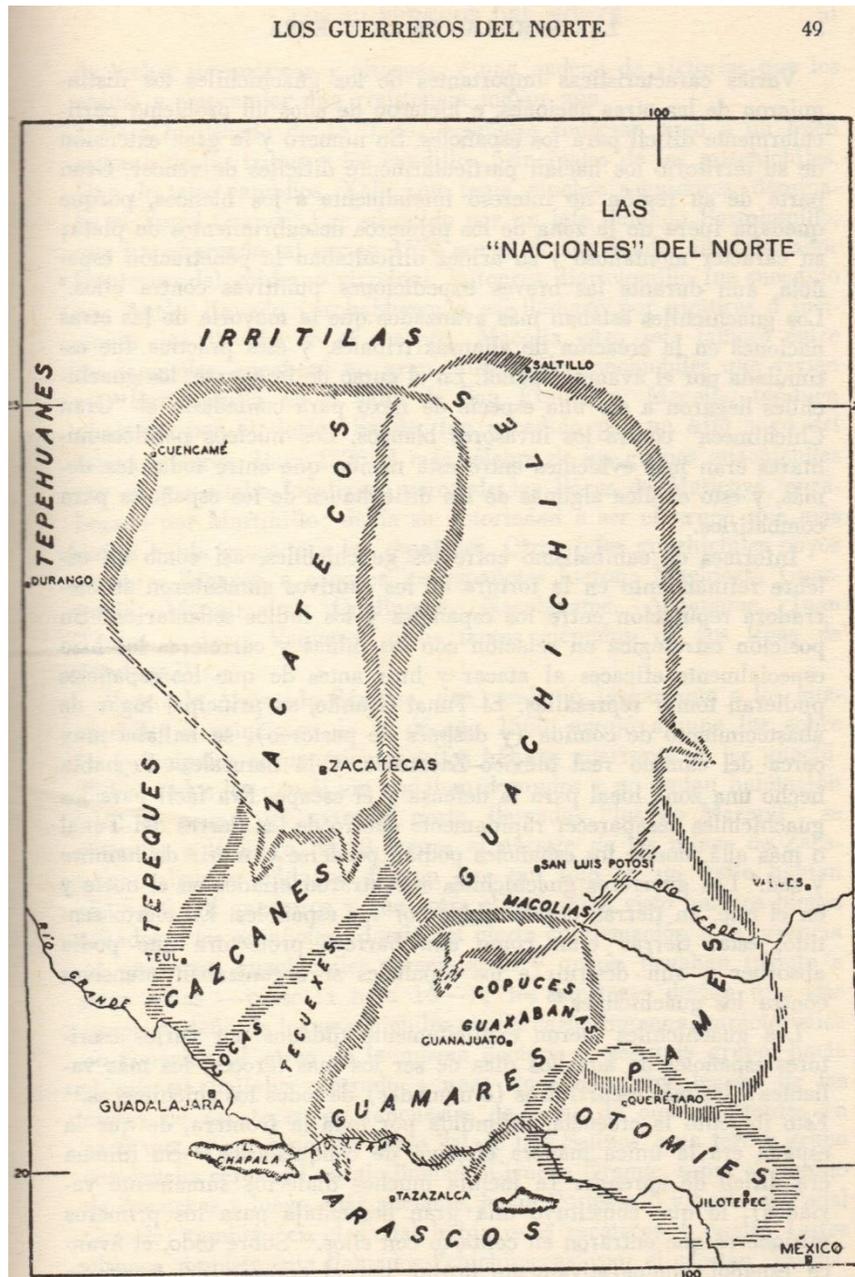
El nombre “guachichil”¹⁸ asignado a este grupo prehispánico significaba “cabezas pintadas de rojo”, puesto que se distinguían por sus tocados de plumas rojas, porque se pintaban de rojo (especialmente el pelo), o porque llevaban “bonetillos” de cuero pintados de rojo (Powell, 1975, p. 48). Powell añade que, para los españoles, los huachichiles eran los más feroces, valientes y nómadas de todos los Chichimecas (pues los Chichimecas se dividen en seis tribus, y una de ellas son los huachichiles). No obstante, Carrillo (1999) los describe de la misma manera:

Los chichimecas son extremadamente crueles. En la guerra no perdonan la vida ni a hombre ni a mujer [...] y aún a los niños de pecho despedazan contra las piedras y a las madres descuellan y matan. A todos los cautivos arrancan las cabelleras, cortando un rodete del cuero cabelludo y dejando el casco mondo y estando vivos. Les quitan también los nervios, para atar con ellos las puntas de pedernales flechas. Les sacan, vivos aún, las canillas de piernas y brazos y aun las costillas. Estos huesos, junto con las cabelleras se las cuelgan como trofeos de guerra. A muchos cuelgan de los árboles, flechándolos por los ojos, orejas, lengua, sin perdonar los genitales (p. 31).

La ubicación geográfica de los huachichiles fue una de las más predominantes del norte del territorio comprendido en lo que ahora son los actuales estados de Saltillo, Zacatecas y San Luis Potosí, como se muestra en el Mapa 1.

¹⁸ El vocablo se ha utilizado de forma indistinta, pues, por ejemplo, Villegas (2018) lo emplea con “h”, y Powell (1975), lo escribe con “g”.

Mapa 1. Ubicación de los huachichiles



Fuente: Powell, 1996, p. 49.

Como se aprecia, este grupo habitaba en una parte del territorio zacatecano. De esta manera, se puede concluir que los wixaritari son una cultura que tiene descendencia de huachichiles y, a su vez, de los Chichimecas, como afirma Villegas (2018): "la religión chichimeca como un sistema de creencias complejo puede haber

dejado rastros en la cultura de algunos indígenas contemporáneos, por ejemplo, los huicholes” (p. 52). Esta religión, como es lógico, se despliega específicamente de uno de los seis grupos que conformaban esa etnia, los huachichiles. Esta condición histórica es muy aceptada, debido a las múltiples similitudes que presentan en cuanto a las tradiciones y costumbres que actualmente conservan, tales como los ritos y ceremonias alrededor del fuego, entre otros.

Respecto a su asentamiento en los municipios de Mezquitic y Bolaños (en Jalisco); El Nayar, Tepic y la Yesca (en Nayarit); Mezquital (en Durango); Valparaiso y Nochistlan (en Zacatecas), concierne a una larga historia:

En la mayor parte del territorio huichol, las actividades evangelizadoras comenzaron sólo después de la caída de la Mesa del Nayar, en 1722. Los franciscanos encargados de esta labor no tuvieron la capacidad de mantener una presencia constante en la sierra. A finales del siglo XVIII, los pueblos huicholes recibieron títulos, que hasta la fecha son el fundamento legal de la propiedad comunal de la tierra y definen los límites de cada comunidad (Neurath, 2003, pp. 7 y 8).

Alrededor de 1850, aun cuando ya México era un país independiente, se dice que la evangelización de estos territorios terminó, por tanto, los *callihueyes* (sus centros ceremoniales) dejaron de ser destruidos, pero la construcción de templos católicos predominó. Sin embargo, esto duró poco tiempo, pues en 1856 bajo el predominio de la religión católica, se dio origen a las celebraciones que tienen en la actualidad durante la Semana Santa, de tal manera que: “se consolidó un complejo ritual que incorpora ciertos elementos del catolicismo popular como la celebración del Carnaval y de la Semana Santa en una matriz cultural aborigen” (Neurath, 2003, p. 8).

Durante el siglo XX, en la época de la Cristada (1926-1929), se desató una pelea en la cual se conformaron alianzas y pelearon entre sí. De acuerdo con Neurath (2003): “Debido a la violencia, muchas familias huicholas de Jalisco emigraron hacia tierras nayaritas y duranguenses, en donde fundaron nuevas comunidades y, más tarde, ejidos” (p. 8). Iniciaron con su expansión a los lugares en los cuales hoy habitan.

2.2 Condiciones culturales y de vida del grupo Wixárika

El grupo Wixárika cuenta con formas de vida adaptadas a su región, las cuales han sido reproducidas de generación en generación, e históricamente condicionan el establecimiento propio de su cultura. Para ellas y ellos resulta una vida funcional, no obstante, son expresiones de una cultura milenaria que continúa viva debido a que se volvió una tradición, pero logran diferenciar los cambios que el tiempo ha traído consigo, como refiere Villegas (2018):

Su sistema de gobierno sigue siendo tradicional o local. Y más: no tienen leyes escritas, poseen un gabinete de mandatarios que es elegido por los *kawiterutsixi*, ancianos que conservan el saber sagrado de su memoria. Los distingue su conocimiento de la religión, de las cosas que sucedieron en el principio del tiempo (p. 253).

Dentro de su sociedad Wixárika existe un Consejo de Ancianos, el cual organiza a los integrantes del Gabinete de Mandatarios, quienes pueden asignarles el cargo o destituirlos del mismo, pues en sus entidades es el Gabinete quien preside las cuestiones políticas. Esta figura comunitaria está conformada por seis integrantes, y el periodo durante el cual se encuentran a cargo es de un año. Los puestos que lo conforman son: Gobernador o *Tatuwani*, Gobernador suplente, Juez, Comisario, Capitán de guardia y Topiles (Villegas, 2018).

El Gobernador o *Tatuwani* posee el cargo principal, se encarga de presidir las asambleas políticas, tiene a su mando a los topiles, decide si alguien externo a la comunidad puede asistir a las fiestas; asimismo, resuelve los problemas sobre la repartición de las tierras, y de castigar algún delito cometido. Posteriormente (en orden descendente), se encuentra el Gobernador suplente, quien se ocupa de la atención de los asuntos que se generen en el pueblo, en caso de que el Gobernador principal se ausente, tenga complicaciones en su salud, o llegara a morir (Villegas, 2018).

El Juez atiende las situaciones relacionadas con peleas, robos, e incluso, violaciones; también determina la inocencia o culpabilidad de la o el sospechoso, y en caso de que se le encuentre culpable se le manda a apresar con la finalidad de que pague su falta en el cepo, o pueda resarcir el daño de las personas a quienes afectó. Cuando las circunstancias son mayores, por ejemplo, un homicidio, es remitido(a) al Ministerio Público, fuera de su comunidad, para que sea condenado de acuerdo con las leyes nacionales (Villegas, 2018).

El Comisario, dependiendo de la región en donde se encuentren, tiene a bien autorizar el traslado de las imágenes religiosas (Virgen de Guadalupe), santos (Santa Catarina y San Sebastián) y crucifijos (Tatata Jesucristo), cobrando la cantidad de \$100.00. A su vez, vigila al pueblo con la finalidad de mantener el orden. El Capitán de guardia es mandado por el Comisario, y es el responsable de cobrar las multas cuando se ha cometido alguna falta (las multas pueden ser dinero en efectivo, cerveza, o lo que el Consejo de ancianos determine) (Villegas, 2018).

En el último nivel del Gabinete están los Topiles, quienes son policías wixaritari; se pueden diferenciar, debido a que llevan un bastón que tiene una cuerda

que se emplea para sujetar a quien cometa alguna falta; tienen un líder, a quien se le denomina “Sargento”. Cabe señalar que es el puesto más bajo en el Gabinete de mandatarios (Villegas, 2018). Aunado a lo anterior, existen reglas para el cumplimiento de sus funciones, tal como lo describen Durin y Rojas, quienes analizan el caso de Mezquitic, Jalisco:

A inicios de enero, empezando el año civil, los miembros del gobierno tradicional toman sus cargos y van al ayuntamiento de Mezquitic para registrar su entrada en función. Las autoridades entrantes y salientes vuelven a la cabecera de la comunidad, la sede del gobierno tradicional, ofreciéndose cervezas a lo largo del camino. Allá presentarán su programa de acciones [...] delante de una asamblea compuesta de hombres, “jicareros”, patriarcas, cantadores y habitantes de la localidad. Los salientes deben rendir cuentas acerca de su administración y su situación suele ser incómoda ya que debe explicar por qué no hizo tal trabajo, dónde están los comprobantes, etcétera (Durin & Rojas, 2005, p. 162).

Un componente importante en su cultura son las “varas de mando”; estas son entregadas a cada uno de los funcionarios quienes presiden el Gabinete político, como un símbolo de poder y autoridad:

Estas varas, hechas de palo de Brasil (un palo muy resistente de color rojo, que crece en el fondo de las barrancas de la sierra *Wixárika*) no deben ser vistas como simples objetos, antes bien, conforme a la mentalidad local, son seres extremadamente sagrados, más aún, son dioses y, por lo tanto, se les deben hacer sacrificios de animales para darles de “comer” sangre (Villegas, 2018, p. 261).

Existe una ceremonia especial para la toma de posesión, en la cual se le rinde culto a las varas con incienso y velas, y las mujeres deben arrodillarse y persignarse. En cuanto a la impartición de justicia, en la antigüedad existían castigos locales como una forma de reprender las acciones ilícitas, según Diguet (1991): “En la antigüedad existían castigos locales como precipitar por las barrancas a los acusados, azotarlos, quemarlos vivos lentamente, amarrarlos a troncos y flecharlos para,

posteriormente, proceder a su descuartizamiento y luego comerlos” (pp. 130-131). Acciones que se pueden calificar, incluso, de “salvajes”, y que pueden ser reflejo de sus antecedentes chichimecas.

Villegas (2018) agrega: “En mi estancia en los grandes pueblos huicholes he corroborado que no quedan rastros de esta picota, a excepción de Guadalupe Ocotán” (p. 271). Lo cual refleja que aún poseen prácticas prehispánicas, conservadas de manera arraigada. Asimismo, en la experiencia y contacto que tuvo este investigador, comenta que en las sierras wixaritari en la actualidad:

Lo que sí perdura es el cepo, el cual se usa para castigar faltas menores: adulterio, desórdenes en las fiestas, riñas, etc. Las faltas graves, como el homicidio, son jurisdicción de las autoridades mestizas. Al igual que la picota, este instrumento no es concebido como un simple objeto de tortura, antes bien, el imaginario local lo ha convertido en algo animado, un ente vivo, mezcla de verdugo y demonio (Villegas, 2018, p. 272).

De esta manera, la cultura Wixárika lleva a cabo su propio régimen de gobierno y de justicia, salvo en casos trascendentales en los cuales se les cede el control a las autoridades del Gobierno nacional para que procedan conforme a la Ley, y sean las instituciones las encargadas de dictaminar la sentencia.

En la cultura Wixárika la participación de todos y todas sus integrantes está diferenciada por cuestiones de identidad y roles de género. Son sociedades marcadamente patriarcales, prevalece la poligamia, y el sistema de organización nuclear es la familia. Los hombres y las mujeres jóvenes, así como las niñas, los niños y adolescentes, tienen un lugar en la estructura del trabajo doméstico, así como en la producción agrícola y ganadera de tipo comunal.

No fue posible localizar estudios que profundicen en el análisis del rol de las mujeres (tanto ancianas como jóvenes), y de las niñas, los niños y adolescentes,

para analizar cómo se identifican socialmente como integrantes desde el interior de sus comunidades y, por tanto, observarlos y observarlas como agentes sociales con identidades diferenciadas.

Las niñas y los niños wixaritari, como se estableció en el marco conceptual de esta investigación, en este caso son valoradas y valorados desde la particularidad de su propia realidad social, en el entendido de que la niñez Wixárika es una categoría o representación social construida al interior de su comunidad, y que se de-construye en la permanente relación que existe entre ellas y ellos con las adultas y los adultos, con sus familias, y con la comunidad Wixárika.

Villegas (2018) refiere que en la sierra los niños y las niñas wixaritari crecen en familias que, generalmente, tienen su origen en la poligamia. En las comunidades serranas las madres se dedican a las actividades de la casa, o en tiempos de siembra y cosecha se van a cuidar la milpa, mientras que los padres se van a trabajar a la sierra o a las milpas. De forma habitual, como lo describe Villegas (2018), “Los niños huicholes son independientes de sus padres desde temprana edad. Sorprende verlos, en ocasiones, sin compañía alguna de mayores, caminando grandes distancias por parajes solitarios en la sierra” (p. 105).

El trabajo doméstico y en el campo forma parte de sus actividades cotidianas. Los niños y las niñas wixaritari, cuando no asisten a la escuela, ayudan a sus madres y padres en todo lo posible:

Participan en la siembra y vigilancia del sembradío de maíz, arrear las vacas para llevarlas a tomar agua o para meterlas en el corral, acarrear leña, recolectan fruta de los árboles, dan de comer a los burros, limpian los templos, llevan mensajes de un sitio a otro, etc. (Villegas, 2018, p. 130).

La identidad de una niña o un niño wixaritari, lleva implícito un estereotipo construido desde la tradición de la cultura Wixárika. No obstante, su imagen se puede describir a partir de la narrativa de quienes las y los observan desde el exterior. Villegas (2018) refiere lo siguiente:

Los niños huicholes son bonitos, tímidos y sonrientes. Suelen desplazarse por el monte con gran ligereza; están acostumbrados al sol, al polvo y a largas caminatas por el bosque, manejan con facilidad cuchillos o navajas que les sirven para cortar raíces, pueden trepar grandes árboles estando incluso descalzos. Su participación en el común de las faenas domésticas es muy importante lo que, a fin de cuentas, nos lleva a concebir a la sociedad huichol como un mundo en el que se trabaja desde la infancia hasta la ancianidad (p. 131).

Como se podrá observar, la identidad y vida cotidiana de las niñas y los niños wixaritari, quienes migran de la sierra para vivir en la ciudad de Zacatecas, cambia en muchos aspectos. En consecuencia, en este estudio se reconocen variables para observar sus condiciones de vida fuera del entorno de la sierra.

Tal situación se enmarca en lo que Marques dos Santos (2018) reconoce como parte del problema al analizar a la niñez como una categoría, pues cuando se instituye como tal: “tiende a homogeneizar y enmascarar una gran variedad de experiencias de vida por las que atraviesan los niños y las niñas, experiencias que justamente tienen que ver con la diversidad cultural y social” (s.p.). Así, se habrá de entender a las niñas y los niños wixaritari como agentes sociales a partir de su representación sociocultural.

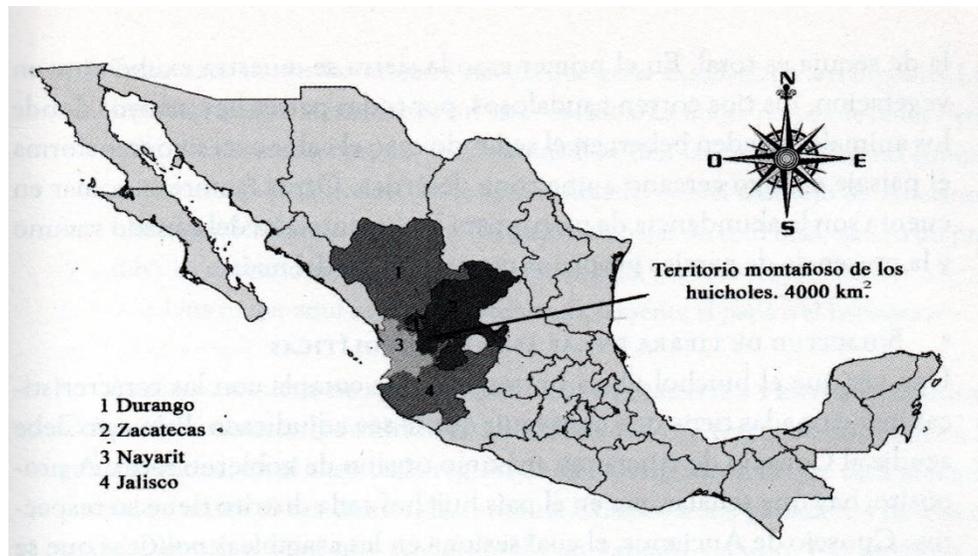
2.3 La comunidad Wixárika en Zacatecas

Para hablar de la presencia de la comunidad Wixárika en el estado de Zacatecas, se puede hacer desde el enfoque histórico, y desde los datos estadísticos y de las

instituciones gubernamentales. Según los datos históricos, Villegas (2018) señala que el pueblo huichol habita el territorio que se localiza en “una zona montañosa limítrofe entre los estados de Jalisco, Nayarit, Durango y Zacatecas” (p. 150).

La forma de organizar y ocupar este territorio es a partir de “predios”, los cuales utilizan para construir viviendas, el cultivo y el pastoreo de ganado vacuno, y como no existe la propiedad privada, a quienes “poseen” la titularidad de tales predios se les denomina “comuneros”. Esta es la denominada unidad fisiográfica de la Sierra Madre Occidental, la cual se le conoce como la “región Wixárika”, misma que comprende aproximadamente 4000 km² (Villegas, 2018, p. 150). Véase el Mapa 2.

Mapa 2. Territorio montañoso de los huicholes



Fuente: Villegas, 2018, p. 151. (Autor: Leobardo Villegas Mariscal)

En el estado de Zacatecas, por tanto, los municipios que colindan con esta región son los que reciben el mayor número de población que migra en búsqueda de otras

o “mejores” condiciones de vida, diferentes a las que tienen en la sierra. Muchos de ellos y de ellas llegan para trabajar como jornaleros y jornaleras, incluyendo a niños y niñas, en los campos de cultivo de chile, frijol, maíz, ajo y tomate, y algunos y algunas más se instalan en la ciudad capital del estado, o en la zona conurbada, así como en Fresnillo (cerca del Santuario de Plateros), en donde se dedican a la venta de sus artesanías y productos de medicina tradicional.

Para reconstruir una cartografía demográfica de esta comunidad en el estado de Zacatecas, se recurre a los datos oficiales que han publicado algunas instituciones. Se toman en cuenta principalmente los datos que ofrece el INEGI, lo cual permite tener un panorama general de la población Wixárika. No se cuenta con un censo único que muestre datos precisos con respecto a cuántos habitantes wixaritari radican en el territorio y, como se ha dicho, desde las políticas del Estado no son considerados una cultura originaria de la región. De igual manera, al no existir tampoco ninguna institución que los atienda de forma específica en esta entidad federativa, no existen registros oficiales.

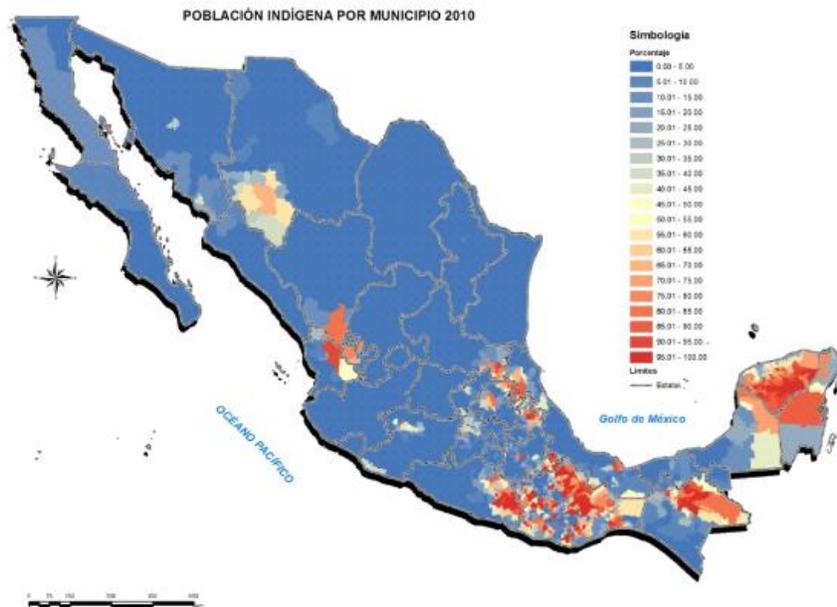
De acuerdo con el Programa Especial de Pueblos Indígenas 2014-2018, promovido por la CDI e implementado en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, como se señaló antes, Zacatecas no pertenece a ninguna región indígena y tampoco está considerado como un estado con municipios indígenas.¹⁹ Los estados que sí estaban considerados para 2010, según la CDI y los datos del INEGI:

¹⁹ De acuerdo con este Programa, la CDI reconoce 25 regiones indígenas en 20 estados del país; sin embargo, también reconoce que en todas las entidades federativas se encuentra población indígena. Al mismo tiempo señala que, de los 2,456 municipios existentes del país, 624 son indígenas y se concentran principalmente en los estados de Chiapas, Chihuahua, Guerrero, Hidalgo, Oaxaca, Puebla, San Luis Potosí, Veracruz y Yucatán. Los “municipios indígenas” son solo los de tipo “A”, con más del 70% de población indígena; y los del tipo “B”, del 40 al 69% de población indígena. Los “municipios con presencia indígena”, son: Tipo “C”, con menos del 40% de

La población indígena supera el millón de habitantes en los estados de Oaxaca, Chiapas, Puebla y Veracruz. Por entidad federativa los mayores porcentajes de población indígena se ubican en Campeche, Chiapas, Hidalgo, Oaxaca, Quintana Roo y Yucatán. En todas ellas la población indígena supera el 20% del total y en algún caso como el de Yucatán representa más de la mitad de la población del Estado (DOF, 2014, p. 5).

Como se observa en el Mapa 3, para Zacatecas apenas existe una pequeña población indígena demarcada en los territorios que limitan al suroeste con los estados de Durango y Nayarit.

Mapa 3. Población indígena por municipio, según la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), 2010



Fuente: Unidad de Planeación de la CDI, citado en DOF, 2014, p. 5.²⁰

población indígena y más de 5000 indígenas en números absolutos; los del tipo "D", municipios con menos del 40% de población indígena y presencia de hablantes de lenguas con menos de 5000 hablantes o minoritarias. Finalmente, los del tipo "E", con población indígena dispersa, que tienen menos de 40% de población indígena y menos de 5000 indígenas. Fuente: CDI. Unidad de Planeación, con base en datos censales y de conteo del INEGI (DOF, 2014, p. 2).

²⁰ De acuerdo con la simbología del mapa, los tonos en degradación de color azul representan los estados y municipios con menor población indígena; los tonos en degradación de color amarillo al

La población indígena total en el estado de Zacatecas según el Programa Especial de Pueblos Indígenas 2014-2018, y con base en datos del INEGI, en 1990 era de 2,021 personas; en 2000, de 3,964; en 2005, de 7,870; y en 2010, de 10,109 habitantes (DOF, 2014, p. 6). Estos datos muestran un incremento paulatino, aunque no “representativo” para que la entidad pudiera ingresar a los indicadores nacionales de los estados con población indígena.

El INPI en conjunto con el INALI, en 2020 publicó el *Atlas de los Pueblos Indígenas de México*, el cual se puede consultar en la página web oficial del INPI, y concentra las cifras de la población indígena por entidad federativa. Para el caso del estado de Zacatecas, de forma retrospectiva con datos del INEGI, para el año 2010 contabilizó 1,399 personas del pueblo indígena Huichol, de los cuales 723 eran hombres y 676 mujeres; este fue el grupo más numeroso en comparación con los otros que cohabitan en el territorio zacatecano (Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI), 2020a). La Tabla 2 muestra las cifras comparativas entre los pueblos originarios.

rojo, representan los estados y municipios con mayor población indígena, en porcentajes del 0 al 100.

Tabla 2. Principal población indígena en el estado de Zacatecas, 2010

Pueblo indígena	Total	Hombres	Mujeres
Huichol	1,399	723	676
Náhuatl	1,190	605	585
Tepehuano del sur	993	519	474
Tlapaneco	423	194	229
Mazahua	389	200	189
Tarasco/Purépecha	259	122	137
Zapoteco	243	125	118
Otomí	220	119	101
Mixteco	202	99	103
Huasteco	172	87	85
Maya	128	70	58
Insuficientemente especificado	4,196	2,092	2,104

Fuente: Elaboración propia, a partir de INPI, 2020a.

Para 2015, según el mismo *Atlas*, se hizo un registro del estado de Zacatecas considerando 72 grupos étnicos. Los datos muestran que el grupo Huichol aumentó de 1,399 que se registraron en 2010, a 1,855, de los cuales 947 eran hombres y 908 mujeres. En general, en comparación con las cifras de 2010, hubo un incremento de la población del grupo Huichol y Náhuatl, en tanto que la población Tepehuano del sur, disminuyó. Los grupos Tlapaneco y Zapoteco disminuyeron drásticamente; y los Tarascos o Purépechas, disminuyeron en menor proporción. La población Mazahua, Otomí, Mixteco, Huasteco y Maya aumentaron, y la población “No especificada” también disminuyó de forma muy considerable; esto último, tal vez se debió a la manera de asentar ese año los registros por parte del INEGI (INPI, 2020a). La Tabla 3 concentra esta información.

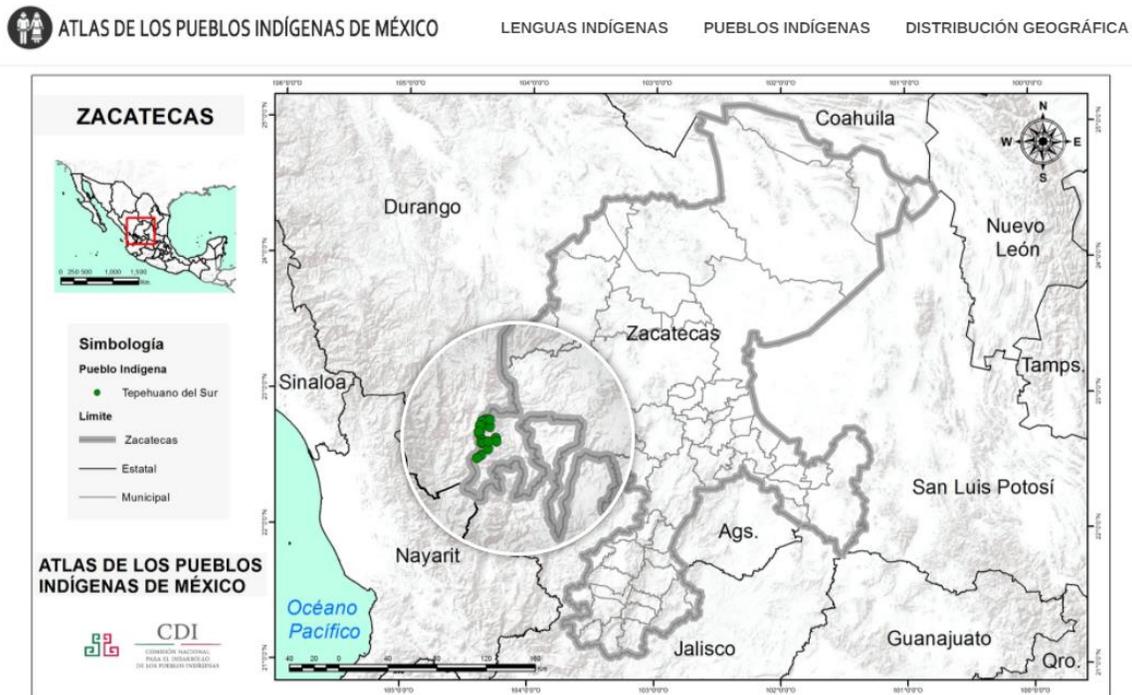
Tabla 3. Principal población indígena en el estado de Zacatecas, 2015

Pueblo indígena	Total	Hombres	Mujeres
Huichol	1,855	947	908
Náhuatl	1,575	798	777
Tepehuano del sur	753	392	361
Tlapaneco	18	9	9
Mazahua	543	273	270
Tarasco/Purépecha	230	136	94
Zapoteco	90	55	35
Otomí	282	170	112
Mixteco	480	290	190
Huasteco	207	111	96
Maya	152	77	75
No especificado	1,281	682	599

Fuente: Elaboración propia, a partir de INPI, 2020a.

Como se observa a partir de estos datos, la población Wixárika o Huichol es la que mayormente habita en los territorios del estado. No obstante, el mapa del *Atlas* señala que los “Tepehuanos del sur” son la población que tiene mayor presencia en la entidad, y se ubican muy cerca de la “región Wixárika”. Véase el Mapa 4.

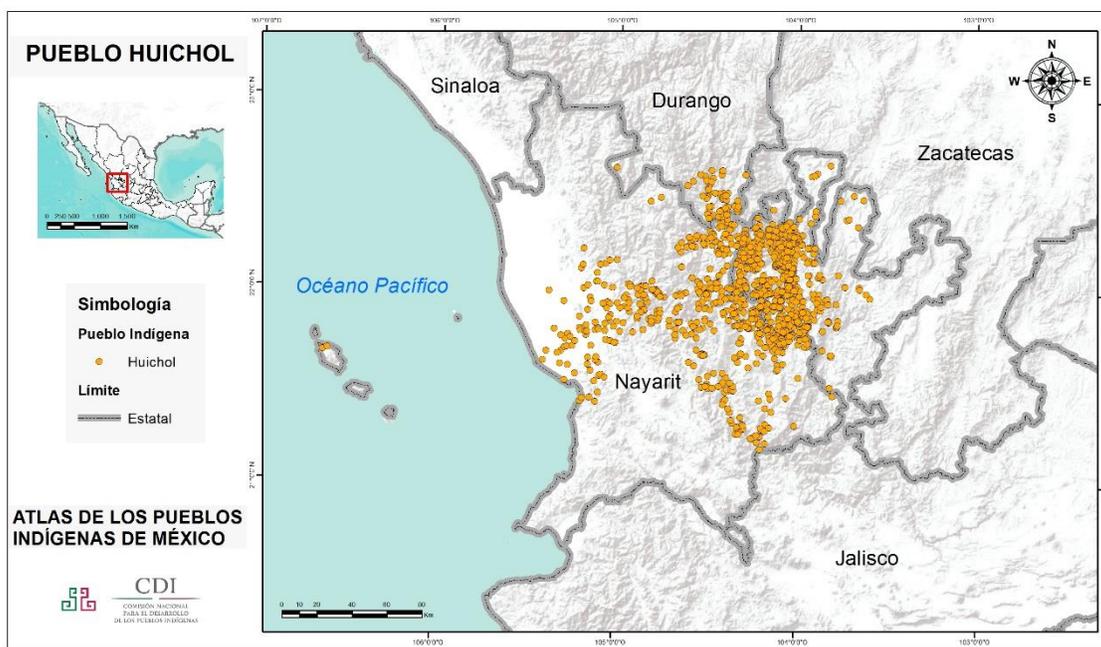
Mapa 4. Pueblos indígenas con mayor presencia en la entidad



Fuente: INPI, 2020a.

También en este *Atlas* se observa que, al hacer la búsqueda de “Pueblos indígenas” por categoría de nombre, es decir, al buscar el pueblo “Huicholes”, muestra la información correspondiente, pero al señalar la “ubicación” se observa que solo existen en los estados de Nayarit, Jalisco y Durango. En el Mapa 5 se muestra la distribución geográfica del pueblo Huichol, tal vez, reconociendo que son “originarios” de estos estados mencionados.

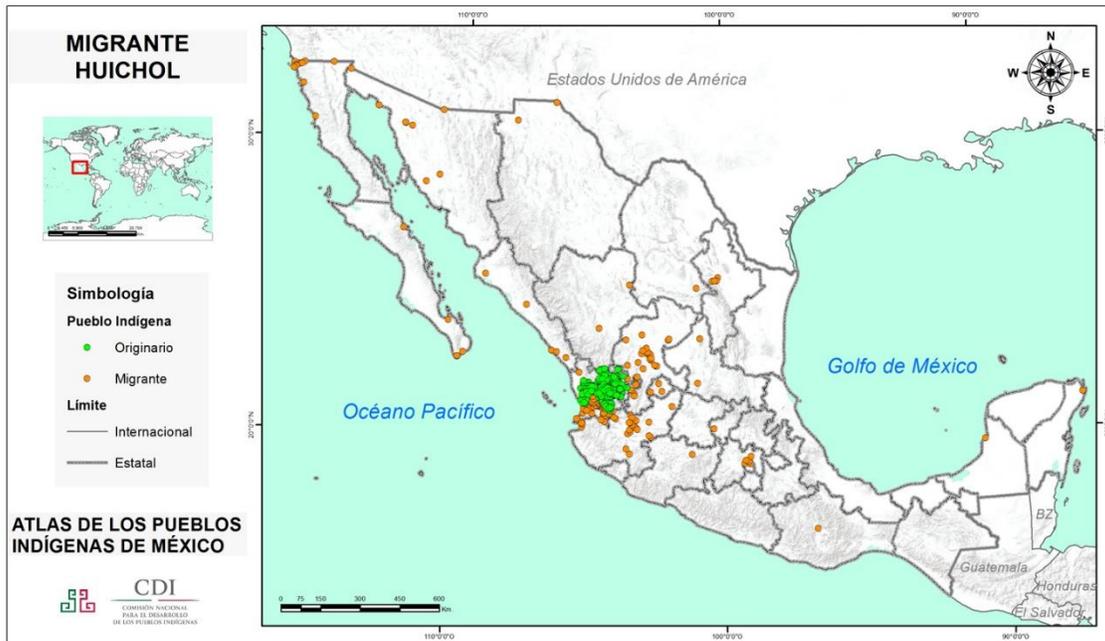
Mapa 5. Ubicación geográfica del pueblo Huichol



Fuente: Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI), 2020b.

El *Atlas* también expone un mapa que da cuenta de un panorama nacional de la migración del pueblo Huichol, en donde el estado de Zacatecas tiene una alta presencia. Como es lógico, la mayor población de este grupo se concentra en el estado de Nayarit, y luego en Jalisco. Véase el Mapa 6.

Mapa 6. Población migrante Huichol



Fuente: INPI, 2020b.

Para tener diferentes puntos de vista, según los datos publicados por la Gobernatura de Zacatecas que estuvo activa en 2018, en su página oficial señaló que en Zacatecas, “sólo 0.37 por ciento de la población, es decir, poco más de 7 mil 800 habitantes, pertenece a algún grupo indígena, entre ellos, wixáricas y tepehuanes”²¹ (Gobernatura Estatal Indígena Zacatecas, s.f.). Esto permite comprender las proporciones poblacionales, por lo cual Zacatecas no entra en las regiones indígenas del país.

Para el estado de Zacatecas, entonces, de forma “oficial” prácticamente no existe la población indígena, pues según el *Panorama Educativo de la Población Indígena y Afrodescendiente 2017*, publicado por el INEE y la UNICEF México en

²¹ No se menciona la fuente, pero es de suponer que estos datos fueron tomados del censo poblacional del INEGI.

2018 (INEE & UNICEF México, 2018), se registra que en el estado no existen escuelas indígenas.

En las estadísticas que de igual forma publicaron estas mismas instituciones en 2019, como en el *Breve Panorama Educativo de la Población Indígena 2018* (INEE & UNICEF México, 2019), no se registra ninguna escuela, ni infraestructura y agentes educativos con enfoque indígena en ningún nivel educativo, a pesar de que sí habitan en su territorio diversos grupos indígenas. Además, en la *Ley de Educación del Estado de Zacatecas* se habla de la atención educativa a esta población indígena, y por parte de la SEDUZAC se aplica el PAEPEM. La razón se debe a que, según el INEE y la UNICEF, sus evaluaciones y diagnósticos se hicieron en los estados con presencia de pueblos indígenas en alta y muy alta marginación, como sería en el sur y sureste del país.

Según los datos oficiales que sirvieron de fuente para el citado *Breve Panorama Educativo de la Población Indígena 2018*, la población indígena por entidad federativa al año 2015, para el estado de Zacatecas la población indígena de todas las edades era de 7,852 con respecto al total de población que, en aquel momento, era de 1, 579 209. Esto representa el 0.5% respecto de la población total por entidad nacional, y el 0.1% respecto de la población indígena nacional. En edad de 0 a 24 años, Zacatecas contaba con un total de 746,617, de la cual, fueron un total de 4,557 de población indígena, representando: el 0.6% respecto de la población de 0 a 24 años por entidad federativa, y el 0.1% respecto de la población indígena de 0 a 24 años nacional²² (INEE & UNICEF México, 2019, p. 13). Esta

²² El porcentaje más alto lo tenía Yucatán (50.9%), le siguió Oaxaca (45.1%), Chiapas (37.7%) y Quintana Roo (34.0%) (INEE & UNICEF México, 2019, p. 13).

ausencia de educación indígena en el estado de Zacatecas, también se confirma con datos de la SEP, pues en las cifras estadísticas del SEN que presenta para el año 2020, en Zacatecas no existe ninguna escuela, ni docentes, alumnos y alumnas registrados para los niveles de Educación Inicial, Preescolar y Primaria indígena (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2020, p. 126).

Para contrastar estos datos con otros más actuales, se retoma lo publicado por el INEGI. De acuerdo con este Instituto, y según lo establecido por el INALI, se contabilizan a las personas indígenas al declarar que hablan una lengua indígena (es decir, de los tres o cinco años de edad en adelante), o por autoadscribirse como indígena, aunque la persona no hable una lengua indígena. En el Censo Nacional de Población y Vivienda de 2020 realizado por el INEGI, la comunidad Wixárika aparece como una categoría poblacional, pero solo registrada por “etnicidad”, es decir, por ser hablantes de la lengua “huichol”.

Puesto que los resultados de este Censo apenas se están publicando en la página del INEGI, se obtuvieron los datos de la población hablante de lengua huichol para la mayoría de los municipios del estado, pero no se encontraron para el municipio de Zacatecas.²³ En la Tabla 4 se muestra la población total que habla huichol, la cual suma 1,438; de éstos, 769 son hombres y 669 son mujeres. El municipio de Tlaltenango de Sánchez Román es el que mayor población concentra; le sigue: Calera, Trinidad García de la Cadena, General Enrique Estrada y Fresnillo.

²³ Para la preparación de estos datos se contó con el apoyo de la Mtra. María Esther Flores Gaytán, Asesora de Información del INEGI Zacatecas. El Censo se presentó de forma oficial por parte del INEGI en marzo de 2021, por lo que la información se fue subiendo al sistema de consulta de forma paulatina.

Tabla 4. Población total hablante de la lengua huichol, clasificada por sexo, de todas las edades

Municipio	Hombre	Mujer	Total
Tlaltenango de Sánchez Román	221	212	433
Calera	96	52	148
Trinidad García de la Cadena	76	60	136
General Enrique Estrada	50	78	128
Fresnillo	39	57	96
Villa de Cos	37	24	61
Valparaíso	24	35	59
Jerez	40	16	56
Jalpa	17	37	54
Guadalupe	52	-	52
Monte Escobedo	25	16	41
Morelos	17	18	35
Juchipila	8	20	28
Tepechitlán	15	8	23
Benito Juárez	8	8	16
Nochistlán de Mejía	12	4	16
Mezquital del Oro	6	8	14
Momax	6	2	8
Teúl de González Ortega	2	5	7
Moyahua de Estrada	5	1	6
Juan Aldama	4	-	4
Mazapil	3	-	3
Pánuco	-	3	3
Sain Alto	-	3	3
Tabasco	3	-	3
Santa María de la Paz	2	1	3
Atolinga	1	-	1
Jiménez del Teúl	-	1	1
Total general	769	669	1438

Fuente: Elaboración propia, a partir de: Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), 2021.

La población de niños y niñas de entre 3 y 12 años, que es la población en edad de estudiar el nivel Preescolar y de Primaria, suma 366 para todo el estado, de los cuales 199 son hombres, y 167 son mujeres. La mayor población se encuentra en

Tlaltenango de Sánchez Román, seguido por los municipios de General Enrique Estrada, Calera, Trinidad García de la Cadena, Morelos y Villa de Cos. En la Tabla 5 se muestran estos datos.

Tabla 5. Población de 3 a 12 años, hablante de lengua huichol

Municipio	Hombre	Mujer	Total
Tlaltenango de Sánchez Román	77	65	142
General Enrique Estrada	16	31	47
Calera	30	6	36
Trinidad García de la Cadena	13	13	26
Morelos	10	8	18
Villa de Cos	12	6	18
Valparaíso	6	6	12
Monte Escobedo	6	4	10
Mezquital del Oro	3	6	9
Jerez	8	-	8
Juchipila	-	8	8
Nochistlán de Mejía	8	-	8
Benito Juárez	3	3	6
Jalpa	-	5	5
Mazapil	3	-	3
Moyahua de Estrada	3	-	3
Pánuco	-	3	3
Tepechitlán	3	-	3
Momax	-	1	1
Total	199	167	366

Fuente: Elaboración propia, a partir de INEGI, 2021.

En cuanto a la población hablante de lengua huichol, entre los 13 a 24 años de edad, quienes están en edad de cursar el nivel de Secundaria, Medio Superior y Superior, se contabilizaron 365 jóvenes, de los cuales son 184 hombres, y 181 mujeres. La mayoría de ellos y ellas se encuentran en Tlaltenango de Sánchez Román (60 hombres y 48 mujeres), le siguen en proporción Trinidad García de la Cadena, General Enrique Estrada, Calera, Jalpa y Villa de Cos. Para este rango de edades ya no aparecen los municipios de Jerez, Mazapil y Pánuco, en comparación

con la tabla anterior; pero, se incluyen Sain Alto y Teúl de González Ortega. Los datos se muestran en la Tabla 6.

Tabla 6. Población de 13 a 24 años, hablante de lengua huichol

Municipio	Hombre	Mujer	Total
Tlaltenango de Sánchez Román	60	48	113
Trinidad García de la Cadena	36	35	71
General Enrique Estrada	16	26	42
Calera	22	17	39
Jalpa	8	13	21
Villa de Cos	13	-	13
Tepechitlán	8	5	13
Morelos	4	6	10
Juchipila	-	8	8
Nochistlán de Mejía	4	4	8
Valparaíso	-	6	6
Monte Escobedo	3	3	6
Benito Juárez	2	4	6
Momax	4	-	4
Mezquital del Oro	2	1	3
Sain Alto	-	3	3
Teúl de González Ortega	1	2	3
Moyahua de Estrada	1	-	1
Total	184	181	365

Fuente: Elaboración propia, a partir de INEGI, 2021.

Para la ciudad de Zacatecas, no obstante, sólo pudo encontrarse el dato a nivel del municipio, y únicamente es sobre de población que habla una lengua indígena, es decir, de todas las lenguas, no solo huichol. Para esta categoría la cantidad es de 0.41% del total de la población del municipio, la cual es de 149,607 personas; y, el porcentaje de hablantes de lengua indígena representa el 9.2% de la población estatal.²⁴ La población del municipio de Zacatecas que no habla español de las y los hablantes de lengua indígena (esto es, que solo hablan su lengua materna, puesto que hay personas que hablan su lengua materna indígena, más el español

²⁴ En el censo poblacional de 2020, se contabilizaron para el estado de Zacatecas 1, 622, 138 habitantes, que representa el 1.3% de la población nacional.

como segunda lengua), es de 1.71%. Las lenguas indígenas más frecuentes, lo cual se entiende que son las que hablan las personas que predominan en cantidad, son: Náhuatl, con 26.6%, y Huichol, con 25.4%. Ambos suman el 52%, lo cual permite inferir que, el 48% lo conforma la población hablante de otras lenguas indígenas.

De acuerdo con estos datos, la población Huichol o Wixárika no es la mayoritaria, y esto tal vez sea parte de un nuevo proceso de migración de población indígena que comenzó durante los últimos años, puesto que se ha observado población proveniente de otros estados. Desde este enfoque, hay que reflexionar sobre la mayor necesidad de fomentar la inclusión educativa, la educación indígena y la educación intercultural en esta entidad zacatecana, pues ya no solo se trata de considerar a la población Wixárika, sino que es un escenario en donde se manifiesta una mayor diversidad cultural integrada por más pueblos o comunidades indígenas, provenientes de otros lugares del país.

Más allá de que sean tan diversas las cifras de la población Wixárika que manejan las instituciones, lo cierto es que en el estado viven numerosas familias de esta comunidad cultural, y algunas de ellas en condiciones de alta marginación. En una nota publicada en la prensa local en 2013, un Diputado local denunció que, en los alrededores del municipio de Guadalupe, Zacatecas, que es el municipio conurbado con la ciudad capital, habitaba una alta concentración de población Wixárika y que él, como Diputado, en el año 2012:

Presentó un punto de acuerdo en el Congreso para apoyar a un grupo de 100 indígenas huicholes y otomíes congregados en una asociación denominada Temancauros, quienes habitan en una comunidad de Guadalupe, pero requieren medicamento para su grupo y una camioneta para trasladarse a Durango, donde adquieren los insumos para elaborar sus artesanías (Tapia, 2 de agosto de 2013, s.p.).

Como parte de esa denuncia pública, el político también declaró que:

Hace tiempo el Ejecutivo les dio un vehículo pero con las llantas, el motor y la transmisión inservibles, lo que implica que sólo ha jugado con ellos. El vehículo lo necesitaban para poder continuar con sus tradiciones y traer sus productos, pues se trasladan a la sierra de Durango para hacer artesanías, que luego son sus medios de subsistencia (Tapia, 2 de agosto de 2013, s.p.).

A decir del mismo Diputado, y a pesar de que ya han pasado casi ocho años desde la publicación de esa nota periodística, las cosas no han cambiado mucho, pero, apuntó que:

La labor de gobierno debe ser el dar una respuesta porque la comunidad incluso padece hambre y graves problemas de salud, porque en un cuarto llegan a vivir hasta 10 o 20 personas en condiciones de pobreza extrema, por lo que gobierno requiere ser más sensible y humanista. “Los indígenas no tienen por qué andar pidiendo y mendigando toda la vida, se les debe proporcionar una casa especializada para su apoyo” (Tapia, 2 de agosto de 2013, s.p.).

Otro de los aspectos de la marginación y vulnerabilidad en la cual viven estas comunidades, se refleja en el trabajo jornalero infantil, sobre todo en los municipios de Fresnillo (en especial en la comunidad de Río Florido), en donde se concentran las familias, la mayoría indígenas, y son llevados a trabajar a otros municipios como: Calera de Víctor Rosales, Gral. Enrique Estrada, Villa de Cos, Loreto, Luis Moya, Trancoso y Ojocaliente.

Esto forma parte de un problema más grande: la explotación laboral infantil. La Secretaría del Trabajo y Previsión Social reconoce esta situación, pero, en conjunto con el Sistema Estatal para el Desarrollo Integral de la Familia (SEDIF), poco han podido hacer para eliminar esta situación. El problema depende de los padres y madres de familia, quienes son traídos de otros estados del país por “coyotes” para trabajar durante el tiempo de cosechas, y ocultan a los hijos y/o a las

hijas cuando llegan los inspectores de estas dependencias para realizar el registro de los y las infantes, pues, por lo regular, tampoco reciben educación escolarizada (Bañuelos, abril de 2017).

El trabajo infantil suele afectar más a las niñas y, en particular, a las indígenas. Según una nota periodística publicada de forma reciente en la prensa local, el SEDIF, por medio del Programa de Atención a Grupos Vulnerables y Desarrollo Familiar, enfocado a la atención del “trabajo urbano marginal”, se tienen registrados ciento sesenta niños y niñas quienes trabajan en todo el estado, de los cuales el Sistema atiende en particular a treinta y seis niñas (Reyna, 14 de diciembre de 2020).

Este solo es un grupo que se tiene focalizado, pues según los datos de la Encuesta Nacional de Trabajo Infantil (ENTI) del INEGI, en el estado son “más de 18 mil niñas zacatecanas que están bajo condiciones de trabajo infantil, 11 mil 424 no acuden a la escuela por ir a trabajar”, y lo hacen principalmente como empleadas domésticas o en el área agrícola (Reyna, 14 de diciembre de 2020, s.p.).

De los ciento sesenta niños y niñas que trabajan, las treinta y seis niñas que atiende el SEDIF tienen edad de entre uno y dieciséis años, y “el 65% son niñas de origen wixarika [sic] y el porcentaje restante son originarias de Hidalgo, Estado de México, Chiapas y Ciudad de México”, pero ninguna del estado de Zacatecas (Reyna, 14 de diciembre de 2020, s.p.).

El Programa del SEDIF interviene por medio de talleres para “desarrollar sus habilidades y puedan aprender un oficio digno, aunado a que se les da escuela para padres a los tutores de las menores”; además, cuando no cumplen con lo que se les indica en la “Escuela para padres”, “a través de la Procuraduría de Niñas, Niños

y Adolescentes, (el SEDIF) toma las medidas pertinentes para que las menores estén en buenas condiciones de desarrollo” (Reyna, 14 de diciembre de 2020, s.p.).

El Gobierno del Estado de Zacatecas suele ofrecer apoyos en especie (despensas y cobijas) a las familias wixaritari, por medio del SEDIF. En particular, lo hace en los municipios con mayor concentración de población indígena, como se dio a conocer la entrega de apoyos en Trinidad García de la Cadena, cuyas familias que ahí radican provienen de la sierra de Jalisco (Mirador, 23 de noviembre de 2020).

Otro de los problemas a los cuales se enfrenta la población Wixárika es que, aun cuando tienen intención de trabajar en el sector formal mediante el contrato en alguna empresa, como se trató de hacer en una maquiladora en Fresnillo en el año 2012, no cuentan con documentos de identidad, es decir, actas de nacimiento y Clave Única de Registro de Población (CURP): “es un requisito indispensable [...] para poder darlos de alta en el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), y así puedan tener alternativas laborales y derecho a la educación” (Sánchez, 12 de junio de 2012, s.p.).

Para atender este tipo de situaciones, en Fresnillo se puso en funciones un Programa llamado: “Etnias que avanzan”, a través del Sistema de Desarrollo Integral de la Familia (DIF) del municipio, con el cual se identificaron sesenta familias, entre las cuales sumaban cerca de ciento sesenta personas quienes no contaban con tales documentos y, poco a poco, se incorporarían al campo laboral formal. Las autoridades del Ayuntamiento señalaron que, al insertarlos al trabajo formal, con esto se “podría evitar en gran medida la explotación laboral de padres

huicholes con sus hijos a quienes mandan a realizar trabajos en cruceros o pedir limosna para subsistir y mantener a la familia” (Sánchez, 12 de junio de 2012, s.p.).

Sumado a lo anterior, se les ofreció cursos para enseñarles la lengua huichol, al valorar que: “las nuevas generaciones no saben hablar la lengua” (Sánchez, 12 de junio de 2012, s.p.); para ello, se tuvieron dos grupos “para estudiantes indígenas”, uno ubicado en Plateros con 30 personas, y otro en la cabecera municipal de Fresnillo con 20 estudiantes. No se conoce más información sobre este caso de Fresnillo, por lo que sería importante investigar más sobre este tipo de proyectos en otros lugares.

Estos son algunos de los problemas a los cuales se enfrenta la comunidad Wixárika en Zacatecas, pero su presencia en esta entidad tiene varios matices, pues se pueden citar algunos casos de personas o familias más afortunadas, quienes con esfuerzo han conseguido condiciones de vida un poco mejores. De igual forma, se puede decir que su cultura está siendo tomada en cuenta más como parte de la cultura e identidad del estado de Zacatecas, y eso, a pesar de los debates de opinión que pueda generar, puede ser positivo.

Una de las áreas en donde se ha observado apoyo para la comunidad Wixárika, es en el sector del desarrollo artesanal. Puesto que la venta de artesanías es el principal “empleo” que tienen, también han manifestado sus quejas ante el poco apoyo que les ofrecen las autoridades, como ocurrió en Fresnillo. En ese lugar, incluso, en el año 2013 tenían una “organización de comerciantes del grupo huichol”, pues cerca de veinticinco familias que integraban a casi ciento cincuenta personas, se mantenían de la actividad artesanal (León, 6 de octubre de 2013). Ante la baja de ventas por la disminución de turistas en el Santuario de Plateros y en la

cabecera municipal, pedían ayuda para la compra de materiales para seguir trabajando.

La Subsecretaría de Desarrollo Artesanal de Gobierno del Estado, es una de las dependencias que ofrece algunos apoyos para los artesanos y las artesanas. El Fondo Nacional para el Fomento de las Artesanías (FONART), en coordinación con esta Subsecretaría en 2021 entregó apoyos a 88 artífices de cinco municipios zacatecanos. En el Programa de Apoyo para impulsar la Producción, según el comunicado oficial, se “beneficiaron a 49 artífices de las ramas wixáríka [sic], fibras vegetales, madera, textil y talabartería” (Staff NTR Zacatecas, 29 de marzo de 2021, s.p.). Al conocer estas noticias, se comprende que hay personas de la comunidad Wixáríka quienes han aprendido a involucrarse con las instituciones y aprovechar sus Programas.

En el tema de la inclusión educativa, o si se puede llamar también “empoderamiento” educativo, poco a poco se han dado a conocer algunos casos notables, a pesar de toda la problemática que está detrás de la educación indígena. Aunque son contados los niños o niñas quienes, luego siendo jóvenes pueden llegar a la Educación Superior, se pueden citar algunos ejemplos de jóvenes wixaritari.

Hasta donde se sabe, sin embargo, no ha habido casos de mujeres jóvenes quienes hayan obtenido un grado universitario; solo son casos de hombres. Uno de esos casos, y que fue muy difundido en la ciudad de Zacatecas por los medios de comunicación, fue el de un joven llamado Facundo González Reza. Este joven y su familia son oriundos de Mezquitic, Jalisco, pero desde hace muchos años llegaron a Fresnillo, en donde, después de muchos esfuerzos y de trabajar para cumplir su sueño, Facundo logró concluir la Licenciatura en Derecho, en la Unidad Académica

de Derecho de la UAZ, Campus Fresnillo, obteniendo el mejor promedio de su generación (Catalán, 28 de junio de 2019).

En un acto privado, pero publicado por la prensa, el Rector de la UAZ y los Directivos de la Unidad Académica de Derecho, ante la familia del joven Wixárika le entregaron un reconocimiento por su mérito universitario. En su mensaje el joven señaló:

Me siento orgulloso de haber terminado la carrera y ser un licenciado. Orgulloso de mi familia por todo su apoyo y sobre todo no me arrepiento de tomar la decisión de estudiar Derecho. Sé que mi camino es incierto pero así ha sido mi vida y para mí será un orgullo defender a mi gente, a mi raza y a mi pueblo (Catalán, 28 de junio de 2019, s.p.).

Un caso similar es el de otro joven de nombre Lucio López, quien, siendo también estudiante de la misma institución universitaria, como candidato a Consejero de Unidad en el proceso electoral que vivió la UAZ en enero de 2021, propuso gestionar un Campus universitario para ofrecer la carrera de Derecho en el semidesierto zacatecano, e incluir lenguas indígenas como materias optativas y conseguir becas para estudiantes (Valle, 29 de enero de 2021). Como estos, pero no difundidos en la prensa, se podrían encontrar quizás algunos casos más de otros y otras jóvenes quienes siguen este proceso educativo universitario, lo cual ofrece destellos de esperanza sobre su condición educativa.

Si se reflexionan estos ejemplos a la luz del compromiso social que tiene la UAZ, se presenta como una institución que se está comprometiendo más con la educación de las y los jóvenes indígenas, pues según lo señaló el Rector en el evento de reconocimiento académico al joven Facundo:

Actualmente hay alrededor de 150 estudiantes provenientes de pueblos originarios inscritos en los diversos programas de la Universidad, todos diversificados en las distintas unidades

académicas, entre ellas Derecho, Contaduría y Administración y Economía (Catalán, 28 de junio de 2019, s.p.).

El caso de este joven Wixárika ocasionó noticia, al grado de que el Director de la Unidad Académica de Derecho, en el mismo evento de entrega del reconocimiento, agregó: “Facundo es una esperanza y un ícono que los jóvenes de etnias que tenemos en la Universidad van a seguir sin duda” (Catalán, 28 de junio de 2019, s.p.).

Para cerrar este apartado, se hace mención de cómo durante la última década la cultura Wixárika ha sido “valorada”, y cómo se ha convertido con mayor interés en un “atractivo” o en un “producto turístico”. En diversos momentos y espacios culturales de la ciudad de Zacatecas y lugares cercanos se han programado eventos o “espectáculos”, en donde se ofrece observar o vivir alguna experiencia relacionada con los rituales de esta cultura.

En 2016, por ejemplo, se organizó el “Primer Encuentro Municipal de Culturas Originarias en Zacatecas”, el cual se llevó a cabo en la Casa Municipal de Cultura de la ciudad de Zacatecas. Este evento fue organizado por el Ayuntamiento de la ciudad, y la Asociación Tatewari A. C., para “difundir la cultura y raíces de los grupos étnicos que habitan en la capital” (De Santiago, 20 de diciembre de 2016, s.p.).

Con eventos de este tipo, se dijo que buscaba erradicar la “discriminación que existe hacia estos grupos étnicos”. Participaron integrantes del grupo indígena Otomí, Tzotzil y Wixárika con muestras artesanales y gastronómicas, y “música regional de la cultura Wirarika [sic] y lectura de poesía náhuatl”, además de conferencias, e “incluso limpiezas realizadas con incienso y diversas plantas que suelen utilizar en este tipo de rituales” (De Santiago, 20 de diciembre de 2016).

De forma más reciente la Secretaría de Turismo del Estado ha promovido a la cultura Wixárika como “un nuevo producto turístico”, en coordinación con las instancias de Cultura del Estado y el Ayuntamiento Municipal de Guadalupe, Zacatecas. El objetivo de estas instituciones, de forma adicional es atraer la atención de las y los visitantes, incluso de las y los oriundos del estado, a un lugar llamado “Los Conos de Santa Mónica”. Se puede decir que este sitio es “simbólico” para la cultura zacatecana, y está ubicado en la comunidad de Zóquite, en el mismo municipio de Guadalupe (Redacción. El Sol de Zacatecas, 6 de noviembre de 2019).

En el marco de este proyecto se lleva a cabo un evento turístico, el cual consiste en la representación de una “boda” o “ceremonia wixárika”, es decir, una especie de representación escénica para el turismo. Esta actividad surgió como una propuesta en un concurso para crear productos turísticos que organizó la Secretaría de Turismo del Estado de Zacatecas. La “ceremonia” consiste en efectuar una boda bajo el ritual Wixárika, de la cual pueden ser protagonistas las personas que así lo deseen, es decir las y los turistas, y es celebrada por un “Marakame” (chaman), quien es originario de San Andrés, Jalisco (De Ávila, 1 de diciembre de 2019).

El “producto turístico” se difundió y justificó señalando que la cultura Wixárika es parte de Zacatecas, de tal manera que: “se inscribió para concursar en una convocatoria turística en Madrid, España, [...] con la intención de seguir posicionando a Zacatecas a nivel internacional con su riqueza a través de la cultura, y apoyar y promover a las comunidades huicholas” (De Ávila, 1 de diciembre de 2019, s.p.).

El municipio de Guadalupe, de forma particular ha apoyado la difusión de la “ceremonia”, pues Los Conos de Santa Mónica son un lugar estratégico para el

turismo, aunque un tanto alejado de la cabecera municipal; por lo cual, incluso, ofrece transporte gratuito para el turismo desde la ciudad de Zacatecas y la ciudad de Guadalupe. Esto también se hizo al organizar el “Festival de Cultura Wixárika” en julio de 2019, en el cual se ofreció durante tres días expo-venta de gastronomía y artesanías, actos de música Wixárika y, en especial, “eventos estelares de la danza del tambor, danza del venado y danza del peyote” (Sachiñas, 23 de julio de 2019).

Estas actividades turísticas pueden ayudar a revalorar o ver diferente a la cultura de la comunidad Wixárika, pero, hay que evaluar todos los enfoques de lo positivo y lo negativo que puedan tener. Desde ese posicionamiento habrá que reforzar también la necesidad de despuntar en Zacatecas una verdadera educación de tipo intercultural.

2.4 La educación en la comunidad Wixárika. Dialéctica entre inclusión y exclusión

La educación indígena tiene su historia ligada a la colonización, tanto de América, como de México. Como se explicó antes, en sus inicios se impartió con fines religiosos según las políticas de la monarquía española. No obstante, fue un proceso complejo, pues:

Se enuncia que la “política colonizadora” religiosa, política y económica, cuyo método consistió en trasplantar en tierras de América las formas de vida europea, concretamente la ibérica, avalada por la voluntad divina encontró en la población nativa el mayor obstáculo para realizar en pureza aquel programa de educación. Ante esta situación, España implementó una política de incorporación por medio de leyes e instituciones que, como la encomienda, estaban calculadas para cimentar una convivencia que, en principio, acabaría por

asimilarlo e igualarlo al europeo (Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, 2006, párrafo 1).

Estas prácticas educativas prevalecieron durante mucho tiempo, aún posterior a la independencia del país en el siglo XIX. En el siglo XX la situación fue cambiando, sobre todo al fundarse las instituciones públicas destinadas a la atención educativa de la población indígena, como se analizó en el Capítulo I. En el caso de la educación para las y los wixaritari, a pesar de todo lo que se establece en el marco legislativo internacional y nacional sobre inclusión educativa y educación indígena, se observan muchas carencias.

Es preciso decir que también existen factores que impiden la plenitud de la educación debido a la concepción que tienen como grupo étnico sobre la misma, pues consideran que la escuela no es importante en su vida, por el contrario, como lo señalan Durin y Rojas (2005): “En la comunidad huichola de Santa Catarina, como en otros lugares de la sierra, la escuela suele ser vista como “un mal necesario” (p. 149). Estos autores señalan que, el tiempo que pasan en la escuela les impide participar en las actividades tradicionales de su comunidad, por eso muchas veces no asisten con regularidad. Se agrega a ello la carencia de recursos económicos, materiales, infraestructura apropiada, incluso a la preparación de sus docentes.

Las maestras y los maestros de las sierras wixaritari, además de ser criticadas y criticados, tienen poca aceptación en la comunidad debido a su origen mestizo, pues no ser Wixárika constituye ser “extranjero” o “extranjera” al no conocer sus tradiciones y cultura. Otro factor que influye para las y los wixaritari, es la siembra, cosecha y rituales que se llevan a cabo a lo largo del año, como lo señalan Durin y Rojas (2005):

La educación escolar en la región huichola ha estado desde su implementación en medio de dificultades, conflictos y críticas, en un primer momento por desconfianza a los profesores no huicholes y por tener como prioridad las labores agrícolas, ceremoniales, posteriormente porque los huicholes consideran que no tienen poder de decisión sobre la educación escolar, y consideran que aleja a los niños del “costumbre” (p. 166).

La comunidad tiene como eje rector la preservación de sus costumbres, no obstante, en la región nayarita y de Jalisco: “La educación escolar en la sierra huichola comenzó con la presencia de misioneros josefinos en una de las comunidades huicholas donde los franciscanos habían dejado un convento” (Durin & Rojas, 2005, p. 166), pero la educación indígena establecida por el Gobierno dio inicio durante el siglo XX. Asimismo, Durin y Rojas (2005) añaden:

Con el fin de que los padres de familia enviaran a sus hijos a la escuela se les regalaban telas y comida, no obstante la prioridad para los padres huicholes no era que sus hijos asistieran a clases, el ausentismo se incrementaba sobre todo en las temporadas de trabajo agrícola (p. 167).

En 1961 el INI comenzó a formar promotores culturales, con la finalidad de que trabajaran en las escuelas indígenas y lograran una transición a la cultura nacional, lo cual es posible que influyera para que las y los wixaritari tomaran una postura negativa frente a la educación escolarizada, dado que, ese acto implicaba desarraigarlos y desarraigarlas de su identidad, pues: “La idea era que llevaran a cabo el proceso de aculturación” (Durin & Rojas, 2005, p. 167).

Con el proyecto educativo del Gobierno en esta región, la educación indígena contó con las “escuelas albergue”. Este tipo de escuelas surgieron con la finalidad de evitar las largas distancias que las niñas y los niños tenían que recorrer para llegar a sus clases, así como para impedir su ausentismo en la institución educativa.

Otro ejemplo interesante de proyectos de educación indígena acordes con la cultura Wixárika, es el que se llevó a cabo en 1993 en San Miguel Huaixtita, en Mezquitic, Jalisco, en donde la comunidad se organizó para tener su propia Secundaria, a la cual llamaron “Tatusti Maxakwaxi” (SEP, 2006). De acuerdo con la documentación que se hizo del proceso de ese proyecto, surgió ante la necesidad de tener una escuela indígena para quienes deseaban y podían cursar la Secundaria, pues seguir con sus estudios implicaba dejar su comunidad bajo el riesgo de abandonar también sus tradiciones y cultura.

La educación que se impartía en esa comunidad era católica. Desde 1968 los franciscanos facilitaron la educación Primaria, pues no hubo ninguna escuela en esa región de la sierra, sino hasta 1978. En este contexto tuvieron variados conflictos con los franciscanos, pues al concluir la educación Primaria, los alumnos y las alumnas quienes deseaban continuar con su formación, tenían que ir a Tepic, Nayarit, pero era necesario caminar durante cinco días continuos. Los franciscanos optaron por llevarse a los niños y las niñas al Convento de Zapopan, Jalisco, para proporcionarles una formación religiosa (SEP, 2006).

Las y los infantes, al estar en la ciudad descubrieron que existían más oportunidades diferentes a lo católico para continuar con sus estudios. Esta situación desagradó a los frailes, pues las alumnas y los alumnos no deseaban ser monjas y sacerdotes, respectivamente. Cuando decidían empezar otro tipo de vida, los religiosos les quitaban el apoyo por completo, puesto que sus intenciones de escolarizarlos y escolarizarlas eran muy claras: formarlos y formarlas para la vida religiosa (SEP, 2006).

El tiempo transcurrió así, pero al iniciar la década de los noventa del siglo XX, la comunidad pensó que era necesario crear su propia Secundaria. Ángel Zavala (autoridad agraria de la región), estuvo de acuerdo y se solicitó apoyo al Gobierno del Estado de Jalisco, pero les fue negado. Por tal razón, acudieron con Rocío de Aguinaga, quien entonces trabajaba en la Asociación Jalisciense de Apoyo a los Grupos Indígenas (AJAGI), solicitando su apoyo para el proyecto de la Secundaria Wixárika. Por fortuna se les proporcionó el apoyo para su creación y, al final, decidieron que se construyera en San Miguel, Huaixtita (SEP, 2006).

La comunidad estableció cómo debería de ser su Secundaria, quiénes participarían y cómo funcionaría. En 1993 asistieron a la SEP a algunos talleres, con la finalidad de adquirir mayor conocimiento y poder enseñar a las y los adolescentes. En 1994 visitaron las comunidades aledañas al lugar, y realizaron entrevistas; y fue hasta 1995 cuando la UCI aprobó el proyecto (SEP, 2006).

La Escuela Secundaria inició con un salón construido de cartón. Durante un año las familias wixaritari, junto con las alumnas y los alumnos, edificaron dos aulas de ladrillo. La Escuela Secundaria “Tatutsi Maxakwaxi”, actualmente es una institución intercultural creada por y para adolescentes de la cultura Wixárika, aunque también cuenta con educación para adultos. Además de impartir la Educación Básica obligatoria, ofrecen temas con base en su cultura, con la finalidad de:

Afirmar tanto la lengua e identidad como las costumbres y formas de organización de la misma, con lo que se promueve el arraigo de los jóvenes a sus lugares de origen, se valora su identidad y la autonomía de la etnia, y se busca establecer una relación armónica con el entorno (SEP, 2006, p. 132).

La Secundaria cuenta con docentes wixaritari, quienes son elegidos o elegidas por su comunidad, y están en constante capacitación. Cuenta con clases de gramática Wixárika, cultura Wixárika, así como actividades artísticas con enfoque en la música tradicional, artesanías, talleres conformados a partir de las necesidades que se van generando en la comunidad y, al mismo tiempo, tienen una Asamblea a partir de la cual se toman las decisiones sobre la escuela (SEP, 2006).

Estos ejemplos de escuelas que atienden la educación indígena representan un importante avance, pero aun con ello falta mucho por avanzar en otros lugares, y resolver las necesidades que existen todavía en sitios en donde se supone que existe un sistema de educación indígena. Por ejemplo, para la región de Tuxpan, en Nayarit, que es una entidad habitada por indígenas wixaritari, Restrepo (2015) señala: “Tuxpan cuenta con un sistema educativo no muy bueno que va de preescolar a preparatoria. Quienes desean proseguir sus estudios deben hacerlo en Tepic” (párrafo 24).

Se espera que con el afianzamiento de políticas y programas internacionales y nacionales el panorama vaya mejorando. A inicios de 2019, a pocos meses de haber tomado el mandato gubernamental Andrés Manuel López Obrador, informó que las escuelas albergue, que son parte del Programa de Apoyo a la Educación Indígena de la SEP, representan una opción útil para las niñas y los niños que habitan en comunidades alejadas, por lo cual trabajaría para la creación de ocho mil escuelas albergue más a nivel nacional (Muñoz & Urrutia, 2019).

La propuesta es que dichos espacios serán destinados para quienes tengan que recorrer de seis a ocho horas para llegar a sus escuelas. Las alumnas y los

alumnos permanecerán ahí de lunes a viernes, pudiendo ir a casa el viernes, y regresar el domingo por la tarde, o el lunes por la mañana (Muñoz & Urrutia, 2019).

Las Escuelas Albergue han funcionado como una buena estrategia desde su primera implementación durante los años noventa. De acuerdo con Durin y Rojas (2005), las niñas y los niños wixaritari realizan diversas actividades durante su estancia en estas escuelas: en las mañanas hacen ejercicio, luego pasan a sus clases (en el lapso de la mañana y tarde, algunas niñas colaboran en la preparación de los alimentos), y una vez que termina la jornada académica se procede con actividades de labor doméstica, tales como barrer, trapear, lavar su ropa, entre otras. Después de las seis de la tarde, los niños y las niñas que presentan rezago educativo acuden a asesorías.

Para las y los wixaritari de nuevo ingreso, el proceso de desprendimiento de su familia y rutinas de trabajo suele ser bastante doloroso, por ejemplo, Durin y Rojas (2005) realizaron una entrevista a una exinterna del albergue, quien comentó:

Recordaba a mi mamá, tanto tiempo. No quería estar en el albergue, pero me mandó mi hermano. En el albergue trabajaba. En mi casa torteaba y me levantaba a las ocho y después voy a tortear, en el albergue me levantaba muy temprano y tenía, que ir a hacer ejercicio, yo me escondía para no hacer ejercicio (p. 174).

Respecto a las maestras y los maestros, se requiere que sean hablantes de la lengua huichol, y que tengan el nivel de Licenciatura:

Pero la Dirección de Educación Indígena del Estado, admite aspirantes que cuentan sólo con preparatoria, debido al escaso número de huicholes con educación superior, hasta hace algunos años incluso podrían ser profesores quienes tuvieran secundaria terminada y cuando comenzó a haber profesores huicholes muchos de ellos sólo estudiaron primaria (Durin & Rojas, 2005, p. 175).

En el caso de los niños y las niñas wixaritari, a nivel nacional atraviesan por las mismas necesidades, pues una condición de su situación es la de ser “migrantes”, de ahí que se encuentran en distintas ciudades o comunidades. El diario *La Jornada* publicó el 19 de abril de 2013, una nota titulada: “Escucha la ONU a niños huicholes”. En esta nota se explica que niñas, niños y adolescentes provenientes de Jalisco, Chiapas y Distrito Federal, “quienes son indígenas Wixaritari (sic) y Chol Chiapanecos”, expusieron ante una representación de la ONU las distintas necesidades que tienen en sus comunidades con respecto a la educación. Ahí aseguraron que con “tanta hambre” es muy difícil aprender, y que para llegar al centro educativo más cercano deben caminar cuatro horas, además, necesitan Internet, así como empleos para poder subsanar gastos (Partida, 19 de abril de 2013).

La nota periodística da cuenta de las carencias que tienen las niñas y los niños en sus comunidades, pero lo significativo es que lo hacen ante el Organismo más importante a nivel mundial, el cual puede y debe recomendar que todos los niveles de Gobierno vigilen por su bienestar. Hay que resaltar que la información proviene directamente de quienes lo viven día con día: los niños, las niñas y adolescentes indígenas. Verse imposibilitados a asistir a la escuela les limita también a ejercer sus demás derechos. Es evidente la falta de recursos, tanto humanos como materiales, para poder acceder a la educación; asimismo, es claro que lo fundamental es cubrir sus necesidades básicas, como la alimentación, luego la salud y, al final, la educación.

Se debe reconocer del mismo modo que, las y los wixaritari envían a sus hijos e hijas a la escuela con la finalidad de que aprendan el idioma español, pues

consideran que eso les provee de un aprendizaje que facilitará su trabajo, al permitirles salir de sus comunidades para ofrecer sus productos artesanales.

Además:

Los huicholes conciben el idioma español, como una de las herramientas que ha provocado la subordinación en la relación étnica [...], es importante aprender español para no caer en engaños, para defenderse, reclamar, demandar, porque los libros, el periódico y otros medios de información están en español (Durin & Rojas, 2005, p. 170).

Resulta importante para ellos y ellas el conocimiento del idioma español, no precisamente como una forma de aculturación, por el contrario, como un medio más para su pleno desarrollo no sólo educativo, sino laboral. En concordancia, es complejo pretender cambiar su concepción sobre la importancia de la educación:

No obstante las constantes críticas, los huicholes siguen mandando a sus hijos a la escuela o por lo menos permiten que lo hagan, esto debido a la importancia que le han otorgado a la educación escolar ya que se considera que contribuye a subsanar las desventajas reconocidas en la relación con la sociedad mayoritaria (Durin & Rojas, 2005, p. 166).

La Educación Superior es otra de las áreas que se han fomentado, con la intención de aumentar la inclusión educativa indígena y la interculturalidad. Como se revisó en el Capítulo I, la *Ley General de Educación* en concordancia con las Instituciones y documentos internacionales, establece que la educación indígena debe ser impartida por docentes preparados para tal fin.

Para profesionalizar este tipo de educación, por ejemplo, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) con sede en Colotlán, Jalisco, ofrece la Licenciatura en Educación Indígena, en la cual se inscriben, en su mayoría, alumnas y alumnos wixaritari quienes aspiran a ser docentes en sus comunidades. Las maestras y los maestros wixaritari de la sierra realizan las mismas actividades que el profesorado

en las ciudades: planear e impartir sus clases, realizar juntas con los padres y las madres de familia, evaluar, y lo que el ejercicio de la misma profesión demande (Durin & Rojas, 2005).

En su intento por propiciar espacios de formación educativa para las poblaciones indígenas y rurales, también en 2003 comenzaron a crearse y extenderse las Universidades Interculturales, a fin de promover una educación que conserve la cultura de las alumnas y los alumnos. De acuerdo con cifras publicadas, en 2018 operaban:

11 Universidades Interculturales, actualmente ubicadas en los estados de México, Chiapas, Sinaloa, Tabasco, Guerrero, Puebla, Michoacán, Quintana Roo, Veracruz, San Luis Potosí e Hidalgo, que atienden a cerca de 15,000 estudiantes, en los que se reconocen poco más del 30% como hablantes de diferentes lenguas originarias (Secretaría de Educación Pública (SEP) & Dirección General de Materiales Educativos, 2018b).

Estas universidades se ubican en las entidades que son consideradas con alto índice de población indígena. Se pretende que las y los estudiantes adquieran conocimientos pertinentes para atender y resolver las necesidades de su lugar de origen, generando un espacio formativo para la diversidad. A través de este modelo universitario se logra la equidad educativa, y logran conservar su cultura y tradiciones.

En el caso de la comunidad Wixárika en Zacatecas los retos educativos son mayores, pues está dispersa por varios municipios y la mayoría sufre de marginación y explotación. Hernández (s.f.) considera seis factores que ocasionan esta condición, los cuales surgen de manera interna y externa a la comunidad Wixárika. El primero de ellos, consiste en la resistencia étnica sobre la conservación de sus tradiciones; el segundo, implica la ausencia de instituciones federales que

atiendan a las y los indígenas; el tercer factor, implica que la etnia Wixárika no fue reconocida por la CDI (ahora denominado el INPI), como una cultura originaria del estado de Zacatecas.

El cuarto factor se relaciona con las necesidades que les obligan a abandonar sus comunidades, con la esperanza de mejorar sus condiciones de vida; mientras que, el quinto factor, implica que esta cultura no se puede identificar en los censos estadísticos como “población Wixárika o huichol”, sino que se contabilizan en un apartado general como “indígenas”; finalmente, el desarrollo artesanal de sus productos no se ha valorado y/o consolidado como una cadena productiva, motivo por el cual su economía se favorece solo a partir de los cinco eventos y festivales culturales que se llevan a cabo anualmente en la ciudad capital, mismos que permiten un incremento en la comercialización de sus artesanías (Hernández, s.f.).

Para favorecer la escolarización/educación de las niñas y los niños wixaritari, es necesario también que las madres y los padres de familia tengan mayor apertura para cumplir con las obligaciones para con sus hijas e hijos, pues por Ley y como un Derecho Humano, les corresponde recibir los beneficios del sistema educativo.

A pesar de lo anterior, no se les puede “obligar”; para ser sancionados o sancionadas por parte de las autoridades, debe de haber una denuncia por violentar el derecho a la educación de sus hijos e hijas. Además, está de por medio la “libre determinación” y usos y costumbres de sus comunidades. Es un tema complicado de mediar y resolver. Con lo anterior se pone de manifiesto cómo las circunstancias que propicia el Estado, y las generadas al interior de la cultura Wixárika, influyen en las condiciones de vida y escolarización/educación de las niñas y los niños.

2.5 Políticas públicas actuales que pueden dar atención al grupo Wixárika

Las políticas actuales del Gobierno de México tienen una amplia gama de propuestas para atender las necesidades de los pueblos originarios. Tales políticas podrían favorecer las condiciones de escolarización/educación de las niñas y los niños indígenas wixaritari, si las autoridades gubernamentales y educativas de Zacatecas logran hacer gestiones adecuadas.

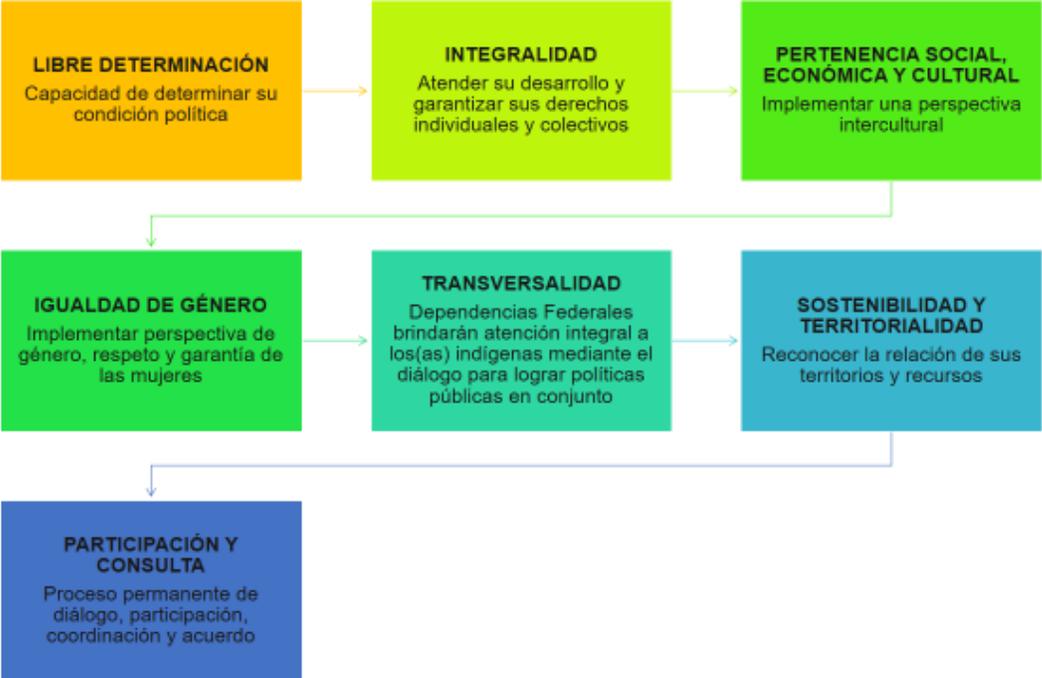
La principal limitación es que para Zacatecas “no aplican” todas las políticas internacionales y nacionales debido a que el estado no está considerado como parte de una región indígena. A pesar de ello, es posible implementar las bases de un sistema educativo indígena en Zacatecas, pues en la *Ley de la Educación del Estado de Zacatecas* existen fundamentos legales para ello. Empero, necesariamente se deben sumar factores políticos y voluntades sociales.

En la actualidad el INPI ofrece diversos Programas. El más amplio, es el *Programa Nacional de los Pueblos Indígenas 2018-2024* (Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI), 2018). En este Programa se informa que, a partir de la creación del INPI se hace el reconocimiento de las comunidades y pueblos indígenas de México, así como de las afromexicanas, además de cumplir con el reconocimiento como individuos con derechos.

En el discurso de justificación del Programa se agrega: “Este paso crea las condiciones para que la política pública del Estado mexicano se diseñe e implemente en un marco de coordinación con dichos pueblos, garantizando el reconocimiento y respeto de sus derechos fundamentales” (INPI, 2018, p. 3). Con el Programa se pretende la participación, diseño, implementación y evaluación de las políticas públicas, así como Programas que mejoren la calidad de vida de los

pueblos y comunidades indígenas y afro-mexicanas; de igual manera, impulsa el desarrollo sostenible de sus tierras y recursos naturales. El Programa contempla siete principios, los cuales se describen en la Figura 3.

Figura 3. Principios del Programa Nacional de los Pueblos Indígenas, 2018-2024



Fuente: Elaboración propia, a partir de información de INPI, 2018.

Estos principios son la base en los procedimientos para la implementación del Programa, así como en la toma de decisiones, consideraciones y propuestas para el mismo, tal como se señala en su objetivo general:

Impulsar y garantizar el desarrollo y bienestar integral de los Pueblos Indígenas y Afro-mexicano como sujetos de derecho público, en el marco de una nueva relación con el Estado mexicano, para el ejercicio efectivo de sus derechos, el aprovechamiento sostenible de sus tierras, territorios y recursos naturales, así como el fortalecimiento de sus autonomías, instituciones, culturas e identidades, mediante la implementación de procesos permanentes de diálogo, participación, consulta y acuerdo (INPI, 2018, p. 22).

En el Programa se manejan nueve puntos; cada uno contiene varias estrategias y, a su vez, cada una de ellas tiene varias líneas de acción para lograr su consecución y, finalmente, cumplir con el objetivo central. En esta investigación se retoman las estrategias y líneas de acción que aportan de manera específica al tema, es decir, que abordan de forma concreta a la educación para las y los indígenas en México.

El primer punto titulado: “Definición e instrumentación de los procesos de desarrollo integral, intercultural y sostenible”, contiene cuatro estrategias y diez líneas de acción. La estrategia que puede tener un impacto en la educación para este sector es: *Acción interinstitucional y transversal*, la cual, en conjunto con su línea de acción, señala la elaboración de un mecanismo que logre la protección y la implementación de los Derechos de los pueblos indígenas, en el entendido de que la educación es uno de sus Derechos Humanos fundamentales.

El tercer punto del Programa es: “Acciones de infraestructura social, de comunicaciones, conectividad y radiodifusión en comunidades indígenas y afroamericanas”. Su primera estrategia es el mejoramiento de la infraestructura en los diferentes sectores que dan atención a las y los indígenas, en los cuales se considera la infraestructura educativa; se establece como línea de acción el apoyo a los tres niveles de Gobierno (local, estatal y federal), para ampliar la construcción de espacios educativos.

El punto cinco de este Programa establece que se deberá: “Suscribir convenios de colaboración con instituciones académicas y de investigación nacionales e internacionales, para desarrollar los diplomados y seminarios, así como para la formación profesional de hombres y mujeres” (INPI, 2018, p. 36). A su

vez, se pretende traducir en las distintas lenguas indígenas los derechos que les corresponden y asisten, según se enuncia en el punto número cinco.

El punto seis, titulado: “Fortalecer y revitalizar las culturas, lenguas, valores, saberes y demás elementos que constituyen su patrimonio cultural y biocultural; e investigar sobre los aspectos relevantes de la vida de los Pueblos Indígenas y Afromexicano”, postula en una de sus líneas de acción, fortalecer las lenguas indígenas en la niñez y en la juventud, a través de programas educativos específicos.

Contiene de igual manera, una estrategia que impulsa la educación comunitaria e intercultural por medio de la articulación y el apoyo a proyectos educativos comunitarios, promoviendo una educación intercultural e integral en todo el sistema educativo y, finalmente, mediante el impulso de acciones que fortalezcan la identidad cultural indígena las niñas y los niños.

Por último, en el punto número ocho se pretende disminuir la deserción escolar de los niños, las niñas y jóvenes indígenas²⁵ en la Educación Básica, Media Superior y Superior, por medio de cuatro líneas de acción que, a grandes rasgos, implica proporcionar alimentación, fortalecer un sistema de becas, brindar capacitaciones sobre la prevención de la violencia a través de los programas de apoyo educativo y, también el mejoramiento en el equipamiento e infraestructura de los Comedores y Casas del niño indígena (INPI, 2018). En el Programa aparecen otras estrategias y líneas de acción que benefician a las comunidades indígenas.

²⁵ También incluye a las y los afromexicanos.

Por otra parte, en diciembre de 2020 se publicaron las Reglas de operación de diversos Programas para el año 2021, como el *Programa para el Bienestar Integral de los Pueblos Indígenas* (PROBIPI), el cual incluye diversos rubros. Uno de ellos es el de “Fortalecimiento de las Economías Indígenas y Medio Ambiente”, entre otros temas y convocatorias (Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI), 2021).

También se cuenta con el *Programa de Apoyo a la Educación Indígena* (PAEI) que es otra de las políticas del INPI, y a nivel nacional es el más importante en su género. Su objetivo general es:

Contribuir al acceso, permanencia, desarrollo y conclusión del grado y nivel académico de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes estudiantes, de 5 a 29 años de edad, pertenecientes a los pueblos y comunidades indígenas y afroamericanas, inscritos en escuelas públicas de los niveles básico, medio superior, superior y maestría, por medio de servicios de alimentación, hospedaje, apoyos y actividades complementarias, priorizando aquellos que no tienen opciones educativas en su comunidad, con la finalidad de disminuir la deserción y el rezago educativo, garantizando el ejercicio efectivo de su derecho a la educación (Diario Oficial de la Federación (DOF), 2020, p. 5).

El marco legal para la instrumentación de este Programa se basa en lo establecido en la CPEUM, en el *Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes* de la OIT, la *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*, la *Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*, la *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*, y la *Ley del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas* (DOF, 2020), con lo cual México da cumplimiento al marco jurídico internacional y nacional sobre el tema de los derechos de los pueblos indígenas.

De igual forma el Programa atiende a los objetivos del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, considerando el Principio de “No dejar a nadie atrás, no dejar a nadie fuera”, y responde a los objetivos del Programa Institucional 2020-2024 del INPI, al “Fortalecer el patrimonio cultural tangible e intangible de los pueblos y comunidades indígenas y afroamericanas, en particular la educación, la medicina tradicional, las lenguas indígenas, los medios de comunicación y sus expresiones artísticas y artesanales”. También concierne a la estrategia prioritaria de: “Impulsar la educación intercultural y comunitaria en las regiones indígenas y afroamericanas, para incrementar los niveles de escolaridad” (DOF, 2020, p. 4).

Sus objetivos específicos se ampliaron durante los últimos años, así como el tipo de servicios que ofrece (Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI), 2015, marzo, 10, s.p.). En la Tabla 7 se observan los servicios, las acciones, y quiénes son responsables de su administración e implementación.

Tabla 7. Servicios del INPI en el Programa de Apoyo a la Educación Indígena

Servicio	Acciones	Responsables de su administración e implementación
Casa de la niñez indígena.	Brinda alimentación, hospedaje y actividades complementarias a la población beneficiaria, atendiendo preferentemente a aquella que proviene de comunidades y localidades que no cuentan con opciones educativas en dicho lugar.	Estas Casas son administradas y operadas por el INPI.
Comedor de la niñez indígena.	Brinda alimentación y actividades complementarias a la población beneficiaria que vive en la comunidad y localidad donde se ubica el centro educativo al que asiste.	Estos Comedores son administrados y operados por el INPI.
Casa comunitaria del estudiante indígena.	En estas Casas se brinda hospedaje, alimentación y actividades complementarias a los estudiantes indígenas. El hospedaje es proporcionado y garantizado por la instancia que administra la Casa. El INPI aporta los insumos para la preparación de alimentos, artículos de higiene personal y actividades complementarias para los beneficiarios.	Estos espacios son administrados y operados por instancias comunitarias y, en algunos casos debidamente justificados, instancias municipales y estatales.
Comedor comunitario del estudiante indígena.	En estos Comedores se brinda alimentación y actividades complementarias para los estudiantes indígenas. Para tal efecto el INPI aporta los insumos para la preparación de alimentos, artículos de higiene personal y actividades complementarias para los beneficiarios.	Estos Comedores son administrados y operados por instancias comunitarias y, en algunos casos debidamente justificados, instancias municipales y estatales.
Casa universitaria indígena.	En estos espacios se brinda alimentación, hospedaje y actividades complementarias a estudiantes de nivel superior y maestría, atendiendo preferentemente a aquellos que provienen de comunidades y localidades que no cuentan con opciones educativas en estos niveles.	Estos espacios son administrados y operados por el INPI.
Comedor universitario indígena.	En estos espacios se brinda alimentación y actividades complementarias a estudiantes de nivel superior y maestría, atendiendo preferentemente aquellos que provienen de comunidades y localidades que no cuentan con opciones educativas en estos niveles.	Estos espacios son administrados y operados por el INPI.
Apoyos complementarios para la Educación Superior.	Apoyos para Licenciatura o equivalente y Maestría, y Titulación para estudiantes indígenas y afromexicanos de estos niveles, a fin de favorecer la continuidad, conclusión y titulación de sus estudios respectivos.	Sin información.

Fuente: Elaboración propia, a partir de DOF, 2020, p. 4.

Como se observa, las acciones de este Programa se podrían implementar en el estado de Zacatecas, o en las cabeceras municipales en donde haya más población indígena; tal vez con gestiones adecuadas se podría lograr algo, aun cuando probablemente sea complicado, debido a que Zacatecas no pertenece a una región indígena, pues las Reglas de operación del Programa, señalan que:

La cobertura del Programa está definida por la ubicación geográfica de las Casas y Comedores de la Niñez Indígena, de las Casas y Comedores Comunitarios del Estudiante Indígena y de las Casas y Comedores Universitarios Indígenas, instalados mayoritariamente en los municipios, comunidades y localidades indígenas; e incluye las localidades en las que los jóvenes indígenas y afromexicanos, con apoyos complementarios, cursan sus estudios de nivel superior y maestría (DOF, 2020, p. 5).

Para conocer cuáles estados, municipios y localidades pueden tener cobertura con este Programa, las Reglas de operación remiten a la página electrónica del INPI, pero, no se muestra algún documento en específico; se infiere que la consulta debe de hacerse en el *Atlas de los Pueblos Indígenas de México*, el cual muestra que Zacatecas no es un estado de zona indígena.

2.4.1 Apoyos económicos para la educación

Otra variable importante de este tema son los Programas de becas destinados al sector indígena para favorecer su educación. Para el caso del estado de Zacatecas, sería muy favorable que el Gobierno estableciera un programa local de apoyos en coordinación con las instituciones nacionales. No obstante, primero deberá de solventarse la ausencia de instituciones nacionales de apoyo a los grupos indígenas, para lo cual la plataforma jurídica es recurrir a lo que señala el Artículo 2

de la CPEUM, para que se puedan crear instituciones estatales que garanticen los derechos de estas comunidades, lo cual se establece de la siguiente forma:

La Federación, las entidades federativas y los Municipios, para promover la igualdad de oportunidades de los indígenas y eliminar cualquier práctica discriminatoria, establecerán las instituciones y determinarán las políticas necesarias para garantizar la vigencia de los derechos de los indígenas y el desarrollo integral de sus pueblos y comunidades, las cuales deberán ser diseñadas y operadas conjuntamente con ellos (Párrafo reformado DOF 29-01-2016) (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2021, s.p.).

Con acciones formalizadas desde el ámbito gubernamental, otra opción sería crear un programa específico destinado para el desarrollo integral de las comunidades indígenas, ya que en el estado no solo habitan las y los wixaritari, sino otras etnias. Un caso que se puede tomar como ejemplo, es el *Programa de becas para Jóvenes Indígenas y Afromexicanos*, que da cobertura para la Educación Superior en el estado de Oaxaca, con un apoyo mensual de ochocientos pesos por estudiante (Gobierno del Estado de Oaxaca & Secretaría de Pueblos Indígenas y Afromexicano, 2019).

En cuanto a las niñas y los niños indígenas de Educación Básica, a nivel nacional existen las becas del Programa *Bienestar para las familias de Educación Básica* que está dirigida para la Educación Inicial, Preescolar, Primaria y Secundaria. Si existiera una institución estatal que asesorara a las madres y los padres indígenas wixaritari que así lo desearan, este tipo de apoyos los podrían aprovechar.

Esta beca está destinada para estudiantes menores de quince años de edad, quienes se encuentren inscritos en cualquiera de los cuatro niveles mencionados. Cabe agregar que las Reglas de operación tienen limitaciones para su otorgamiento,

pues se especifica que el apoyo solo será entregado uno por familia, es decir, si se tiene más de un hijo o hija en esos niveles educativos, no se puede recibir una beca por cada uno o una. La duración es durante cinco bimestres, lo cual equivale a los diez meses que tiene el ciclo escolar. La cantidad otorgada es de ochocientos pesos mensuales, suministrados a través de tarjetas de banco, órdenes de pago en sucursales, o mesas de pago, esta última aplica cuando ninguna de las dos anteriores vías de pago sea posible. La beca es compatible con otras cuyo origen sea estatal, local y privada, únicamente no lo es con otras becas del Gobierno Federal (Gobierno de México, 2019).

Este tipo de beca es similar a lo que, en años pasados se conocía como el Programa *Prospera*, es decir, dicho Programa no desapareció, solo cambió el nombre. En los casos en los cuales los beneficiarios y las beneficiarias no tengan integrantes en sus familias con edades de cero a quince años, no recibirán el apoyo, pero, se vincularán a otro Programa (Gobierno de México, 2019).

Estos son los principales Programas de apoyos económicos para favorecer a la Educación Básica de las niñas y niños indígenas y, en su caso, para jóvenes indígenas y afromexicanos y afromexicanas. Crear programas locales, o llevar a cabo gestiones ante el Gobierno Federal para apoyar a las comunidades indígenas en Zacatecas, son algunos de los tantos retos que se tendrían que cumplir para comenzar a abrir posibilidades de mayor inclusión de la comunidad Wixárika, y para integrar líneas de educación indígena e intercultural. Esto implica un trabajo de gestión muy amplio, en el cual debe participar la misma comunidad indígena, las instancias del Gobierno estatal y municipales, incluso las comunidades de académicos y académicos interesados en el tema.

CAPÍTULO III

CONDICIONES DE ESCOLARIZACIÓN DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS WIXARITARI

El objetivo de este Capítulo es analizar la percepción social y cultural que tienen las madres y los padres de familia Wixárika sobre la educación, entendida como un sistema de educación formal, es decir, de escolarización, y poner en punto de referencia las experiencias que tienen entre las escuelas de la sierra y las de la ciudad. Asimismo, interesa conocer cómo se llevan a cabo los procesos de educación al interior de sus hogares, esto es, desde el ámbito informal, en cuanto a valores, cultura y tradición propios de su etnia. La finalidad es tener una perspectiva de las condiciones de inclusión educativa, o exclusión, con las cuales se desarrollan las niñas y niños wixaritari en la ciudad de Zacatecas.

La problemática se examina a partir de la información que se recabó mediante entrevistas dirigidas, aisladas, estructuradas y semi-estructuradas. Se entrevistaron a las siguientes personas: 1) Un padre y una madre de familia de la comunidad Wixárika, para evaluar: primero, cuál es su percepción sobre la educación como sistema de escolarización formal, y como recurso de formación para sus hijos e hijas (ver guion de entrevista, Anexo A); la segunda cuestión, fue conocer sobre la percepción que tienen en torno a la educación en las familias de su comunidad (ver guion de entrevista, Anexo B); 2) Una niña no escolarizada, a quien, para proteger su identidad se le ha asignado el nombre de “Mariluna”, sobre cómo valora el tema de la educación/escolarización (ver guion de entrevista, Anexo

C);²⁶ 3) Cuatro jóvenes varones de la comunidad Wixárika, quienes han logrado estudiar y sobresalir académicamente (ver guion de entrevista, Anexo D).

El motivo por el cual se decidió incluir a los jóvenes, es porque tuvieron la oportunidad de lograr una escolarización desde niños hasta el nivel Superior, lo cual los coloca en una situación “privilegiada” o “especial”; se puede decir que son excepciones, o “modelos” a seguir para otros y otras jóvenes. De forma adicional es importante visualizar cuál es el impacto que pueden generar en su comunidad, ante el supuesto de que obtener una Licenciatura es una situación “poco común” en la comunidad Wixárika en Zacatecas. Para presentar la información, a cada entrevistado y entrevistada se les asignó un nombre como seudónimo, con el cual se les identifica en esta investigación.

3.1 La educación/escolarización en el marco de la cultura Wixárika en Zacatecas

Las familias wixaritari que llegan a la ciudad de Zacatecas, al migrar de la sierra se enfrentan a condiciones difíciles. Es común que las niñas y los niños no sean inscritos en ninguna escuela, y se sitúan diariamente en plazuelas o callejones del Centro Histórico de la ciudad de Zacatecas, y por órdenes de sus padres y madres trabajan en la venta de sus productos artesanales y, en algunos casos extremos, los inducen a pedir dinero a los y las transeúntes.

El antropólogo Daniel Hernández, argumenta que un factor importante en esta situación de no escolarización de las niñas y los niños wixaritari, tiene que ver

²⁶ No se pudieron hacer entrevistas con más niños o niñas, debido a que en ese momento de la investigación se suspendieron actividades por causa de la pandemia de Covid-19.

con sus antecedentes históricos de la época colonial, respecto a la conformación de su identidad cultural. En la actualidad, además, la exclusión social juega un papel importante, pues incluso en los Censos de Población no tienen un lugar de identidad específico como “Wixárika” (Hernández, 2018 septiembre 5).

Este investigador, quien desde hace tiempo ha estudiado a esta comunidad indígena, sostiene que existe otro factor político-cultural, pues esta población no cuenta con una “ciudadanía zacatecana”; es decir, no son reconocidos en igualdad que el resto de la población, y no se les imparte educación bilingüe, posiblemente por la misma razón de que no se cuenta con un registro específico sobre el número de habitantes wixaritari en el estado (Hernández, 2018 septiembre 5).

Si bien la educación es el objetivo central de la escolarización, para casos de estudio como el que ocupa esta investigación, se debe revisar cuáles son las condicionantes y los efectos que implica el proceso de escolarización desde la perspectiva de la inclusión educativa y la educación indígena. En el marco conceptual y teórico de este trabajo, se expuso que Pineau (2016) argumenta que existen dos grandes tendencias de discusión en torno a la escolarización: una que sostiene que se producen efectos homogéneos en todos los casos, y la otra que observa efectos diferenciados dependiendo de contextos específicos con particularidades que se presentan en cada nación determinada.

Es en el segundo caso en el cual interesa centrar el análisis de este trabajo, en el sentido de que se pueden conocer variables particulares del caso concreto de la escolarización de las niñas y los niños wixaritari. En este plano, es esencialmente oportuno también vincular las nociones teóricas de “escolarización” y “educación intercultural” para la niñez indígena. Ayora (2018) apunta que, para tal correlación

es importante el debate en torno al enfoque “epistémico” de la construcción del conocimiento, así como de la categoría de niñez a partir de ser entendida como una construcción social, y la relación de colaboración que existe entre la escuela y la comunidad, lo que llama “la articulación” (p. 128). Al respecto, Ayora (2018) también reconoce que:

La educación formal oficial en México tiene la obligación de pensar su práctica en relación a estos dos elementos, las epistemes (en plural) y la categoría de niñez, con mucha más razón en contextos culturalmente diferenciados. Se ha utilizado a la escuela como el principal órgano de homogeneización y de integración educativa de la población indígena a la población mestiza. La escuela dominante, si bien ya no es la de la Colonia, tiene desde entonces un papel social que se ha considerado “natural”: las formas tradicionales de aprender, de estar, de actuar dentro de ella conforman lo que algunos llaman “cultura escolar” (Tenti Fanfani, 2000; Rockwell, 2007) y lo que llamo *escolarización o pedagogización* de la educación, retomando a Street y Street (2004) (p. 132).

De tal manera que, el concepto de escolarización enmarcado en la relación que tiene con la inclusión educativa, la educación indígena y la educación intercultural, y sustentado en los argumentos de Ayora (2018), se puede entender como un proceso crítico y reflexivo desde los estudios de la educación y de las infancias, el cual no se puede construir

Sin tener claridad del lugar que la niñez está ocupando en la visión civilizatoria de nuestras sociedades y sin construir conscientemente las condiciones económicas, políticas, sociales y educativas, para que se visibilice la participación infantil que ya existe y a la vez se refuerce el protagonismo (en el sentido de ejercer su agencia), socialmente relacional (social y colectiva) entre ellos y con los adultos (Ayora, 2018, p. 131).

En este sentido, para analizar las condiciones de escolarización de las niñas y los niños wixaritari en la ciudad de Zacatecas, es preciso conocer los factores y las variables directamente desde su propia perspectiva en el marco de la comunidad

Wixárika. Para abordar los diversos tópicos se sistematizaron los guiones de las entrevistas, de acuerdo con los objetivos de la investigación. A continuación, se exponen los resultados a partir de las aportaciones de quienes participaron en este proceso de investigación.

3.1.1 Perspectiva de los padres y madres de familia de la comunidad

Wixárika, sobre la educación como sistema escolarizado y como recurso de formación para sus hijos e hijas

Las madres y los padres de familia tienen un rol importante en el desarrollo de sus hijos e hijas, no sólo en su aspecto personal, sino también en el académico y cultural. Debido a la influencia que tienen en las y los infantes, pueden permear con mayor facilidad sus vidas. A partir de ello, es importante identificar cuál es su perspectiva sobre la educación/escolarización en cuanto que es un sistema institucional, pero, también como un sistema socio-cultural, entendiendo que la perspectiva que tienen sobre ella determina, en gran medida, el futuro de sus hijos e hijas. Las entrevistas para este apartado se llevaron a cabo con una madre y un padre de familia, pero de forma separada, es decir, no son matrimonio. A ella se le identificará con el seudónimo de “Rosa”, y a él con el de “Cruz”.²⁷

²⁷ En lo sucesivo, al mencionar a “Rosa” y “Cruz” se hace referencia a las siguientes citas: Rosa, 2020, Febrero 7; y Cruz, 2020, Febrero 7. Las referencias completas se pueden consultar en la Relación de entrevistas, en el apartado de Referencias de esta investigación.

3.1.1.1 La educación como sistema y referente de identidad

Wixárika

Cruz es un hombre joven Wixárika, de treinta años de edad; nació en Santa Catarina, en el estado de Jalisco. Comenzó a trabajar a los trece años de edad en la cosecha y, posteriormente, a los quince años, una vez que culminó con sus estudios de Secundaria, decidió casarse con quien en la actualidad es su esposa. Con el paso de los años tuvieron a su primer hijo varón, y más tarde su esposa concibió a su hija, quien al momento de la entrevista tenía ocho años de edad.

Vivieron en la sierra hasta el año 2017, cuando tuvieron que migrar a la capital de Zacatecas debido a la dificultad económica que vivían allá. En la actualidad, Cruz se dedica a la venta de productos artesanales en el Centro Histórico de la ciudad, mientras que su esposa, además de colaborar en el puesto de artesanías, se encarga de las labores del hogar.

Por otra parte, Rosa es una joven Wixárika de diecinueve años de edad, nacida en la comunidad Las Guayabas, perteneciente a Mezquitic, también del estado de Jalisco. Es madre de una niña que, al momento de la entrevista tenía tres años de edad. Rosa habitó en la sierra hasta que tuvo la edad de doce años, cuando su padre y madre decidieron salir de la sierra con la finalidad de ofrecer sus productos artesanales en una población o ciudad.

Por esta razón se trasladaron a Huejuquilla, Jalisco, con la aspiración de obtener un ingreso mayor y mejores condiciones de vida. Pero, debido a los abusos de que fueron objeto en ese lugar, al cabo de tres años se mudaron de nueva cuenta a Colotlán, Jalisco. En este último lugar conoció al padre de su pequeña hija, un joven también Wixárika. Rosa tenía esperanzas de que fuera amoroso y

responsable con su hija y con ella, sin embargo, eso no sucedió, pues al nacer la pequeña, él las abandonó. Al transcurrir un año de ese suceso, Rosa se enteró de que el padre de su hija las había dejado, debido a que él tenía otra familia.

Rosa, su hija, sus hermanas y su padre y madre viven en Zacatecas; llegaron a la capital el 26 de junio de 2019, fecha que recuerda con claridad. Ella es una joven artesana, quien se dedica a la venta de productos en el Centro Histórico de Zacatecas, y aspira a continuar con sus estudios para poder terminar la Educación Primaria.

Las aportaciones tan significativas que hicieron Cruz y Rosa a esta investigación, permiten conocer su realidad cultural, y sobre cuál es su perspectiva en torno a la educación de las niñas y los niños wixaritari. A través de sus historias de vida y de su opinión, se puede también analizar el tema de su cultura y su identidad, incluso, desde un enfoque de género, evidentemente no existen las mismas condiciones para Rosa como mujer, y para Cruz, como hombre. En este sentido, se analizará cómo es, y cómo perciben la educación para sus hijos e hijas desde sus propias experiencias.

Tanto en la opinión de Cruz, como de Rosa, se percibe que para las y los wixaritari la educación es importante para el pleno desarrollo de sus hijos e hijas, contrario a lo que se pudiera pensar y según se conoce a partir de otros casos. Cruz comenta: *“Pues el estudio, lo principal el estudio”*; no obstante, a pesar de sus niveles de escolaridad, consideran que la educación de sus hijos e hijas implica su responsabilidad como madres y padres de familia. Cruz expone que la manera de ser responsable es: *“Meterle, obligarlo que vaya a la escuela”*, mientras que Rosa,

argumenta: *“Hay que ayudarle en sus tareas, estar al pendiente de lo que le piden los maestros, también en las obras y talleres, ir a las juntas y que se sienta segura”*.

Lo anterior muestra que su percepción de la educación no es tan diferente a la de las madres y padres mestizos, y que asumen su responsabilidad en el proceso educativo; para ella y él, es clara la influencia que representan para fomentar que estudien sus hijos e hijas, y apoyarles como parte de su compromiso maternal o paternal. Aunque hay que reconocer, que también hay casos de padres y madres que no piensan, ni actúan igual que Rosa y Cruz.

En este sentido, ambos concuerdan con que, definitivamente, el hecho de que sus hijos e hijas asistan a la escuela es importante, pues, como menciona Rosa: *“porque, bueno, [ahhy] con el estudio es muy importante, va a tener mejor trabajo, ‘pos’ en una empresa, va a ser más fácil”*. Cruz, en cambio, explica que el estudio les permite obtener un grado académico y, con este, mejores posibilidades económicas.

El interés de que sus hijos e hijas obtengan un grado académico no se encuentra motivado sólo por la cuestión económica, en realidad pretenden que las pequeñas y los pequeños se desarrollen académicamente, con la finalidad de que puedan regresar a la sierra para apoyar a su comunidad Wixárika. Además, consideran que pueden ayudar a cumplir el deseo que tienen sus hijos e hijas de tener una profesión, aunque todavía son muy pequeños de edad, pero es lo que Rosa y Cruz piensan que ellos y ellas quieren.

Se les preguntó sobre la profesión que les agradaría para sus hijos e hijas, pues, como se sabe, la elección de carrera es una decisión importante en la vida. Cruz mencionó que su hijo e hija tienen la posibilidad de elegir lo que deseen: *“Pues*

la mera verdad no sé, depende de ellos, esa es su decisión, pero mi hija dice que quiere ser doctora y mi hijo aviador, porque en la comunidad no hay doctores y menos un piloto aviador". Mientras que Rosa, afirmó sus deseos porque su hija sea Licenciada en Derecho, debido a las injusticias que existen en su comunidad, el maltrato y abuso hacia las mujeres:

Me gustaría que se dedicara a estudiar Derecho y ayude a la gente, porque hay más posibilidades de que escuchen nuestras leyes, que nos respeten, todos somos iguales, sólo la vestimenta es diferente y el lenguaje, aunque también hablamos español. Si nos trataran mejor nosotros los aceptaríamos, también mis abuelos salen a la ciudad y no hablan el español y la gente los humilla, no nos toman en cuenta. Me gustaría que fuera como una traductora.

Sobre las condiciones en que viven por ser indígenas, además añadió:

Nosotros merecemos cosas y dinero. Una señora vino al puesto y me dijo que fuera a ser su trabajadora doméstica, y me dijo que sólo me pagaba con comida y ropa. Yo no vivo de eso y mi hija tampoco. Esto es en todas partes, los teiwarí²⁸ nos golpean y jalan las greñas a las mujeres, nos tapan la boca con la cinta. Nos dicen que no somos nada sin ellos, que somos como perritas.

Rosa expresó su malestar al sentirse utilizada por personas que sacan provecho de su condición, argumentando:

Muchas personas piden apoyo para nosotros, nos toman fotos pero nunca llega el recurso. Ellos se lo quedan, por eso quiero que mi hija estudie eso. A veces no nos dejan entrar a algunos lugares sólo por ser huicholes.

Son lamentables las condiciones de abuso y maltrato que en algunas entidades reciben las mujeres wixaritari, pues no son visibilizadas como personas con derechos, por el contrario, son ultrajadas y humilladas. Su caso refleja la insensibilidad humana de algunas personas. Incluso, Rosa compartió el nombre de

²⁸ Es el término que las y los wixaritari emplean para referirse a las personas mestizas, es decir, aquel y aquella que no sea Wixárika o indígena.

una persona que la violentó, así como su lugar de residencia. Esto lo quiso externar en la entrevista, debido a la necesidad que siente de que alguien pueda hacer algo al respecto, y que les puedan ayudar; no obstante, debido a la confidencialidad de la investigación, se ha omitido dicha información.

Por esta razón, Rosa anhela que su hija logre ser Licenciada en Derecho, pues espera que apoye a las mujeres que se encuentran en esta condición tan inhumana. Es difícil que puedan salir de esta circunstancia tan complicada debido a la falta de recursos económicos, ello les impide desplazarse a otro lugar con sus hijos e hijas, pues hay que agregar que el índice de natalidad en la comunidad Wixárika es de hasta seis hijos e hijas por cada mujer, lo cual hace más complicada su situación, aunque para los casos de Cruz y Rosa, esto no aplica.

Respecto a las condiciones sociales que tienen en la actualidad, opinan que para que sus hijos e hijas logren terminar una carrera profesional, el recurso económico es indispensable. No obstante, consideran que esto puede ser posible, pues podrían apoyarles independientemente del esfuerzo que esto implique, por lo cual Rosa refiere:

Tal vez ahora no pueda, pero tengo que esforzarme. Me gustaría que ella estudiara, yo no pude, pero ella sí. A veces el sueldo no te alcanza ni para el uniforme y nos tenemos que conformar con la primaria y que sólo se dediquen a la chaquira, es muy triste, si vendes comes, si no, pues no. A veces las mamás lloramos.

Rosa y Cruz reconocen que es indispensable realizar acciones para mejorar la calidad de vida de sus hijos e hijas, como el apoyo moral, el cual, incluso, va más allá que el mismo recurso económico. Por ejemplo, Cruz explicó: “Pues hay que orientarlos, platicarles que le echen ganas, decirles que no dejen de estudiar”. Mientras que Rosa, afirmó: “Hay que ayudarle a que le busque, para que no se

quede aquí, no quiero que sea artesana, aquí no, si vendes comes y si no te aguantas todo el día, mejor que busque otros lugares como México, yo la apoyo”.

Es evidente que ambos reflejan su sentido de responsabilidad y compromiso para con sus hijos e hijas, y a pesar de sus condiciones apoyan el desarrollo escolar de sus hijos e hijas; además, sus respuestas muestran capacidad y madurez. Por otra parte, identifican sus carencias, no obstante, no representan una barrera para forjar el futuro de sus hijos e hijas. Con sus palabras y forma de expresión, y con sus acciones, contribuyen al desarrollo saludable de sus pequeñas y pequeños.

3.1.1.2 La escuela como centro de desarrollo humano y educativo

Cada escuela presenta características muy peculiares, tanto por su infraestructura, como por su ubicación y forma de organización interna; aunque hay otras condiciones que las hacen distintas. Un factor que influye y determina en gran manera las condiciones de infraestructura de una institución educativa, y de los servicios que se ofrecen en ella, se deben a su ubicación, es decir, muchas veces la lejanía o cercanía que tienen con una ciudad o centro urbano influye de manera significativa en los procesos de educación que ofrece. Por ejemplo, como sucede en las zonas rurales:

Un problema que se revela es que las escuelas rurales no cuentan con suficiente infraestructura, mobiliario y equipamiento para enseñar [...] los recursos asignados a los sectores más pobres han sido de menor calidad que los recibidos por los grupos más favorecidos: una educación pobre para los pobres (Juárez & Rodríguez, 2016, p. 10).

Como la cita anterior refiere, las escuelas ubicadas en lugares alejados de las ciudades, en su mayoría se encuentran en condiciones deprimentes, tal como se

puede apreciar en la sierra Wixárika, de tal manera que es importante reconocer el estado físico de las escuelas en ese lugar, para compararlo con el de las escuelas de la ciudad de Zacatecas, en donde algunos padres y madres de familia han logrado inscribir a las niñas y los niños wixaritari.

Al respecto, Rosa comenta que la escuela de la sierra:

Es una casa grande, los hombres duermen aparte y las mujeres duermen aparte, en camas de esas para dos personas de arriba y de abajo, son de barro y el piso de cemento, haz de cuenta que es como un internado y el fin de semana se van con su familia, comen ahí, se duermen ahí y se bañan ahí, [ahh], y también los levantan bien temprano. Allá el gobierno no hace las escuelas, los padres las hacen, hay abortos en las escuelas.

Su respuesta refleja el caso de una escuela rural e indígena Wixárika, la cual funciona gracias a la comunidad, como el de la escuela secundaria *Tatutsi Maxakwaxi*, la cual fue construida gracias a las madres y los padres de familia Wixárika en 1993, descrita en la Introducción. Esto constata, de nueva cuenta, el interés que esta etnia tiene por la formación educativa de sus hijos e hijas, y cómo, pese a la falta de apoyo por parte de las instancias gubernamentales correspondientes, logran su objetivo, aunque sea a su manera.

Con respecto a este tema, Cruz confirma las condiciones deficientes en cuanto a la infraestructura de las escuelas en la sierra, pero, además añade un comentario positivo sobre las y los docentes: *“Bueno, casi las aulas están en malas condiciones, como quiera los docentes si les enseñan bien”*. Su percepción favorable sobre la docencia es un sinónimo del compromiso y vocación que tienen las y los profesionistas docentes quienes atienden a la comunidad Wixárika.

Con referencia al trato que reciben sus hijos e hijas en las escuelas en la ciudad de Zacatecas, en comparación con el recibido en las de la sierra, afirman

que es de mejor calidad y atención; a pesar de ello, la poca aceptación por parte de las y los niños mestizos, siempre se hace presente. De igual manera, consideran que reciben un trato de discriminación, debido a su medio de comunicación oral, es decir, el hecho de ser hablantes de su lengua materna, y desconocer o hablar poco el español.

Rosa afirma: *“A mi hermana la golpean y discriminan sus compañeros porque es huichol y tuvo un accidente en su ojo; ya le dije que puedo ir a hablar con su maestra pa’ que no pase algo peor”*. Aunque ha sucedido que a muchos niños y niñas wixaritari se les ha negado el acceso a algunas escuelas en la ciudad, Rosa compartió: *“Sí, son buenas las escuelas, para mí están bien, lo malo son los niños. A veces también los queremos meter aquí, pero nos dicen que no hablan español, entonces no”*.

Su respuesta ante el rechazo de que son objeto, y que se les limita para cursar los estudios en una escuela regular en la ciudad de Zacatecas, expresa, al mismo tiempo, un sentido de “resignación”, posiblemente relacionado con su condicionamiento social y cultural, ya inconsciente y propiciado por las constantes injusticias que viven día con día, de ahí que lo asimilan como algo “normal”.

Este tipo de violación a sus derechos como personas, son también parte de su contexto educativo en la sierra. Rosa explica los abusos sexuales ocurridos en las escuelas de las comunidades:

A veces los maestros teiwari se acuestan con las alumnas, las violan, después cuando nacen los hijos los entierran en la tierra, son muy malos que anden haciendo eso. También las maestras los golpean y maltratan, los castigan, no como aquí que les quitan el recreo, allá los ponen a cargar libros y les jalan aquí [señalando el rostro].

Dichas violaciones son un tema poco difundido; lamentablemente, la etnia Wixárika que habita en la sierra se encuentra con limitaciones que le impiden exigir justicia. Primero, porque muy pocas personas conocen el idioma español para hacer las denuncias ante las instituciones correspondientes; además, no cuentan con la información necesaria para ejercer sus derechos; incluso, en su mayoría desconocen qué significa “tener derechos”. Aunque poco a poco se ha logrado que las comunidades hagan denuncias y sean escuchadas.

Finalmente, Cruz hizo algunos señalamientos, los cuales advierten que el sistema educativo en la sierra comienza a regularizarse no sólo en temas de ética y responsabilidad profesional, sino también con respecto a la violencia física que se ejercía por parte del personal docente hacia las alumnas y los alumnos, misma que es de conocimiento público. En palabras de Cruz: *“El servicio está bien, les enseñan cómo debe ser. Últimamente son buenos, ya no les pegan”*.

Como cualquier otra comunidad étnica, los wixaritari tienen su propia cultura y tradición. En este sentido, se consideró pertinente conocer cuál es la relación que para ellos y ellas tiene la educación con respecto a su cultura y sus tradiciones, es decir, indagar si se les enseña a las y los niños en la sierra sobre su cultura y tradición. Esto permitió entender también, cómo en la ciudad de Zacatecas son educados y educadas en esos saberes de su propia cultura o, por el contrario, en las escuelas públicas no se les enseña nada de ello, aun cuando en las leyes se establece que es obligatorio y necesario que se les enseñe sobre esos temas.

Cruz advirtió sobre esto que: *“En la Primaria sí, y en la Secundaria no”*. Con ello se puede inferir que, en el nivel Primaria se les enseñan sus tradiciones, cultura y formas de vida, por ser un nivel educativo inicial, desde donde pueden formarlos

y formarlas para toda la vida. Rosa explica que es muy importante que las y los docentes sean wixaritari, pues esto les permite generar experiencias de aprendizaje con base en su cultura, y su conocimiento es generado al ser parte de la etnia Wixárika. A pesar de ello, reconoce que las y los docentes *teiwari* aportan en gran medida la adquisición del idioma español; en sus palabras: *“Es que depende, hay maestros que sí y otros que no enseñan lo nuestro, porque algunos son teiwari, y ‘pos’ no conocen, y cómo enseñan, entonces”*.

Es evidente que nadie conoce más de su propia cultura que quienes son originarios y originarias del lugar, quienes han crecido participando en su comunidad y han formado parte de cada una de las fiestas tradicionales, es decir, habitando bajo el régimen establecido en su entidad. La respuesta de Rosa confirma la importancia de que el sistema educativo en la sierra cuente con docentes wixaritari, una condición que no tendrán en la ciudad de Zacatecas.

Es significativo que Cruz y Rosa manifiesten que, hasta el momento, no han sido discriminados en las escuelas de la ciudad de Zacatecas por ser indígenas, ni él y ella, ni sus pequeñas hijas y pequeño hijo. Pero, a pesar de ello, ambos comparten perspectivas y visiones muy distintas respecto al lugar en el cual les gustaría que sus hijos e hijas se quedaran a vivir. Sin duda, sus opiniones pueden ser determinadas en la medida de sus experiencias de vida, las situaciones a las cuales se han tenido que enfrentar, y les han permitido aprender y tener una visión completamente distinta.

Recordando que Rosa ha sufrido maltrato psicológico y físico, el cual es asociado mayoritariamente al género femenino, y más en su comunidad, le gustaría que su pequeña hija se quede a vivir en Zacatecas: *“Aquí, porque este lugar es muy*

tranquilo, yo siento que en poco tiempo la gente se va a acostumbrar a nosotros”.

En sus últimas palabras abre un panorama impresionante: ¿Acaso los y las *teiwari* deberían “acostumbrarse” a las y los wixaritari? ¿Por qué un o una indígena no puede desplazarse en plena libertad por cualquier parte del territorio mexicano, sin sentirse segregado o segregada?

Por el contrario, Cruz piensa que lo más conveniente para su hijo e hija, es regresar a su lugar de origen; en este sentido, afirma: *“En la sierra, pues en lo que viene siendo su comunidad, porque ahí nacieron, no olviden su cultura”.* Para Cruz es importante que en su descendencia prevalezcan las raíces, la cultura y las tradiciones Wixárika, como una forma de respeto y amor a su origen.

Por último, como un comentario adicional sobre el tema de la educación, Rosa añadió que: *“Es bueno tener, que nosotros tengamos maestros como ustedes (mestizos), porque gracias a ustedes llegan a ser enfermeros, llegan a ser gente grande, llegas a graduarte. Mi hermana dice que la maestra Ivón la trata bien, es buena, nos trata bien”.* Con estas expresiones, Rosa reitera su aprecio por las y los docentes *teiwari*.

Cruz, al respecto compartió su preocupación por el acceso a la educación, no sólo para su etnia Wixárika, sino también por las demás culturas indígenas: *“No pues, bueno, que no nieguen la escuela a gente indígena, para que vayan a estudiar, cualquier tipo de indígena”.*

Sin menoscabo, resultan interesantes sus opiniones y perspectivas. Es enriquecedor conocer de manera directa cómo perciben el tema de la educación, y cómo esperan que sus hijas e hijos logren cumplir sus metas y ser profesionistas, que apoyen y eleven el nombre de su cultura, asimismo, que intervengan

positivamente ante las injusticias que han vivido, y posiblemente seguirán viviendo, pero buscando siempre el bienestar de su comunidad.

3.1.2 La educación en las familias de la comunidad Wixárika

En el trascender del tiempo la familia se ha visualizado como una institución, misma que debe de permear en cada uno y una de sus integrantes para facilitar su desarrollo como seres biopsicosociales. En este sentido, es necesario hacer referencia a una definición del concepto de familia. El Consejo Nacional de Población (CONAPO), la define como una institución:

La familia es el ámbito primordial de desarrollo de cualquier ser humano pues constituye la base en la construcción de la identidad, autoestima y esquemas de convivencia social elementales. Como núcleo de la sociedad, la familia es una institución fundamental para la educación y el fomento de los valores humanos esenciales que se transmiten de generación en generación (2012, julio, 20, párrafo 5).

Con esta conceptualización se logra comprender el papel tan importante que tiene la familia; en razón de ello, la entrevista estructurada fue diseñada con la finalidad de recabar información sobre la educación que tienen en casa las familias wixaritari. Cada pregunta fue elaborada bajo un minucioso trabajo de redacción, con el propósito de realizar las preguntas lo más entendible posible para la y el entrevistado, y que, además, facilitara la obtención información valiosa.

3.1.2.1 Percepciones sobre la educación

A pesar de que Rosa y Cruz piensan que la educación puede mejorar sus vidas y la de sus hijos e hijas a largo plazo, su percepción sobre la educación escolarizada refleja que, básicamente, tiene qué ver con la adquisición de conocimientos que les

permitan atender sus puestos de artesanías, y resolver los problemas cotidianos. En palabras de Cruz: *“Pues la educación se basa en el conocimiento, que les enseñen de leer y escribir, o sea alfabetizar”*. Rosa, en contraste, indica: *“La educación para mí es como enseñar a hacer cuentas, como cuánto es por veinte pulseras, sumar, restar, multiplicar. Estudié un poco en el INEA, no tengo ni la primaria. Antes no sabía cuánto dinero tenía que dar.”*

En complemento, sobre para qué creen que sirve la educación, su percepción no es muy alejada de la anterior, pues refleja que su visión de educación se encuentra estrechamente entrelazada con su oficio; como lo señala Rosa: *“La educación sirve para que tú te enseñes en lo que tú tienes”*; y Cruz advierte: *“Sirve para comunicar y poder vender a los teiwari”*.

3.1.2.2 Educación y los valores

Los valores conforman una parte importante para el pleno desarrollo del individuo y, por tanto, de la sociedad. Pero, ¿La cultura Wixárika, qué tipo de valores promueve? y ¿Cómo es que instruyen en valores a sus hijos e hijas? Las respuestas de Rosa y de Cruz ejemplifican que desconocen en su totalidad la definición de los valores, o al menos, como los conceptualiza la población mestiza.

Cruz afirmó conocer los valores dando ejemplos como: *“el respeto y la honestidad”*. A la inversa, Rosa aseguró no conocer cuál es el significado de la palabra “valores”, por consiguiente, no logró nombrar alguno. Sin embargo, por su respuesta se identificó que tiene noción sobre lo que implican: *“No sé la palabra valor, pero que no diga malas palabras, respete a sus mayores, que no robe”*.

Para dar continuidad a este tema de los valores, y una vez identificado su conocimiento sobre ellos, es indispensable indagar sobre el proceso de educación en valores que llevan a cabo en sus hogares. Ciertamente, Rosa señaló que educa a su hija a través del ejemplo: *“Le digo que no lo haga, porque eso está mal, pero tampoco yo lo ando haciendo, porque hace lo mismito que yo; el otro día me vio peinarme y luego, luego, se puso a peinarse; entonces yo no hago las cosas malas”*.

Cruz, en cambio, añadió: *“Decirles que sean respetuosos, amables, que no digan cosas feas ni mentiras”*. Esto remite a reflexionar que Cruz emplea un método explicativo para guiar el proceso de educación en valores con su hijo e hija. Así como en las familias *teiwari*, cada familia Wixárika desarrolla una forma diferente para la instrucción de sus hijos e hijas.

En relación con su concepción sobre la importancia de que sus hijos e hijas practiquen y aprendan los valores, comparten lo siguiente. Rosa señala:

Sí es importante, porque si no los tuviera, robaría, para ella sería normal robar, decir groserías. En vez de robar lo puede pedir. Esa es mi responsabilidad, yo soy su mamá y como su papá. Tampoco que se junte con otros que no hagan cosas buenas, también de esos aprenden, como los tíos o los primos. También que a Dios no le gusta que peguen y ella también lo dice. Le enseño yo, no haciendo las cosas, porque hay veces que hace lo mismo que yo hago. Si yo lo hago, ella lo va a hacer, y si no lo hago, ella no lo va a hacer.

Rosa reitera la importancia de conducirse con integridad para evitar maleducar a su hija, así busca fortalecer en la pequeña acciones positivas y saludables. Por otra parte, Cruz considera que la importancia de los valores reside en la igualdad y equidad de los seres humanos, para ello respondió: *“Sí, porque las personas somos todos iguales, saludando y no sean groseros”*.

3.1.2.3 Educación y religión

La religión es un tema relevante, el cual debe ser tratado con delicadeza y respeto. Es muy común que integrantes de la cultura Wixárika formen parte de la religión católica, sin embargo, debido a los grupos misioneros que se trasladan a las sierras, en la actualidad existen wixaritari que profesan la religión cristiana, aunque esto, de forma lamentable ha implicado graves consecuencias para quienes abandonan su religiosidad Wixárika.

Durante la entrevista se apreció que Rosa tiene muy clara y definida su religión. Cruz, aparentemente no se mostró muy seguro de ello. Cruz respondió: “*Yo creo católico, es que como creemos en muchas cosas*”. En tanto, Rosa con total seguridad y orgullo respondió: “*Soy cristiana; aunque cuando algunos se convierten son muy feos, los amarran a la mula y la golpean para que ande a la corre y corre en la sierra y el ‘wirra’ (Wixárika) sufra, no quieren a los cristianos*”; además, añadió que en algunas sierras ya se encuentran iglesias cristianas, las cuales apoyan con alimento y sustento a las y los habitantes.

Ambos aseguran instruir a sus hijos e hijas, cada quien desde la religión que profesa. Por ejemplo, Rosa comparte:

Sí le enseño, porque es muy diferente, sabemos que no somos malos y que la vida no sólo es así, tenemos un Dios que hace todo nuevo, con Dios ella no va a pasar nada malo, eso me preocupa menos.

La perspectiva de Cruz se muestra más conservadora: “*Sí los enseño, pues nosotros creemos, es un patrimonio que nos dejaron los abuelos*”. La información revela que la educación de las niñas y los niños wixaritari, difícilmente puede separarse de la religión; la religión no sólo forma parte de un hábito y estilo de vida,

sino que, permea en cada una de las áreas por las cuales está conformada una persona.

La cultura Wixárika celebra diferentes fiestas tradicionales a lo largo del año. Estas celebraciones forman parte de su cultura, pero también tienen un tinte religioso puesto que se llevan a cabo como una forma de agradecimiento a sus dioses, ya sea por la lluvia, la cosecha, y algunas otras cosas, o en espera de recibir más provisión. Sus fiestas tradicionales se llevan a cabo en días específicos, y también tienen una determinada duración.

El calendario escolar de la SEP no se encuentra empatado con sus fiestas tradicionales, por tal motivo las niñas y los niños wixaritari que estudian en los albergues escolares, no participan en sus fiestas. Esto es un factor que transgrede a su cultura, y elude las mejores condiciones para la apropiación de su cultura y tradición. Por otra parte, quienes no acceden a la educación formal se privan de la adquisición de conocimientos académicos, y del ejercicio de su derecho a la educación. Esto es parte de la problemática que enfrentan para su escolarización, de acuerdo con su contexto social y cultural.

3.1.2.4 Cultura y tradiciones

La perspectiva de cómo y qué transmitir de su cultura y tradiciones, se observa desde diversas posturas. Esto, posiblemente se debe a las experiencias vividas y, desde luego, a la concepción que tiene de ello cada individuo. Es necesario conocer qué tan importante consideran que sus hijos e hijas aprendan sobre su cultura y tradiciones.

Para Cruz resulta relevante la preservación de la cultura y tradición Wixárika, debido a que es un legado que ha sido transmitido de generación en generación. Al respecto, opinó que: *“Sí, es lo más importante que nosotros tenemos, es una herencia”*. No obstante, Rosa expuso una opinión distinta: *“Me gustaría mucho que aprendiera sobre su lenguaje y vestimenta y su artesanía, pero menos sus tradiciones que ellos tienen; matan animales, y si no le cumples se muere uno de tus hijos, es satánico, muy feo, hacen rituales, también se emborrachan”*.

Rosa, en ese tema explicó que se siente orgullosa de su cultura, pero no de sus tradiciones, debido a que las considera dañinas y, hasta cierto punto, peligrosas. Afirmó que no deberían continuar con la hechicería y las matanzas. Es posible que parte de su pensamiento se encuentre definido a partir de sus creencias religiosas cristianas.

La cultura y tradición también conllevan un proceso de educación, para ello, la manera en la cual Cruz y Rosa los transmiten comienza con la comunicación, y se traslada a un aprendizaje puramente vivencial. Cruz lleva a su hijo y a su hija a las fiestas de la sierra, mientras que Rosa procura cuidar sus acciones: *“Yo no le enseño, le platico; si lo hago, eso es enseñarle y no quiero eso, sólo a hacer artesanías”*. Con ello Rosa reitera el gusto por su cultura, pero no del todo de sus tradiciones. Además, Cruz argumentó que: *“Es algo sagrado para nosotros, las fiestas, los lugares sagrados”*, lo cual manifiesta que tiene muy interiorizada su cultura y tradiciones.

3.1.2.5 Comunicación y lenguaje

La comunicación es un sistema de expresión y convivencia, útil y fundamental en la vida de los individuos en sociedad. Para la etnia Wixárika el medio más empleado de comunicación es su lengua materna, pero, debido a la cercanía que tienen con las ciudades, el dominio del idioma español se vuelve indispensable. Esto conlleva a una disyuntiva entre quienes consideran que eso implica un desfase de su cultura, y quienes consideran que es importante que hablen el español.

A través de esta investigación se logró identificar que las y los wixaritari no muestran disgusto por la adquisición del idioma español, por el contrario, aseguran que es una herramienta significativa de comunicación. A este respecto, y de que los niños y niñas lo hablen, Cruz consideró que: *“Sí, (que lo hable) para que se comunique”*; en tanto, Rosa añadió: *“Sí, que pueda hablar con los de aquí, pero también nuestra lengua”*. El hijo e hija de Cruz hablan español desde que ingresaron al nivel de Primaria; Rosa, en cambio, está enseñando a su hija español, pero sin dejar de utilizar su lengua; es decir, busca que aprenda ambos.

No olvidar su lengua materna resulta ser un factor importante para ambos. Por eso, Rosa señaló: *“Sí es importante, porque se puede perder nuestro lenguaje, le enseñó. En mi casa hablamos mi idioma y aquí en el puesto, el español”*. De igual manera, Cruz tiene clara la importancia de preservar su dialecto: *“Sí, es importante, sí nos comunicamos mucho en nuestra lengua”*.

Rosa y Cruz comprenden la necesidad de aprender el idioma español, pero es aún más importante conservar su lengua. Los dos visualizan acertadamente la posibilidad de su extinción, si ellas y ellos mismos no se encargan de transmitirlo y

emplearlo. Esta es una excelente ilustración del compromiso, amor y orgullo por su etnia y este aspecto de su cultura.

3.1.2.6 Conformación y estructura de las familias wixaritari, como condición para la educación y escolarización de las niñas y los niños

Para ampliar el espectro de análisis de las condiciones y problemas de la escolarización de las niñas y niños wixaritari, es indispensable conocer la percepción que tienen sobre el matrimonio en el contexto de su cultura, y lo que éste conlleva por ser el sistema nuclear de su organización social y económica. Rosa señaló: *“Para mí es muy bonito, porque cuando te casas eres de una sola persona; en la sierra tienen tres o cuatro mujeres. Hay padres que se casan con sus hijas, y madres con sus hijos”*. En este sentido, Cruz afirmó: *“No, pues yo creo que está bien”*.

Como es conocido, de forma general en esta cultura para contraer matrimonio suelen hacerlo a muy temprana edad; pero con respecto a la edad ideal para que sus hijos e hijas se casen, Rosa y Cruz respondieron que lo más apropiado es a los veinte años. Referente a la unión en matrimonio, tal como se realiza en la sierra, Rosa explicó: *“No se casan, allá es diferente, te roban, no importa que estés dormida, te echan en la cobija y te llevan. A veces ya te tienen el marido, pues te cambian por terrenos y animales. Mi abuelita fue criada por su propio marido, cuando cumplió los once años él se metió con mi abuela, ella sufrió mucho con ese hombre”*. En contraste, Cruz explicó cómo es el proceso “oficial”: *“Pues nada más se reúnen los papás, invitan a una autoridad tradicional y él le levanta el acta”*.

Los roles que el hombre y la mujer desarrollan al interior de las familias wixaritari, tienen características muy particulares. De acuerdo con Cruz: *“La mujer debe de dar de comer al marido, atender a los hijos, la limpieza; y el hombre, pues trabajar y mantener a la familia”*. En tanto que Rosa, dijo:

Desde niñas te enseñan a cómo ser mujer, levantarte temprano, bañarte con agua fría para que la piel se cuide. Pero las niñas no tienen infancia, allá las he visto a los dos años lavando trastes y tortiando, no las dejan jugar con muñecas, deben aprender otras cosas, te enseñan todo de cocina, pero ya cuando te casas, el hombre es el que te enseña a acostarte con él.

Con referencia al futuro de sus hijos e hijas en cuanto al matrimonio, Rosa y Cruz tienen opiniones un tanto diferentes. Rosa señaló: *“Sí me gustaría que se casara, pero con un teiwari, porque el ‘wirra’ puede ser malo, aunque no quieras acostarte con él, te pega y si ya no puedes levantarte, la hija debe responder, y el papá se acuesta con su hija”*. Cruz, contrariamente, dijo: *“A la mejor sí, ya que tengan 25 años, porque antes no hay valor de mantener, pero que se casen con los mismos de nosotros”*.

Sobre la edad en la cual piensan que los niños y las niñas pueden trabajar, Cruz señaló: *“Depende de los papás, como a los dos años o dieciocho”*; en contraste, Rosa reconoció: *“A los dos ya saben algo, pero que no los anden poniendo a pedir”*. Desde luego, a edades tempranas no se cuenta con un nivel de madurez considerable que posibilite la percepción real de compromiso y responsabilidad, y esto se traslada hacia los hijos e hijas.

Como se puede observar, en las respuestas de Rosa y Cruz no se reveló como una prioridad culminar, en primera instancia, los estudios académicos y, posteriormente, una unión en matrimonio. De forma paralela, se infiere que el

matrimonio representa mayor significación que la formación académica que pudieran tener.

3.1.3 Niñas y niños en condición no escolarizada. El caso de Mariluna

El aspecto de las niñas y los niños en condición no escolarizada, se ejemplifica con el caso de una niña Wixárika de 10 años de edad, a quien se le ha asignado el seudónimo de Mariluna. Para conocer su condición académica se realizó una entrevista semiestructurada²⁹ (ver guion, Anexo C). Se consideró pertinente realizar este tipo de entrevista, debido a las características de la informante.

Mariluna es una niña quien nació en San Andrés Cohamita, en el estado de Jalisco, y vive con su padre y madre en la ciudad de Zacatecas; tiene 3 hermanos y 3 hermanas. Su papá y su mamá, lamentablemente, la mayor parte del tiempo se encuentran en estado etílico. Comentó que, desde que ella recuerda, ha ocupado su tiempo en la elaboración y venta de productos artesanales con la finalidad de llevar sustento a su hogar.

Sus respuestas permiten conocer las razones de su situación escolar, su forma de pensar, y las expectativas que tiene para su futuro. Con base en este último aspecto, se identificó que su perspectiva hacia el futuro se limita a adquirir su propio negocio, es decir, piensa que continuar vendiendo sus productos artesanales es, sin duda, la mejor opción. Las aspiraciones de Mariluna y sus pensamientos se encuentran seriamente condicionados y/o influidos por su contexto. Pero, a pesar

²⁹ En lo sucesivo al mencionar a Mariluna, se hace referencia a la siguiente cita: Mariluna, 2020, Marzo 9. La referencia completa se puede consultar en la Relación de entrevistas, en el apartado de Referencias de esta investigación.

de ello, también comprende lo significativo que es la educación formal, pues reconoció la importancia que tiene estudiar; en sus palabras: *“Sí es importante la escuela, para que seas alguien de grande”*.

Mariluna manifestó su interés por el estudio, pero desconoce cómo puede volver a la escuela. En la entrevista compartió que en algún momento asistió a la escuela, pero su mamá y su papá decidieron no enviarla más, debido a que veían su falta de interés por el estudio: *“Yo no quise estar en la escuela, mis ‘apás’ me sacaron, y ahora me dicen que ya no. Según van a hacer una escuela Wixárika y yo quiero ir a esa, pero no la van a abrir, que porque no hay muchos huicholes. Mi mamá me dice que espere a hacerla abierta, pero yo ya quisiera estudiar”*.

De acuerdo con su expresión, Mariluna anhela asistir a la escuela, y en el futuro desea estudiar la carrera de Medicina: *“Me gustaría ser doctora, para ayudar a los enfermos”*. Su deseo de ser médica para ayudar a los y las demás, como se puede apreciar, es semejante al de los casos analizados anteriormente. De alguna manera, esto refleja que para la cultura Wixárika las profesiones de Medicina y Derecho son indispensables.

Es importante mencionar que su hermana y hermanos menores, sí se encuentran inscritos en el sistema de Educación Básica, pero su explicación reproduce la desigualdad que se genera al interior de las familias según sus usos y costumbres: *“Mi papá dijo que ellos sí pueden ir a la escuela, porque, nosotros los grandes mejor trabajemos”*.

Es necesario reflexionar sobre las oportunidades de apoyo que reciben en su hogar. Ella considera que su padre y su madre pueden contribuir para su formación académica, pero existe una división en la decisión, pues como expresó: *“No sé, mi*

mamá dice que sí, pero mi papá no, él dice que ya no podemos". Esta situación demuestra, una vez más, la desigualdad que existe, y la irresponsabilidad que muchas veces tienen los progenitores y las progenitoras de las niñas y los niños wixaritari.

Para ampliar la información en torno a la situación de Mariluna, se realizaron los intentos necesarios por contactar a su mamá y a su papá con la finalidad de conversar, esperando que, de alguna manera, reflexionaran sobre su responsabilidad para escolarizar a su hija, como lo hacen con sus otros hijos e hijas. Lamentablemente, no se obtuvo una respuesta favorable por parte del señor y la señora; se les buscó sin obtener noticia alguna de su parte. Mariluna explicó que se encontraban en estado etílico; esta situación es constante y común, no sólo en esta familia, sino en muchas más. Incluso, beben alcohol o cerveza durante una semana completa, y ella y sus hermanas mayores deben dedicarse a trabajar vendiendo las artesanías.

Este caso materializa y ejemplifica el desinterés e irresponsabilidad de algunos padres y madres de familia Wixárika, pues como el caso de Mariluna es, en gran medida, el de las y los demás niñas y niños wixaritari. Por esto es importante emprender acciones para trabajar con las madres y los padres de familia de esta cultura, pues también son responsables de las situaciones que aquejan a sus hijas e hijos, y que repercuten en su vida.

Por desgracia, no siempre les interesa ejercer su derecho a la educación que el Estado les confiere, a pesar de todas las dificultades de desigualdad y segregación que puedan padecer. Muchas veces, de forma "normal", no tienen interés, y no se les puede sancionar por ello.

3.1.4 Jóvenes de la comunidad Wixárika, quienes han logrado estudiar y sobresalir académicamente

El proceso educativo de las niñas y niños wixaritari implica diversas etapas y factores, los cuales son la base para el desarrollo académico de su etapa como jóvenes, quienes, además, tienen el ideal de mejorar las condiciones de su comunidad. Para ampliar este análisis se realizaron entrevistas estructuradas con cuatro jóvenes wixaritari universitarios; uno de ellos ya obtuvo el grado de Licenciado en Derecho. La participación de dichos jóvenes enriquece esta investigación y, principalmente, permite conocer cómo ha sido su trayectoria educativa desde su infancia hasta la actualidad.

Como se hizo con los casos anteriores, se han empleado seudónimos para referirse a cada uno de ellos. Se iniciará con el caso de un joven a quien se le llamará Jaime.³⁰ Jaime tiene 24 años de edad, es originario de Tuxpan de Bolaños, Jalisco. Él llegó a la ciudad de Zacatecas cuando tenía la edad de 5 años, y vivió en una Casa Hogar, debido a que su papá se regresó a la sierra. Jaime comenta que fue su papá quien vino desde la sierra solo para traerlo a dicha Casa Hogar, la cual depende de una iglesia cristiana. De ahí salió cuando cumplió 18 años de edad.

Jaime narra que su papá lo trajo para que él no continuara con las tradiciones Wixárika de la sierra, y asegura no recordar cómo lo trasladó a Zacatecas. En cambio, recuerda lo complicado que fue su proceso de adaptación, y cómo el

³⁰ En lo sucesivo, al citarlo se hace referencia a la siguiente entrevista: Jaime, 2020, Febrero 5. La referencia completa se puede consultar en la Relación de entrevistas, en el apartado de Referencias de esta investigación.

lenguaje jugó un papel importante: *“Las dificultades que he tenido para adaptarme a Zacatecas fueron al inicio, porque fue un cambio de 180 grados, porque cuando llegué nadie hablaba mi idioma y yo tampoco hablaba el español, la dificultad estuvo en no poder comunicarme”*.

Jaime ya no habla su lengua materna, y asegura que el motivo se debe a la dificultad que presentó para aprender el español. El proceso fue realmente complicado para él, de tal magnitud que tuvo que eliminar su lengua materna para aprender el español, según lo expresó:

No hablo mi lengua materna. Pienso que esto se debe a diversos factores: uno es que batallé para aprender el idioma español, y pienso que en la transición era como tomar, bueno el español por el dialecto, aunque pienso que con práctica lo puedo recuperar.

Después de cursar la Educación Básica y la Media Superior en la capital de Zacatecas, en la actualidad es estudiante de la Licenciatura en Biología, en la UAZ. El acceso a estas escuelas, seguramente no le fue impedido porque hablaba español. Sin embargo, explica que esta Licenciatura no fue su primera opción, pues él buscaba ser Médico General, pero, cuando realizó su proceso de admisión en la UAZ, el acceso le fue negado debido a “su lugar de origen”.

Ante esta situación reconoce que buscaron la manera de evitar su “deserción” escolar, y le propusieron por parte de la misma universidad la elección de alguna otra carrera. Al final, fue así como llegó a esa Licenciatura. En sus palabras: *“Estudio Biología, pero yo no la elegí. Me dijeron que el sistema no permitía mi ingreso porque no soy de Zacatecas”*. Frente a la pregunta de si ha tenido dificultades para estudiar, Jaime argumentó: *“Sí he tenido alguna dificultad para estudiar, me negaron el acceso a Medicina”*.

En este caso, como en otros, se refleja un acto de discriminación. Por fortuna, los deseos de Jaime por continuar con sus estudios no se vieron truncados, y él aceptó estudiar Biología; ahora se encuentra cursando su último semestre. Durante su proceso de sus estudios, mencionó que hubo dos personas quienes le impulsaron a seguir, de forma concreta comenta: "*Bety y Leonor*"; no añadió algo más con respecto a ellas, pero se intuye que son dos personas mestizas. Explica que posiblemente su papá y su mamá se encuentren muy orgullosos, porque él está logrando formarse como un profesionista.

Puesto que el recurso económico es indispensable para realizar los estudios, aun cuando la UAZ sea una universidad pública, Jaime señaló que solamente ha recibido un apoyo económico: "*Recibí un apoyo único de \$1,000.00 (mil pesos m.n.) por parte del partido de "Morena", hace dos años, pero jamás he tenido una beca*". Es importante señalar que no ha obtenido alguna beca debido a que no la ha solicitado, quizás, de haberlo hecho podría haber recibido algún recurso financiero.

El financiamiento de sus estudios ha sido por cuenta propia, pues trabaja cuando tiene la oportunidad para reunir un poco de dinero. Muchas veces los jóvenes no se acercan a las instituciones para solicitar una beca por temor a que se les niegue, además, hay que recordar que en Zacatecas no hay oficinas de la CDI, ahora llamado INPI.

En cuanto a los apoyos que considera necesarios para los alumnos y las alumnas indígenas, afirma que son importantes: "*Si, sí es importante, porque ellos no poseen la misma facilidad para comprar, no poseen las facilidades que una persona de la ciudad*". Con respecto a su familia, comparte que de forma aislada tiene contacto con su mamá, quien se dedica al comercio, porque ella tiene una

tienda de abarrotes en Tuxpan de Bolaños. Sobre su papá, desconoce su ubicación y su oficio: *“No sé nada de él debido a que no se comunica, no se ha acercado a saber nada de nosotros”*. Cuando menciona “nosotros”, hace referencia a él, a su hermano y su hermana, quienes también fueron traídos a Zacatecas a la misma Casa Hogar, pero al ser mayores de edad, tuvieron que dejarla. Además, añade que tiene familia dispersa en diferentes estados de la República: *“Aguascalientes; Zapopan, Jalisco; Tuxpan de Bolaños, Jalisco; y en las comunidades aledañas a Tuxpan”*.

Ahora él vive con su hermano y hermana en una casa prestada, en la ciudad de Zacatecas; su hermano y hermana también estudian en la UAZ. Como se mencionó al principio, Jaime creció en la capital de Zacatecas, y asegura que este hecho ha determinado en gran medida la pérdida de su cultura original y tradición. Sobre este tema, argumenta:

Pienso que las perdí desde que salí de ahí, que en realidad ese era el objetivo de mis padres. Una, no las conozco, y al criarme aquí no tengo la misma mentalidad que los de allá, posiblemente me gustaría recuperarlas, no tengo problema con eso.

De esto se desprende la necesidad de comprender la relación entre identidad y educación. Es evidente que, para Jaime existen emociones o sentimientos personales por ser Wixárika, independientemente de que haya crecido fuera de su lugar de origen. Para él, su origen es sinónimo de naturalidad y pureza de raza: *“Soy 100% mexicano, mi sangre es auténtica, no está mezclada con la española, es pura”*. No obstante, esto no le implica que sienta diferencia o racismo hacia los mestizos y las mestizas, pues convive con ellos y ellas sin problema. Solo es parte de su identidad étnica.

Jaime piensa que estaría bien realizar acciones a favor de su comunidad, pero requiere identificar y conocer cuáles son las necesidades que tienen, para lo cual sería necesario regresar; tendría que “pedir permiso” para ello en la sierra a la cual decidiera ir. De manera objetiva agrega: *“Se requiere hacer un análisis primero de las carencias de la comunidad y después proyectos, para..., bueno, que solucionen esas carencias”*.

Las siguientes entrevistas fueron realizadas con tres jóvenes, a quienes se nombrarán con el seudónimo de: Alex, Ciro y Pedro. Aquí se abordarán de una manera grupal, debido a la similitud en sus respuestas.³¹ Sus edades son: Alex, 22 años; Ciro y Pedro, 26 años. Ciro y Pedro son estudiantes en la Licenciatura en Derecho, en la UAZ; Alex, ya se encuentra titulado de la misma carrera. Sus lugares de origen son: localidad de San Sebastián Teponahuxtlan, en Jalisco; localidad de Santa Catarina, en Mezquitic, Jalisco; y Pueblo Nuevo, también de Santa Catarina, Mezquitic, Jalisco, respectivamente.

Todos llegaron a la ciudad cuando eran adolescentes en busca de mejores condiciones de vida, aprender el español, y poder ingresar a la Educación Media Superior. Como se mencionó, los tres jóvenes cuentan con un mismo perfil profesional; no es extraño que hayan elegido estudiar Derecho, pues es un reflejo que muestra de manera tangible los deseos que tienen de ayudar a su comunidad; quieren evitar, en la medida de lo posible, las injusticias que se generan en la sierra.

³¹ En lo sucesivo, al citar a estos tres jóvenes se hace referencia a las entrevistas: Alex, 2020, Febrero 7; Ciro, 2020, Febrero 7; y Pedro, 2020, Febrero 7. La referencia completa se puede consultar en la Relación de entrevistas, en el apartado de Referencias de esta investigación.

Al cuestionar por qué eligieron esa carrera, sus respuestas permiten constatar la anterior afirmación. Por ejemplo, Alex respondió: *“La elegí por la inquietud de ayudar a la comunidad”*; Ciro comenta: *“Para brindar apoyos a mi comunidad, que tanto lo necesitan”*; y, finalmente, Pedro comparte: *“Para conocer las leyes, evitar las injusticias y superarme a mí mismo”*.

En sus proyectos de vida, incluso, se encuentra presente el compromiso y amor por su etnia, es decir, brindar apoyo a su comunidad, y es parte de su propósito de vida. Alex reiteró: *“Mi proyecto en la vida es ser una persona que sirva a mi comunidad y dar a conocer mi cultura”*. No sólo espera servir a su comunidad, sino que se siente orgulloso de sus orígenes, por lo cual pretende promover a su grupo étnico.

Los casos de Alex, Ciro y Pedro se relacionan en gran medida con los deseos de Rosa, quien expresó su ilusión de que su hija llegue a ser Licenciada en Derecho; ellos y ella tienen en común la esperanza de ofrecer un soporte a las personas de su comunidad, a través del conocimiento académico. Se puede traducir en un acto de lealtad, compromiso y agradecimiento.

Hasta la actualidad son muy pocos los casos de jóvenes wixaritari quienes han logrado estudiar una carrera universitaria, pues escasamente terminan la Educación Básica y Media Superior. Pero, esta condición debería de cambiar si se considera la poca cantidad de alumnos y alumnas quienes ingresan a la UAZ.

Al considerar los casos presentados, el número de población indígena estudiante es mínimo; aunque, según lo que señalaron las autoridades de la UAZ al reconocer el mérito académico del joven Wixárika Facundo, la universidad tiene inscritos a más de un centenar de estudiantes de origen indígena.

Es importante que el acceso a la educación no les sea negado. Se habla de forma constante sobre la inclusión educativa, y ahora de una educación intercultural, en la cual convivan y se reconozcan diversas culturas. Pero, en la realidad los esfuerzos no se ven representados del todo en el ámbito escolar, lo cual justifica la importancia de visibilizar el problema a través de la presente investigación.

3.2 Condiciones de escolarización de las niñas y los niños wixaritari

El proceso de escolarización, de forma general, se asocia con la educación escolar, es decir, con la escuela, como una institución reconocida socialmente por ser el centro encargado de educar y formar a las personas en conocimientos o aprendizajes científicos escolares, así como morales y éticos. La educación contempla tres tipos: educación formal, no formal e informal.

La educación formal es aquella que permite la obtención de niveles académicos oficiales. En México se divide en Educación Básica, Media Superior y Superior. La mayoría de las personas identifica a este tipo de educación como el único tipo que permite “educar” a las personas. La educación formal es la:

Educación institucionalizada, intencionada y planificada por organizaciones públicas y organismos privados acreditados. En su conjunto, esta constituye el sistema educativo formal del país. Por consiguiente, los programas de educación formal son reconocidos por las autoridades nacionales pertinentes o instancias equivalentes, por ejemplo, cualquier otra institución que colabore con las autoridades nacionales o subnacionales de educación. La educación formal comprende esencialmente la educación previa al ingreso al mercado laboral. Con frecuencia, la educación vocacional, la educación para necesidades especiales y parte de la educación de adultos se reconocen como parte integral del sistema nacional de educación formal (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2013, p. 13).

La educación formal representa, al mismo tiempo, un derecho y una obligación para las mexicanas y los mexicanos, y permite el enriquecimiento del conocimiento académico y cultural. Se rige por diversas reglamentaciones de acuerdo con la institución, el grado y nivel educativo.

Otro tipo de educación se refiere a la no formal. Ésta se desprende de la educación formal como un complemento, es decir, permite reforzar conocimientos adquiridos en la educación formal, así como el enriquecimiento del intelecto. En este sentido, la educación no formal se ve determinada a partir de la educación formal:

La expansión de los sistemas formales diseñados para la provisión de la educación –y las sucesivas reformas implementadas para asegurar el acceso, la calidad y la equidad de la educación—han redefinido continuamente los límites entre la educación formal y la no formal (Morales, 2009, p. 39).

En perspectiva de entendimiento y claridad, es importante enmarcar el concepto de la educación no formal, el cual, de acuerdo con el Instituto de Estadística de la UNESCO, se define de la siguiente manera:

La educación no formal [...] es la educación institucionalizada, intencionada y organizada por un proveedor de educación. La característica que define la educación no formal es que representa una alternativa o complemento a la educación formal de las personas dentro del proceso de aprendizaje a lo largo de la vida. Con frecuencia se plantea como una forma de garantizar el derecho a la educación para todos. Atiende a todos los grupos de edad, su estructura no implica necesariamente una trayectoria continua (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2013, p. 13).

El origen de la educación no formal es instaurado a partir de las necesidades detectadas por los organismos correspondientes, con la finalidad de reforzar la educación formal y dotar de una mejor formación académica a las alumnas y los alumnos, obteniendo así una sociedad con un nivel elevado de preparación, en vías de un desarrollo altamente comprometedor. Como lo señala Morales (2009):

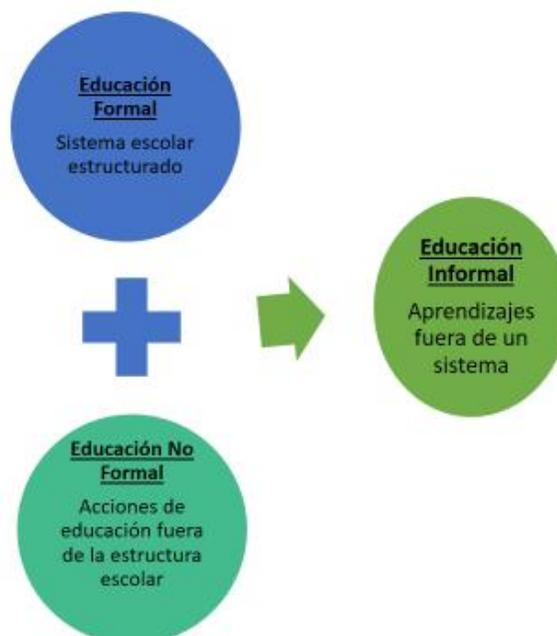
Esta perspectiva holística e integradora de la educación surge en el contexto de las reformas educativas encaradas por los gobiernos para hacer frente a los desafíos de la sociedad del conocimiento que exige niveles más altos de formación de toda la ciudadanía y de la fuerza de trabajo y que exige la incorporación efectiva dentro de ella de sectores sociales (p. 40).

La educación informal, corresponde con aquella que es adquirida en otros medios no institucionalizados, en los cuales el individuo se relaciona y se desenvuelve dentro de su cotidianidad. Debido al desarrollo en otras áreas, es que se permite la adquisición de conocimiento, el cual permite ampliar y enriquecer la cognición como seres humanos.

De acuerdo con Touriñán (1996): “La educación informal es el proceso y el resultado de la influencia no intencionalmente educativa por parte del comunicador” (p. 67). Es decir, este tipo de educación se genera cuando una persona o un grupo comunica o comparte algo sin la finalidad de enseñar; entonces, la o el oyente, a partir de esa comunicación obtiene como resultado un aprendizaje, el cual no fue previamente planificado; es, en realidad, una consecuencia de la interacción social y cultural de las personas.

Pese a que cada tipo de educación tiene su propia estructura y recursos, se pueden presentar casos en los cuales una influya sobre otras, o bien, se establezca una interrelación entre las tres, como se ilustra en la Figura 4.

Figura 4. Educación formal, no formal e informal



Fuente: Elaboración propia a partir de Smitter, 2006.

A partir de los casos analizados de Rosa, Cruz, Mariluna, y de los jóvenes wixaritari, y de comprender los tipos de educación, se logra constatar que, en la cultura Wixárika quienes acceden a la educación formal de tipo mestiza, tienen en la educación informal, es decir, la producida en casa y en su comunidad, un importante complemento para aprender su cultura originaria.

En contraparte, para quienes no pueden acceder a un sistema formal, el sistema informal es su principal recurso de educación/escolarización, debido a las circunstancias en las cuales se encuentran inmersas e inmersos. De esta manera, aprenden las competencias y conocimientos necesarios para resolver su vida cotidiana, lo cual también en gran parte define su proyecto de vida.

Por un lado, hay casos en los cuales los padres y las madres no tienen interés por escolarizar a las niñas y los niños. En cambio, hay otros ejemplos excepcionales, como los que se describieron de Cruz y Rosa. Puesto que tienen poco acceso a la Educación Media Superior y Superior, debido a la falta de escuelas en sus comunidades de la sierra como refirieron Jaime, Ciro y Alex, quienes logran estudiar estos niveles deben migrar a alguna ciudad, y sobrevivir a episodios de exclusión y discriminación, y aprender a hablar el idioma español, por lo cual se ven obligados a ser bilingües.

Otro factor que está implicado en este proceso es la preservación de sus usos y costumbres, de su cultura tradicional, pues inevitablemente al salir de su lugar de origen viven un desfase de su cultura, porque requieren aprender nuevas costumbres, e incluso, se ven inducidos a un cambio de ideología. Hay un proceso de “adaptación” cultural. En determinada medida el desplazamiento de un lugar a otro, su migración, les implica un cambio de vida, mismo que algunos y algunas wixaritari no están dispuestos a realizar.

En el proceso de escolarización, o de educación de los niños y niñas wixaritari, otro obstáculo que se observa es que consideran a la educación solo como la adquisición de los conocimientos necesarios para la atención de su negocio de artesanías, y eso refleja que les interesa aprender solo las habilidades útiles para la actividad comercial.

Como se dijo, la mayoría de las y los wixaritari se dedican a la venta de artesanías y productos medicinales, tales como bisutería y utensilios elaborados con chaquira, pomadas de peyote, alcoholes “preparados”, entre otros; de ahí que requieren hablar en español y tener conocimientos básicos en matemáticas, como

lo mencionó Rosa. Es común que no sea parte de su “cultura” aspirar a obtener otros niveles educativos escolarizados, aunque hay excepciones como las que se han expuesto.

Al final, también la educación informal influye en las niñas y los niños wixaritari. Mientras venden sus artesanías se desenvuelven y crecen en espacios públicos, y “conviven” con personas quienes viven en la ciudad y con transeúntes y turistas quienes llegan al Centro Histórico, y esto, con el paso del tiempo les lleva a adquirir conocimientos en y para su vida cotidiana, lo cual en algunos casos es de manera favorable, pero en otros, no lo es del todo.

Ante este panorama, la escolarización, como se señaló en el marco conceptual y en el Capítulo III, de acuerdo con Ayora (2018) se vierte en tres ámbitos de discusión y análisis: “la construcción de conocimiento (lo epistémico), la categoría de niñez como construcción social y el enfoque colaborativo de la relación escuela-comunidad (la articulación)” (p. 128).

A partir de la información empírica obtenida mediante las entrevistas, y con la revisión histórico-antropológica de la cultura Wixárika, se puede advertir que la construcción del conocimiento de las niñas y los niños wixaritari, es decir “lo epistémico”, implica reflexionar sobre cómo es que ese aspecto influye en su vida. La manera en la cual construyen su conocimiento depende de su entorno sociocultural, y también de su relación con las adultas y los adultos de su familia y con su comunidad, ya sea en la sierra o en la ciudad.

Quienes tienen la oportunidad de ingresar al sistema de escolarización formal, en su proceso de construcción del conocimiento llegan a verse sometidos y sometidas por las formas dominantes del mismo, como ocurrió con Jaime, Alex, Ciro

y Pedro, puesto que las escuelas de Zacatecas no están adaptadas a su cultura indígena. Esto argumenta la importancia de la educación intercultural.

Como lo apunta Ayora (2018), también es necesario valorar cómo se da la construcción social de la categoría de “niñez”, pues desde la educación intercultural se podrían entender las diferencias y las similitudes entre todos los niños y las niñas en su propia dimensión social y cultural. Lo mismo, se debe entender cómo se da la relación entre las escuelas y la comunidad, lo que la autora denomina: “la articulación” (Ayora, 2018); no es lo mismo en el caso de las escuelas indígenas de la sierra, que en las escuelas que no lo son, como las de Zacatecas en donde se llegan a recibir a niños y niñas indígenas, pues los contextos en ambos casos son totalmente diferentes.

En la escolarización de tipo formal se llega a creer que el aprendizaje de la realidad, como “abstracción epistemológica” (Ayora, 2018), solo se puede alcanzar en las escuelas; pero, en el caso de los niños y las niñas wixaritari esto puede ser diferente y más complicado, porque desde sus propias condiciones obtienen otro tipo de conocimientos.

La reflexión gira en torno a si, quienes tienen las condiciones de ser escolarizados en ese ámbito, pueden llegar a influir para cambiar el entorno de quienes no pueden acceder a la escolarización formal, como lo podrían hacer Jaime, Alex, Ciro y Pedro. Se debería de comenzar a pensar en las dimensiones de su educación, pues como señala Ayora (2018): “el conocimiento de la realidad y la intervención para transformarla no es un asunto solo de científicos sino de todos. Lo epistémico, al no referirse únicamente a los saberes científicos, no puede excluir las dimensiones personal y socioemocional.” (p. 131).

Si la escolarización oficial no siempre es la única vía para conocer, vivenciar y abstraer la realidad, como señala también Ayora (2018) al hablar de los tres niveles de análisis de la escolarización, se debe considerar que:

El ejercicio epistémico de los tres niveles apuesta por no hacer la separación polarizada teoría-práctica. Entendemos como Zemelman (2004) que los actores sociales necesitamos tener una actitud ante la realidad histórica de la que formamos parte y para ello lo ideal es preguntarnos permanentemente: ¿cómo puedo colocarme frente a la realidad para pensarla y actuar en consecuencia? (p. 131).

Queda pensar y analizar cómo se podría, entonces, construir condiciones más favorables para la escolarización/educación de las niñas y los niños wixaritari, si, además, en Zacatecas no es posible contar con todo el sistema que implica la educación indígena, tal como lo establecen los Organismos y los Instrumentos internacionales, y las Instituciones nacionales y la legislación nacional y local. Además, hay que intervenir en los usos y costumbres, y en la autodeterminación cultural de la comunidad Wixárika. Los retos son complicados y numerosos.

3.3 Un futuro educativo para las niñas y los niños wixaritari

Hablar del futuro educativo o de la escolarización de las niñas y los niños wixaritari, obliga a pensar en muchos retos, algunos no tan fáciles de lograr. Con la presente investigación se ha confirmado que, lamentablemente, las condiciones de su escolarización/educación son muy desfavorables. Solo existen muy pocos casos de niños y niñas, de quienes se puede decir que han tenido “mejor suerte”.

Esto se llega a reflejar en su futuro como personas, y como ciudadanos y ciudadanas. Al parecer es un poco más “fácil” para los hombres acceder a la escolarización formal, en vista de que son pocos los casos conocidos de mujeres

quienes han logrado acceder a la Educación Media Superior y Superior. Son diversos los factores que determinan esta problemática.

Al realizar un balance de los resultados de esta investigación, se pueden determinar algunas de las principales causas del bajo porcentaje de inserción escolar de niñas y niños wixaritari en la educación formal. A partir del trabajo etnográfico y de análisis socio cultural, se observa que son pocos los casos de madres y padres de familia wixaritari quienes tienen la disposición y compromiso por el futuro académico de sus hijas e hijos; las y los envían a la escuela, aunque esto genere un costo que difícilmente pueden cubrir, pero con esfuerzo solventan los gastos que la educación formal implica.

En otros casos existe poco o nulo interés por el crecimiento académico de sus hijas e hijos, y predomina una preferencia por preservar su cultura y tradiciones, pero de forma muy “cerrada”, lo cual impide ciertas “libertades” para cambiar sus formas de observar la realidad y el mundo. En esta situación optan por delegar a las niñas y los niños la responsabilidad de ser “padre y madre de familia”, al someterlos a trabajar a edades tempranas. Una vez que han adquirido los conocimientos básicos en casa, las y los obligan o “enseñan” a atender los puestos de artesanía Wixárika; es decir, las y los hacen responsables de llevar el sustento a sus hogares, lo cual se traduce en un problema de trabajo infantil.

Derivado de esta investigación se pueden hacer algunas propuestas para atender estas situaciones, centradas en dar apoyo e información a quienes, en primera instancia, deben asumir la responsabilidad de la escolarización de las niñas y los niños wixaritari: las madres y los padres de familia de la comunidad Wixárika. Una primera propuesta es la implementación de talleres informativos a través de los

cuales se les instruya sobre los derechos y obligaciones que tienen como ciudadanos y ciudadanas mexicanas.

El objetivo inicial sería que logren identificar que, como personas, forman parte de una sociedad más amplia. Lo ideal es que se genere una experiencia de aprendizaje, a partir de la cual reconozcan qué son los derechos y cuál es su función, y también cuáles son las obligaciones que tienen como ciudadanos y ciudadanas. Tal principio cívico para la construcción de ciudadanías, de acuerdo con especialistas en el tema, también está estrechamente relacionado con la educación intercultural e indígena (Martínez, 2011).

Puesto que es difícil reunirlos y reunirlos en un sitio formal o fijo, los talleres pueden impartirse en las inmediaciones de las plazas y callejones del Centro Histórico, en donde tienen ubicados sus puestos de artesanías. Deberán realizarse en ese espacio, debido a la dificultad que tienen para trasladarse a otros lugares, ya que ofrecen sus productos todos los días, y durante aproximadamente 10 horas al día, en espera de vender la mayor cantidad posible. Por lo demás, hay que considerar que no siempre están los padres y las madres, sino que las niñas y los niños son quienes atienden los puestos. Hay que buscar la mejor oportunidad para encontrarlos y encontrarlas.

Es indispensable que en los talleres informativos se empleen términos coloquiales y adecuados a su contexto, con la finalidad de hacerles más comprensible la información. Es preciso mostrarse amables, atentos y atentas con ellas y ellos, y con la disposición de atender las dudas que posiblemente pudieran surgir, y con una actitud humilde, pues por su idiosincrasia no es fácil lograr su confianza o empatía, y eso puede ser un contratiempo a resolver.

En general, se propone diseñar e implementar estrategias de sensibilización, respecto a la importancia que tiene la educación/escolarización de sus hijos e hijas y, principalmente, del reconocimiento de su responsabilidad y compromiso como madres y padres de familia. Las propuestas se deben orientar a las familias completas, debido a que son la estructura central y responsable de propiciar las condiciones necesarias para la formación académica o de escolarización de las niñas, los niños y jóvenes.

La información se les puede transferir a través de un tríptico, como complemento de los talleres, el cual contenga información sobre sus derechos y obligaciones, y de las instituciones a las cuales pueden acudir para recibir asesorías, así como la ubicación de éstas tanto a nivel nacional, como de las que existen en Zacatecas, aunque en este lugar sean muy pocas. En esta entidad, como se observó, solo se podría contar con la SEDUZAC y, si es que conviene hacerlo, con la organización civil denominada Gubernatura Indígena Pluricultural de Zacatecas.

Del mismo modo, es importante que se les informe sobre las becas, apoyos y recursos a los cuales, si se dan las condiciones, pueden aspirar. Para facilitar la comprensión de la información es indispensable emplear imágenes que ilustren el tríptico, puesto que no todas las madres y los padres de familia cuentan con un nivel básico de alfabetización, de ahí que desconocen la lectura y escritura.

Para avanzar en el proceso, otra propuesta es que se considere concientizarles sobre la educación indígena que se imparte en la sierra, en el entendido de que tiene repercusiones en la escolarización/educación de las niñas y niños. Aunque muchas cuestiones no puedan cambiarse por sus razones históricas

y culturales, se puede comenzar con un proyecto local de “educación indígena urbana”. La propuesta consiste en fomentar la colaboración de estas familias wixaritari que radican en la ciudad, para trabajar en conjunto con las y los docentes de las escuelas en donde puedan inscribir a sus hijos e hijas. Aunque, hasta donde se sabe, son muy pocas los planteles que reciben a las niñas y los niños wixaritari, o a indígenas de otras etnias.

Lo anterior permitiría generar intercambios de experiencias educativas y socioculturales, eso que Ayora (2018) llama “la articulación” entre la escuela y la comunidad, para contribuir a la educación intercultural. Esto ayudará para que, de algún modo, estas familias establezcan otro tipo de contacto con las escuelas de la sierra, pues en aquel lugar es donde principalmente transmiten su cultura y tradiciones a las alumnas y los alumnos, quienes después podrían llegar a migrar a una ciudad.

Para que las familias, los niños, las niñas y las y los jóvenes wixaritari se sientan más motivados y motivadas, se pueden invitar a los jóvenes wixaritari quienes han sobresalido académicamente, para que compartan sus experiencias y aporten ideas de acuerdo con su cultura, y contribuyan para mejorar las condiciones de vida de su comunidad. Estas propuestas, junto con otras que se puedan sumar, pueden ser un método eficaz para atender la problemática educativa de las niñas y los niños wixaritari en la capital de Zacatecas. Se espera que sus familias asuman la responsabilidad para propiciar soluciones viables, las cuales no son fáciles de lograr, puesto que es un proceso que implica una transformación de pensar, de sentir y de actuar, de ahí que se requiere de esfuerzo, dedicación y persistencia para lograrlo eficazmente.

En lo que respecta a las instituciones relacionadas con este tema, es fundamental que el Gobierno del Estado, junto con la SEDUZAC y el Gobierno Municipal de la ciudad de Zacatecas, realicen gestiones para que se atiendan las condiciones precarias de escolarización/educación de las niñas y los niños, y también de las y los jóvenes, pues el balance hasta ahora no es positivo para esta entidad federativa. En 2017 se llevó a cabo el “Primer Foro Estatal de Educación Indígena y Jornaleros Migrantes”, en donde, la entonces Consejera Presidenta del INEE, Sylvia Irene Schmelkes del Valle, declaró que “no se está cumpliendo con el objetivo de brindar educación a este grupo social” (Godoy, 28 de noviembre de 2017, s.p.).

Por cuestiones derivadas de la restricción de actividades institucionales en el contexto de la pandemia de Covid-19, no se pudo solicitar información ante el INEE para conocer si esta institución ha realizado investigaciones coordinadas con otras dependencias locales en Zacatecas, sobre la población indígena en edad escolar que vive en esta entidad federativa, como lo hace a nivel nacional.

En el citado Foro, la entonces titular del INEE declaró que, para 2017 existían “3 mil 744 niños y adolescentes que hablan lengua indígena”. Además, complementó: “se estima que hay mil 075 niños hablantes de lengua indígena, pero sólo 23 de cada 100 asiste a la escuela general, pues no existe la modalidad indígena” (Godoy, 28 de noviembre de 2017, s.p.).

Schmelkes del Valle agregó que menos del 50% de esos niños y niñas acude a la escuela, y el 80% de quienes asisten a ella no logra aprender lo señalado en la currícula, y parte de esa condición se debe a que en el estado solo existían 65 docentes hablantes de lengua indígena, en proporción con los mil setenta y cinco

infantes hablantes de una lengua originaria. En consecuencia, declaró que: “Lo que debemos tener es un subsistema de educación indígena, pero más allá de eso, tener a todo el sistema educativo con un enfoque de interculturalidad” (Godoy, 28 de noviembre de 2017, s.p.).

Es importante no olvidar que, por lo general, los niños y las niñas wixaritari son catalogados y catalogadas como migrantes y, además, como trabajadores y trabajadoras, o jornaleros y jornaleras, quienes padecen problemas de salud, alimentación, violencia, educación, etc. Por todo ello, el problema toma diversas vías de análisis. Incluso, la UNICEF debería de tener una acción más visible, pero, por desgracia, no es así.

Otro de los problemas a resolver, según Schmelkes del Valle, es la falta de estrategias para atender la “diversidad cultural, pero para hacerlo es que debemos saber cómo. Ésto [sic] significa la intercultural, pues en un salón hemos llegado a tener hasta siete lenguas” (Godoy, 28 de noviembre de 2017, s.p.). De igual forma, está el bajo salario y la precariedad laboral que reciben las y los docentes quienes atienden a esta población migrante indígena, pues, según lo que se informó por parte de la SEDUZAC, solo son “figuras docentes”, sin una plaza laboral segura.

En el Foro de 2017, también Schmelkes del Valle declaró que se debe crear un sistema para la mejor identificación de los niños y las niñas, y favorecer la innovación educativa acorde con su cultura y necesidades, “porque lo que hacemos no satisface la necesidad. Lo que buscamos es asegurar que estos niños accedan a la escuela y concluyan su educación obligatoria, además, ampliar la información para que sea compartida y adaptar el enfoque intercultural” (Godoy, 28 de noviembre de 2017, s.p.).

A partir de estas declaraciones en el citado Foro, y de lo que se logró con esta investigación, se refuerza la necesidad de subsanar el “desfase cultural” que existe entre los Planes y Programas de estudio de la SEP, y el contexto cultural de las niñas y los niños wixaritari. En las escuelas de Zacatecas, tanto de la ciudad como de los municipios en donde existe una cantidad significativa de población Wixáritari, hacen falta docentes bilingües, y el diseño o re-diseño de materiales didácticos.

Lo anterior lleva a reafirmar la importancia de que se involucren las familias wixaritari, así como los y las jóvenes que han logrado llegar a la Educación Superior. Esto también se puede llevar al sistema de educación formal que se imparte en las escuelas de la sierra Wixárika, bajo el entendido de que, con sus experiencias, la educación indígena se verá enriquecida. Los conocimientos que puedan aportar para la pedagogía indígena ayudarán para la mejor transmisión de su cultura, pues nadie mejor que ellos y ellas conocen a su comunidad, y tendrán un sistema educativo acorde con las necesidades que enfrentan en la sociedad actual.

Para concluir con este Capítulo, se fortalece la idea de que es necesario seguir contribuyendo a este tema de la inclusión educativa, y de la educación indígena e intercultural para las niñas y los niños wixaritari, y de forma general para todos y todas, sean mestizos o de cualquier grupo indígena del país. Como explica Ayora (2018), se trata de un asunto sobre el cual se han enfocado muchos investigadores e investigadoras desde hace por lo menos dos décadas,

Pero con mayor acercamiento empírico desde hace una década, educadores e investigadores en el campo de la educación intercultural y la educación en general hemos observado la transformación del posicionamiento teórico de la educación sobre el papel social, cultural y político de las niñas y los niños. Esta transformación no está

relacionada solamente con un conjunto de teorías que conformaban un paradigma sobre la niñez sino de un posicionamiento epistémico que reconoce a la niñez como una categoría social y cultural; es decir, hemos logrado entender que existen múltiples contenidos del ser niña y niño en el mundo, los cuales responden a contextos culturales y sociales específicos (p. 131).

Para ampliar la comprensión de la lógica que existe entre la escolarización y la niñez indígena, Ayora (2018) también advierte: “no podemos hablar de sociedades sustentables sin incluir de manera seria –léase compleja y crítica– la participación y las relaciones de poder entre niños y adultos en cualquier contexto social y cultural” (p. 131). Esto debe ser tomado en cuenta, del mismo modo, para la construcción de sociedades sustentables, por lo que no es solo un tema del ámbito de la educación en el siglo XXI.

CONCLUSIONES

Con la presente investigación se logró profundizar en algunas de las situaciones por las que atraviesa la población Wixárika en Zacatecas. En particular se analizaron los diversos factores, tanto internos como externos a su cultura, que determinan las condiciones de escolarización de los niños y las niñas wixaritari. La problematización planteada al inicio de la investigación, tras concluir el proceso investigativo, permitió reforzar la noción de que las condiciones de escolarización de los niños y las niñas wixaritari son precarias y restrictivas, afectando con ello su inclusión educativa y la educación indígena a la que tienen derecho, por tanto, la educación intercultural, de preferencia bilingüe, se prospecta como un paradigma que debe permear el sistema educativo contemporáneo.

Para la comunidad Wixárika que habita en la ciudad de Zacatecas, la mayor de las veces es complicado acceder a la educación; en esta misma situación se pueden incluir a las demás comunidades indígenas que ahí cohabitan, debido a que la educación indígena a la que tienen derecho no se lleva a la práctica como debiera.

El primer obstáculo es que el estado de Zacatecas no está considerado como parte de una región indígena del país, por esa causa las instituciones nacionales no tienen representación en esta entidad, y la educación indígena que imparte la SEDUZAC se presenta con limitaciones para los y las indígenas migrantes.

Si en el futuro se pudieran aplicar los Instrumentos legales internacionales, nacionales y locales con mayor apego a lo que establecen, las niñas y los niños wixaritari tendrán mayor posibilidad de ejercer su derecho a la educación, aun cuando las madres, padres, tutoras o tutores no siempre se comprometen con la

educación de sus hijos e hijas, pues se verían “forzados” y “forzadas” para cumplir con sus obligaciones según la *Ley General de Educación* y la *Ley de la Educación del Estado de Zacatecas*.

La hipótesis que sustentó este trabajo se confirmó al demostrar mediante un análisis detallado, que: las condiciones de escolarización de las niñas y los niños wixaritari en la ciudad capital de Zacatecas están determinadas por factores diversos de tipo político, social, cultural, religioso y económico, tanto externos como internos de su sistema cultural. Por tanto, la educación indígena y la inclusión educativa para las niñas y los niños wixaritari, no se implementa según los postulados internacionales, ni con apego a las legislaciones nacionales y locales.

Se comprobó, de igual forma, que esto se debe a que las políticas educativas del Estado en la práctica no logran ser totalmente efectivas, y los Instrumentos legales de los Organismos Internacionales no tienen impacto en lo local, por desinterés político y social, debido a que Zacatecas no está clasificado como un estado con población indígena representativa. A ello se suma la apatía, y a la situación común del poco o nulo compromiso de los padres y las madres de familia para que sus hijos e hijas asistan a la escuela, pues en sus hogares solo se les provee de conocimientos para la “sobrevivencia” cotidiana, es decir, solo acceden a una educación de tipo informal.

Por lo anterior, se reafirma que deben ampliarse los esfuerzos para consolidar una educación intercultural, teniendo como antecedente que la cultura Wixárika es considerada como parte de la identidad y la cultura de Zacatecas, según algunas de las políticas culturales del Gobierno estatal. Además, se debe tomar en cuenta también que, como muestran los datos del Censo de Población y Vivienda

2020 realizado por el INEGI, no son el único grupo indígena que habita en la ciudad capital, ni en los otros municipios del estado, sino que ha habido un incremento de población originaria ocasionada por migraciones paulatinas. Si los Planes y Programas del sistema educativo se transversalizan en la práctica con el enfoque de la interculturalidad propuesto por los Instrumentos internacionales y en la legislación nacional y local, se logrará una educación integral que construya bases para una sociedad mejor, democrática y sustentable, en la cual todos y todas tengan un lugar bajo los principios de la igualdad y el respeto por la diversidad.

Con referencia al objetivo general y los objetivos específicos de la investigación, de igual manera lograron cumplirse. Como objetivo general se logró analizar los factores que influyen en las condiciones de la escolarización de los niños y niñas wixaritari, y el estudio de caso permitió contrastar la situación de la educación indígena y la inclusión educativa de los niños y las niñas wixaritari en la ciudad de Zacatecas, y se presentaron líneas de reflexión que contribuyan al abordaje innovador de estos temas en la entidad.

Con lo anterior se evidencia la necesidad de fortalecer una educación de corte intercultural, y evitar que se vea a la población Wixárika solo como un grupo “vulnerable” y “diferente”, sino que forma parte de la sociedad y de la multiculturalidad del país y del estado de Zacatecas, y por igual tienen derechos y obligaciones como ciudadanas y ciudadanos.

En cuanto a los objetivos específicos que se establecieron al inicio del trabajo: primero, se logró analizar el carácter jurídico e institucional en el nivel internacional, nacional y local, que sustenta el derecho de las niñas y los niños wixaritari a la educación. Como parte del segundo objetivo específico, se examinó

la situación histórico-social de la comunidad Wixárika en Zacatecas, lo cual permitió describir los antecedentes históricos y étnicos que conforman la base de las condiciones de escolarización que en la actualidad enfrentan las niñas y los niños wixaritari, así como entender de qué forma se inserta la educación indígena en su propio contexto.

Por último, según el tercer objetivo específico: se identificó a partir de la información empírica obtenida mediante técnicas etnográficas, la percepción social y cultural que tienen las madres y los padres de familia Wixárika sobre la escolarización formal, y cómo es que se llevan a cabo los procesos de enseñanza/educación al interior de sus hogares como parte de la educación informal.

Al compartir sus experiencias, se observó que consideran que la educación escolarizada en la capital es mejor, en comparación con la que reciben en las sierras, además de que aquí pueden encontrar con mayor facilidad escuelas cercanas a sus hogares, pues allá, incluso deben caminar durante horas para llegar a una escuela, y permanecer varias semanas seguidas en un albergue.

Aunque vivir en la ciudad les facilita algunas cuestiones de acceso a los servicios educativos, la educación que pueden recibir en Zacatecas no se compara con la de las escuelas albergue de las sierras wixaritari, con respecto al aprendizaje de su cultura y tradiciones; las niñas y los niños wixaritari suelen desconocer su historia y cultura y, además, aprenden a leer y escribir únicamente en español.

Por otra parte, el hecho de vivir en la ciudad no es garantía de que los padres y las madres quieran cumplir con su obligación de escolarizar a sus hijos e hijas. Para contrastar parte de esta situación se analizó el caso de la niña Mariluna, quien

no está escolarizada, y se expusieron los casos de los cuatro jóvenes quienes lograron un nivel de escolarización universitario, a pesar de las muchas limitaciones que tuvieron. Estos dos casos permiten analizar los polos opuestos del problema de la educación/escolarización de la comunidad indígena.

La metodología cualitativa con enfoque etnohistórico resultó eficaz y pertinente para esta investigación. Específicamente el estudio de caso proporcionó importantes líneas estructurales para el análisis del problema, pues como advierte Monroy (2009), es común que la investigación que se lleve a cabo con este recurso metodológico no pueda resolver el problema objeto de estudio, pero puede “proporcionar una contribución valiosa para sentar la base de alguna de las etapas que permitirán, más adelante, la comprensión y explicación de las características sobresalientes de esa parte del objeto de estudio” (pp. 56 y 57).

El trabajo de campo articulado con la etnografía educativa a través de entrevistas dirigidas, aisladas, estructuradas y semiestructuradas, facilitó recabar la información empírica pertinente para dar sustento a la hipótesis. En general, la metodología y técnicas de corte cualitativo fueron adecuadas para lograr los objetivos planteados. Según Herrera (2008):

La investigación cualitativa podría entenderse como una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y video cassettes, registros escritos de todo tipo, fotografías, o películas y artefactos (p. 4).

Su aplicación permitió una interacción positiva con la población de estudio. Como señalan McMillan y Schumacher (2005): “la investigación interactiva cualitativa es el sondeo con el que los investigadores recopilan los datos en situaciones reales

por interacción con personas seleccionadas en su propio entorno (investigación de campo)” (p. 400). Esta propuesta metodológica permitió elaborar descripciones del caso de estudio, tanto colectivas como individuales, para ampliar el análisis.

Las principales líneas de reflexión que se perfilaron al concluir esta investigación, y que pueden abrir futuros análisis, se clasifican en dos: como se señaló páginas atrás, se constató que las condiciones de escolarización de las niñas y los niños wixaritari en Zacatecas son “precarias” y “restrictivas”.

La primera línea de reflexión se orienta a señalar que son “precarias”, porque la educación a la que pueden acceder cuando ellos y ellas quieren, o cuando se les permite: a) No es en su lengua; y b) No toma en cuenta a su cultura como base pedagógica. La segunda línea de reflexión advierte que son condiciones “restrictivas”, debido a: a) La insuficiencia en la inclusión educativa; y b) El desfase pedagógico en la educación indígena. Aunque están clasificadas en dos líneas generales, ambas están interconectadas. A continuación, se explica un poco más sobre cada una.

La primera condicionante relacionada con la *precariedad*, se forjó a partir de la apertura al análisis de la escolarización como paradigma pedagógico y de las políticas educativas, y al validar que la educación que estas niñas y niños pueden recibir en la ciudad de Zacatecas expone dos perspectivas esenciales que deben tomarse como referente para la educación indígena: a) La valoración de una educación sustentada a partir de su lengua; b) La importancia de una educación que tome en cuenta a su cultura como primer plano de desarrollo pedagógico.

En cuanto al valor del uso de su lengua en los procesos educativos, se apoya en lo que argumenta Ayora (2018), pues a partir de los problemas que la autora

observó a través de su experiencia docente con comunidades indígenas, afirma que los procesos oficiales de escolarización, si no se formulan desde una pedagogía indígena, aumentan el riesgo de que las comunidades pierdan elementos de su cultura, principalmente la lengua. Sus argumentos los expone en los siguientes términos:

El problema epistémico es que la escolarización influye poderosamente en una gran parte de las prácticas de las que surgen estas lógicas propias (o elementos epistémicos) y las va dejando atrás, negadas por la modernidad y la promesa de una vida “mejor”; son prácticas que están vinculadas con el cuidado de la tierra comunal, de la medicina tradicional, del aprendizaje intergeneracional, por lo que son transformaciones que, en su mayoría, van en detrimento del tejido social conformado por saberes y prácticas locales (p. 132).

El problema principal que se observó para el caso de las niñas y los niños wixaritari, en particular para quienes pueden acceder a la educación del sistema educativo oficial en la ciudad de Zacatecas, es que la escolarización no se da en sus comunidades indígenas, sino en un lugar que no es el “suyo”, y al cual llegaron con muchas limitaciones económicas, de alimentación, salud, etc.; además, reciben clases en español, una lengua que de forma obligada deben aprender a hablar y a escribir, pues de lo contrario, no podrán acceder al sistema educativo formal. Al mismo tiempo, se encuentran con niños y niñas quienes suelen verlos y verlas como “extraños” y “extrañas”, y los y las llegan a hacer objeto de burlas y discriminación.

Debido a lo anterior, la escolarización debe pensarse como un proceso de “adaptabilidad”, de “inclusión” y de “convivencia intercultural” (Ayora, 2018). Estos niños y estas niñas, al enfrentarse a nuevos escenarios de escuelas “mestizas”, están ubicados y ubicadas en un lugar desde el cual deben construir sus propios conocimientos epistémicos, y reinterpretar su realidad sociocultural. Adicional a que,

en sus familias se les educa sobre sus valores, cultura y tradición Wixárika, ya que en sus escuelas tal aprendizaje no es posible porque no está considerado en los Programas de estudio, y sus docentes desconocen del tema.

En esto último puede revelarse un cierto “alejamiento cultural” por decisión consciente de parte de las madres o los padres de familia, sobre qué enseñarles de su cultura a sus hijos e hijas; es el caso de Rosa, quien no desea que su hija aprenda “todo” de sus tradiciones y cultura Wixárika, pues considera que no todo es “bueno” para ella.

En la segunda perspectiva, sobre la importancia de una educación que tome en cuenta a su cultura como primer plano de desarrollo pedagógico, se detectaron varias cuestiones. En los Instrumentos legales se habla del gran peso que tienen sus raíces culturales para determinar la inclusión educativa de las niñas y los niños en los sistemas escolares.

Lo anterior está estrechamente relacionado con el valor cultural que se le asigna a la cultura Wixárika por parte de la misma comunidad indígena, y de la idea de preservar sus tradiciones; pero, la otra postura es que no siempre prevalece esa idea. El caso de Rosa de nueva cuenta permite ilustrar este problema, puesto que no todos y todas las integrantes de la comunidad desean la permanencia de ciertas prácticas culturales. El caso de Jaime, el joven universitario, es igual de pertinente para ejemplificar el deseo de un padre y una madre por “evitar” que sus hijos e hija crecieran en el contexto de la comunidad Wixárika, y prefirieron enviarlos y enviarla a vivir a una Casa Hogar de la ciudad de Zacatecas.

Sin duda, su cultura y tradiciones son de gran valor, empero, cabría decir que algunas de sus prácticas culturales tradicionales son “controvertidas”, como se

analizó en el Capítulo II, si se valoran desde la óptica de la cultura mestiza y occidentalizada; quizás no sería aceptable que se continuaran llevando totalmente a cabo, pues llegan a vulnerar sus Derechos Humanos. A pesar de esta opinión, debe entenderse que son formas de vida que durante siglos han mantenido la identidad de la cultura Wixárika y, en ese sentido, merecen respeto.

Con respecto a este tema, el cual resulta delicado porque palpa elementos sensibles de la identidad y del derecho a la autodeterminación cultural de las personas, nuevamente se retoman los argumentos de Ayora (2018), quien señala que con frecuencia se dice que la escolarización oficial pone en riesgo las tradiciones indígenas comunitarias, pero en los procesos de escolarización y educación intercultural: “Cabe aclarar que no por tener una práctica local origen indígena o por estar siendo desplazada merece ser defendida, mucho menos en un sentido conservacionista o esencialista. Hay prácticas que puede ser deseable dejar atrás” (p. 133). Esto podría aplicarse para la educación intercultural que se implemente con las niñas y los niños wixaritari, y de otras comunidades indígenas, bajo un modelo intercultural en las escuelas de la ciudad de Zacatecas.

Por último, para cerrar el tema de la *precariedad* como línea de análisis de las condiciones de escolarización de las niñas y los niños wixaritari, hay que decir que la escolarización, desde el objetivo planteado en esta investigación, no debe verse solo como aquel proceso educativo que “permite” u “obliga” a que las y los infantes sean incluidos en una “escuela oficial”, y cumplir con grados escolares bajo un modelo culturalmente homogeneizador. Al contrario, debe pensarse como aquel proceso que promueva el reconocimiento de las condiciones epistémicas propias

de una comunidad cultural y de su entorno; por lo demás, debe fortalecer el diálogo y reconocimiento entre las comunidades culturales, ya sea indígenas o mestizas.

Con la valoración de estos fundamentos, es esencial que se hable de una “educación para la interculturalidad”, la cual según Ayora (2018): “en cualquier contexto busca generar espacios de reflexión y diálogo donde los actores comunitarios mestizos o indígenas sean capaces de ejercitar esta reflexión y decidir conscientemente el rumbo de sus transformaciones personales y colectivas” (p. 133).

La segunda línea de reflexión final, versa sobre el carácter *restrictivo* de las condiciones de escolarización de las niñas y los niños wixaritari. Como se explicó en el preámbulo de las Conclusiones, esta condicionante surgió después de valorar dos circunstancias: a) La insuficiencia en la inclusión educativa; y b) El desfase pedagógico en la educación indígena.

En cuanto al primer tema: la insuficiencia en la inclusión educativa, se debe a que los Instrumentos internacionales y las políticas del Estado no logran implementarse en los términos ideales en que se presentan. Al evaluar que existen diversos Instrumentos legales internacionales, así como legislaciones nacionales y locales que determinan la inclusión educativa, aun así, prevalecen circunstancias que limitan el pleno ejercicio del derecho a la Educación Básica obligatoria de las niñas, los niños y adolescentes indígenas.

Algunos de los factores restrictivos son el nivel económico de las madres y los padres de familia, ya que la mayoría vive de las siembras y las cosechas en las sierras, o de la venta de artesanías y productos medicinales tradicionales en las

ciudades; a ello se suma la discriminación que padecen por sus condiciones sociales y culturales.

Las condiciones poco favorables por las que atraviesan las y los indígenas, se agudiza con la poca visibilización de sus derechos. Este asunto de los derechos tiene doble arista: por un lado, la mayoría de la población Wixárika desconoce sus derechos, y con ello también sus obligaciones. Ello se debe, tal vez, porque se mantienen alejados y alejadas en sus comunidades, y ponen “resistencia” para participar de forma activa en la sociedad, aunado a su bajo nivel de alfabetización.

Esta condición, de igual manera es una limitación para que las instituciones gubernamentales lleguen a las comunidades con los Programas que atienden sus necesidades. Hay que incluir, a la par, que el común de la sociedad mestiza suele no preocuparse por estas comunidades indígenas, de ahí que se susciten acciones de discriminación y falta de empatía social.

Mediante el estudio de caso de esta investigación, se mostró que en Zacatecas tal restricción de las condiciones de escolarización, en parte se debe a que las instituciones nacionales no tienen una representación en esta entidad. Si bien de ello no depende todo, sí influye bastante. En tanto, las instituciones locales que existen cumplen con su función de forma limitada conforme a sus propias circunstancias, como es el caso de la SEDUZAC y la Organización civil denominada Gubernatura Pluriétnica Indígena de Zacatecas. Hay que sumar a esto, los casos de las escuelas que no permiten la inscripción de alumnas y alumnos indígenas, porque no hablan español.

De manera confluyente hay otras cuestiones como, la poca eficiencia de las intervenciones de las instituciones. Por ejemplo, los funcionarios y las funcionarias

de las instituciones como el SEDIF, deberían de estar más activos y activas para identificar y denunciar los casos de niñas y niños quienes no son escolarizadas y escolarizados, y se dedican a trabajar; en muchas ocasiones conocen a la perfección sobre estos casos, pero hay omisión en sus acciones.

Por supuesto que existen otras realidades: en otras ocasiones cuando intentan hacerlo, se encuentran con que las madres o los padres wixaritari “esconden” a los niños y las niñas para evitar que se les vigile o reprenda por no atenderlos y atenderlas de la mejor manera. En estas situaciones entra el problema de la “resistencia” por parte de las madres y los padres de familia para hacer uso de sus derechos, porque es obvio que les implica también obligaciones.

Son frecuentes los casos de los padres y las madres de familia Wixárika quienes no consideran indispensable la educación formal para sus hijas e hijos, pues solo las y los enseñan a elaborar artesanías y, escasamente, a hacer “cuentas” (operaciones matemáticas) para que sepan comerciar sus productos. En otros casos más deprimentes, las y los envían a las calles y plazas a pedir dinero para “mantener a la familia”. Esta es otra de las vertientes más preocupantes del carácter restrictivo de la escolarización de las niñas y los niños wixaritari.

Como en las familias mestizas, también en las wixaritari influye el nivel educativo de las madres y los padres de familia, lo cual repercute en el desarrollo académico de las y los menores, aunque no es un factor determinante. Casos como el de Mariluna, indican que el contexto también condiciona sus aspiraciones de estudiar y lograr un nivel educativo más elevado, como el de ser una profesionista.

Como se observó, existen polos opuestos del asunto, pues también hay familias que consideran a la educación como un factor importante para la vida de

sus hijos e hijas, incluso tienen aspiraciones positivas para ellos y ellas, como lo expresaron Rosa y Cruz. El problema es cómo mediar entre el ámbito cultural Wixárika y la obligatoriedad que tienen las madres y los padres de familia para enviar a sus hijos e hijas a la escuela, debido a que sus usos y costumbres son de gran influencia para la determinación de inscribirlos o inscribirlas, mínimo a la Educación Básica.

Para concluir con esta línea de reflexión, se analiza el segundo problema: El desfase pedagógico en la educación indígena. Cuando los niños y las niñas logran ser escolarizados en la ciudad de Zacatecas, no reciben una educación acorde con sus necesidades y, en el peor de los casos, se les niega el acceso a la educación, como ocurrió con la niña Esperanza, aunque después fue aceptada cuando aprendió a hablar un poco de español. Las cuestiones culturales desempeñan un papel importante, incluso los jóvenes quienes han llegado a la universidad, reconocen que existe un desfase entre la educación que recibieron y su cultura.

Es complicado mediar entre su cultura indígena y los Planes y Programas de la SEP y, aún más, si se trata de implementar una educación específica para la cultura Wixárika en Zacatecas. Al tratarse de un grupo no representativo cuantitativamente, dificulta que se pongan en práctica acciones más contundentes. Sin embargo, debería de trabajarse un poco más en ello, pues es una necesidad presente tanto en la capital del estado como en otros municipios, y se requiere de acciones que favorezcan la escolarización de las niñas y los niños indígenas. La SEDUZAC podría ampliar los Programas para la escolarización de la comunidad Wixárika y de los otros grupos indígenas que residen en el estado, conforme a los Instrumentos internacionales, y las Leyes nacionales y estatales.

En páginas anteriores se expusieron algunas propuestas para llevar a cabo. Entre ellas, se plantea un ejercicio de educación informal que les permita conocer acerca de sus derechos y obligaciones, pues el desconocimiento los coloca en condiciones de vulnerabilidad. Para ello se requiere perseverancia y paciencia, debido a que suelen ser renuentes, desconfiados y desconfiadas, y con marcadas actitudes de resistencia; con facilidad pueden confundir ciertas acciones con faltas de respeto, o con una descortesía hacia ellos y ellas, o su cultura. No obstante, una vez que las relaciones se vuelven más estrechas y “aceptan” a las personas, permiten conocer más sobre su cultura y tradiciones. Estas conductas forman parte de su identidad, pues son un rasgo distintivo histórico de la cultura Wixárika.

Con los resultados de esta investigación se desea hacer una aportación para mejorar su inclusión educativa bajo los esquemas de la educación indígena e intercultural. Metafóricamente, se espera que sea “como una lámpara que se enciende” para ver y valorar con más claridad a esta comunidad. Las y los habitantes en la capital de Zacatecas se limitan a observarlos y observarlas, y poco realizan acciones de empatía hacia las y los wixaritari. No se puede permitir que sean solo un “accesorio” del Centro Histórico de Zacatecas; no son solo productores y productoras de artesanías “típicas” que pueden adquirir las y los turistas.

De forma más contundente, del mismo modo se espera hacer un llamado a las autoridades competentes para generar sinergias y atender las condiciones de escolarización de las niñas y los niños wixaritari, para que puedan ejercer su derecho a la educación. Asimismo, se debe apoyar para que se les otorguen los apoyos necesarios para favorecer su acceso a la educación y a otros servicios.

La educación es un pilar importante para cada individuo, pues de acuerdo con Narro y Moctezuma (2012): “puede considerarse como uno de los principales igualadores sociales. Para muchas personas es la única manera de acceder a una mejor vida, de romper el círculo vicioso de la pobreza” (p. 15). Es evidente que no es una empresa fácil. Ahora, desde su experiencia con la educación de niñas y niños indígenas, argumenta que la mejor opción es fortalecer la articulación entre comunidad-escuela:

La educación para la interculturalidad y la sustentabilidad tiene el reto de seguir profundizando en la construcción de un pensamiento epistémico, un enfoque de niñez en los procesos educativos y una mirada de co-construcción y posibilidad situada, desde el concepto de articulación (que incluye, además de la articulación escuela-comunidad, otras dimensiones). La construcción de un pensamiento epistémico invita a no polarizar, a complejizar, a desarrollar un pensar situado, a hacernos preguntas diversas, desde diversos ángulos, para revelar-nos qué hemos aportado, en la construcción de la realidad; para revelar-nos qué no está funcionando pero, sobre todo, encontrar equilibrio entre los niveles de abstracción/concreción en la transformación social y la construcción de conocimiento. Así podemos dejar de ver a unos como poseedores de saberes y a otros como receptores (p. 135).

Una función elemental en este proceso la tienen las y los docentes. Tomando en cuenta lo que se ha analizado, se les invita a quienes tienen, o lleguen a tener en sus aulas a un alumno o una alumna Wixárika, para informarse sobre su cultura y tradiciones, pues deben propiciar acciones en favor de la inclusión educativa y la educación intercultural al interior del salón de clases y de la institución.

Sería ideal que, a estas niñas y estos niños se les permita tener un espacio para promover su cultura, y sentirse orgullosos y orgullosas de sus raíces, y que los niños y las niñas mestizas aprendan con ellos y ellas. También es importante el trabajo con las madres y los padres de familia, para que se les brinden asesorías

de lo necesario, y al comunicarse con ellas y ellos se empleó un lenguaje claro y entendible para generar entornos empáticos y humanos.

El trabajo por explorar todavía es bastante amplio, pues el tema de la educación indígena Wixárika, en particular de las niñas y los niños wixaritari ha sido muy poco estudiado en Zacatecas. Resulta pertinente sugerir que, independientemente de las temáticas que de la presente investigación pudieran surgir, es importante que la sociedad genere un ambiente de empatía; sólo así se podrá avanzar en una convivencia y una educación intercultural.

REFERENCIAS

- Agencia EFE. (23 de noviembre de 2020). *La GNI cambia de nombre a Gobierno Nacional Indígena de México*. Comunicado de prensa. Recuperado de: <https://www.efe.com/efe/america/comunicados/la-gni-cambia-de-nombre-a-gobierno-nacional-indigena-mexico/20004010-4401611>.
- Álvarez, L. (2018). La ciudad como espacio del saber intercultural. En *Ciudad de México: Lugar donde las culturas dialogan*, (pp. 111-113). México: Gobierno de la Ciudad de México / Oficina de la UNESCO en México / Escuela de Administración Pública del Distrito Federal.
- Amador, E. (1892). *Bosquejo Histórico de Zacatecas*. México. Recuperado el 16 de agosto de 2019, de http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080046493/1080046493_04.pdf.
- Ayora, G. (2018). Niñez indígena y escolarización. Retos epistémicos para la interculturalidad educativa. En Baronnet, B., Mercon, J. & Alatorre, G. (Coords.). *Educación para la interculturalidad y la sustentabilidad: Aportaciones reflexivas a la acción*, (pp. 127-137). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa / Universidad Autónoma Indígena de México / Elaleph.com.
- Bañuelos, L. (abril de 2017). *Trabajo agrícola infantil, incómoda realidad. Cada dos meses embarcan un cargamento. Jugando entre surcos*. Mi Tierra. Periodismo independiente de investigación. Zacatecas, pp. 14-16.
- Baronnet, B., Mercon, J. & Alatorre, G. (Coords.). (2018). *Educación para la interculturalidad y la sustentabilidad: Aportaciones reflexivas a la acción*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa / Universidad Autónoma Indígena de México / Elaleph.com.
- Cabrera, N. (2017). *La educación intercultural en escuelas de la ciudad de México. Puntos de abordaje y condiciones de posibilidad*. Investigación/ponencia presentada en el Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE) XIV, San Luis Potosí. Recuperado el 4 de septiembre de 2018, de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/2125.pdf>.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2003a). Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Última reforma publicada en el DOF el 20 de junio de 2018. México. Cámara de Diputados LXIV Legislatura. Recuperado el 12 de febrero de 2019, de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257_200618.pdf.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2003b). Ley de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Ley abrogada en la publicación del DOF el 4 de diciembre de 2018. México. Cámara de

- Diputados LXIV Legislatura. Recuperado el 8 de febrero de 2019, de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lcndpi/LCNDPI_abro.pdf.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2003c). Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación. Última reforma publicada en el DOF el 21 de junio de 2018. México. Cámara de Diputados LXIV Legislatura. Recuperado el 15 de febrero de 2019, de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Ley_Federal_para_Prevenir_y_Eliminar_la_Discriminacion.pdf.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2004). Ley General de Desarrollo Social. Últimas reformas publicadas en el DOF el 25 de junio de 2018. México. Cámara de Diputados LXIV Legislatura. Recuperado el 15 de febrero de 2019, de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/264_250618.pdf.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2014). Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Última reforma publicada en el DOF el 11 de enero de 2021. México. Cámara de Diputados LXIV Legislatura. Recuperado el 11 de febrero de 2019, de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA_110121.pdf.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2018). Ley del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. México: Cámara de Diputados LXIV Legislatura. Recuperado el 18 de octubre de 2020, de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LINPI_041218.pdf.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019). Ley General de Educación. México. Cámara de Diputados LXIV Legislatura. Recuperado el 12 de abril de 2021, de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2021). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [1917]. Texto vigente. Última reforma publicada DOF 11 de marzo de 2021. México: Cámara de Diputados LXIV Legislatura. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Constitucion_Politica.pdf.
- Cardoso, A. (2018). *Programa de lecto-escritura en español para niños wixaritari en Zacatecas. Inclusión a la educación obligatoria*. (Tesis de Licenciatura). Zacatecas, Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Carrillo, A. (1999). *Guerra de los Chichimecas (México 1575 - Zirosto 1580)*. México: El Colegio de Michoacán y Universidad de Guanajuato.
- Casanova, M. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid, España: WOLTERS KLUWER ESPAÑA, S. A.
- Castañeda, A. (15 de noviembre de 2020). *Indígenas, desprotegidos antes COVID e inseguridad*. NTR Zacatecas. Recuperado el 22 de noviembre de 2020, de:

<http://ntrzacatecas.com/2020/11/15/indigenas-desprotegidos-ante-covid-e-inseguridad/>.

Castañeda, A. (17 de noviembre de 2020). *Gestionan 200 viviendas para población indígena*. NTR Zacatecas. Recuperado el 22 de noviembre de 2020, de: <http://ntrzacatecas.com/2020/11/17/viv-indig/>.

Castañeda, A. (18 de noviembre de 2020). *Otorgan casas para indígenas*. NTR Zacatecas. Recuperado el 22 de noviembre de 2020, de: <http://ntrzacatecas.com/2020/11/18/otorgan-200-casas-para-indigenas/>.

Catalán, M. (28 de junio de 2019). *Reconocen funcionarios de la UAZ al alumno wixárika Facundo González Reza*. La Jornada Zacatecas. Recuperado el 20 de marzo de 2021, de: <https://ljz.mx/2019/06/28/reconocen-funcionarios-de-la-uaz-al-alumno-wixarika-facundo-gonzalez-reza/>.

Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública. (2006). *Antecedentes en asuntos indígenas*. Recuperado el 31 de agosto de 2019, de [http://archivos.diputados.gob.mx/Centros_Estudio/Cesop/Eje_tematico/2_ai.htm#\[Citar%20como](http://archivos.diputados.gob.mx/Centros_Estudio/Cesop/Eje_tematico/2_ai.htm#[Citar%20como).

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). (1989). *Decreto promulgatorio del Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*. México, D.F.: Desarrollo Gráfico Editorial, S.A. de C.V. Recuperado el 5 de febrero de 2019, de http://www.cdi.gob.mx/transparencia/convenio169_oit.pdf.

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). (2015). *Pueblos indígenas de México en el siglo XXI*. México: CDI.

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). (2018). *Avances de la armonización legislativa en materia de Derechos indígenas. Diagnósticos de las entidades federativas*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas / Gobierno de la República Mexicana. Recuperado el 28 de marzo de 2021, de: <http://www.inpi.gob.mx/gobmx-2018/publicaciones/cdi-avances-armonizacion-legislativa-materia-derechos-indigenas.pdf>.

Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. (1948). *Ley de creación del Instituto Nacional Indigenista*. México. H. Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado el 27 de marzo de 2021, de: https://www.tribunalesagrarios.gob.mx/assets/docs/ley_creacion_ini.pdf.

Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). (2019, diciembre, 29). *Objetivos del Consejo Nacional de Fomento Educativo*. Recuperado el 21 de marzo de 2021, de: <https://www.gob.mx/conafe/acciones-y-programas/objetivos-57145>.

- Consejo Nacional de Población (CONAPO). (2012, julio, 20). *CONAPO. 4 de marzo, día de la familia*. Recuperado el 18 de abril de 2020, de: http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Marzo_Un_Dato.
- Davenport, M. & Gunn, K. (2010). Educación para la animación en un contexto indígena. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 15, Núm. 44, pp. 227-249. Recuperado el 20 de mayo de 2021, de <http://scielo.unam.mx/pdf//rmie/v15n44/v15n44a13.pdf>.
- De Ávila, A. (1 de diciembre de 2019). *Ceremonias wixárika; unen sus almas en los Conos de Santa Mónica. En la ceremonia se tiene a la naturaleza como centro; los novios deben usar prendas originales wixárikas*. El Sol de Zacatecas. Consultado el 5 de noviembre de 2020, de: <https://www.elsoldezacatecas.com.mx/local/municipios/ceremonias-wixarika-unen-sus-almas-en-los-conos-de-santa-monica-huichol-boda-guadalupe-zacatecas-ceremonia-4528749.html>.
- De Santiago, C. (20 de diciembre de 2016). Inauguran actividades del Primer Encuentro Municipal de Culturas Originarias en Zacatecas. Página 24 Zacatecas. Recuperado el 3 de noviembre de 2020, de: <https://pagina24zacatecas.com.mx/2016/12/20/inauguran-actividades-del-primer-encuentro-municipal-de-culturas-originarias-en-zacatecas/>.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (1921). Decreto estableciendo una Secretaría de Estado que se denominará Secretaría de Educación Pública. México: Poder Ejecutivo Federal / Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/0144d6ee-7c42-459c-aa69-3b118939fd02/decreto_sep.pdf.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2014). Programa Especial de Pueblos Indígenas 2014-2018. México: Secretaría de Gobernación / Gobierno de México. Recuperado el 15 de octubre de 2020, de https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5343116&fecha=30/04/2014.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2020). Acuerdo por el que se modifican las Reglas de Operación del Programa de Apoyo a la Educación Indígena a cargo del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas, para el ejercicio fiscal 2021. México: Secretaría de Gobernación / Gobierno de México. Recuperado el 21 de febrero de 2021, de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5609372&fecha=31/12/2020.
- Díaz, B., Torruco, L., Martínez, M. & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, Vol. 2, Núm. 7, pp. 162-167. Recuperado el 10 de octubre de 2018, de: http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num03/09_MI_LA%20_ENTREVISTA.pdf.

- Dietz, G. & Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: Secretaría de Educación Pública / Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Diguet, L. (1991). *Fotografías del Nayar y California (1893-1900)*. México: CEMCA-INI.
- Domínguez, O. (15 de febrero de 2021). *El IEEZ recibe documentos para que Pueblos indígenas puedan ser votados*. Página 24 Zacatecas. Recuperado de: <https://pagina24zacatecas.com.mx/2021/02/15/local/el-ieez-recibe-documentos-para-que-pueblos-indigenas-puedan-ser-votados/>.
- Durin, S. & Rojas, A. (2005). El conflicto entre la escuela y la cultura huichola. Traslape y Negociación de Tiempos. *Relaciones*, Núm. 101, Vol. XXVI. Recuperado el 6 de septiembre de 2019, de <https://www.colmich.edu.mx/relaciones25/files/revistas/101/pdf/SoverineDurin.pdf>.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia México (UNICEF México). (2017). *Informe Anual. México 2017*. México: UNICEF México.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2021). *La Misión de UNICEF*. Página web oficial. Consultada el 21 de febrero de 2021, en: <https://www.unicef.org/es/acerca-de-unicef/mision>.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia México (UNICEF México). (2021). *Qué hacemos*. Página web oficial. Consultada el 21 de febrero de 2021, en: <https://www.unicef.org/mexico/>.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia México (UNICEF México). (s.f.). *La Agenda de la Infancia y la Adolescencia 2019-2024*. México: UNICEF México.
- Freire, P. (1971). *La educación como práctica de la libertad* (3ra. Ed.). Montevideo, Uruguay: Ed. Tierra Nueva.
- Galván, L. (2016). Creación de la Secretaría de Educación Pública. En *Derecho a la educación*, (pp. 109-137). México: Secretaría de Gobernación / Secretaría de Cultura / Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México / Instituto de Investigaciones Jurídicas –UNAM. Recuperado el 21 de febrero de 2021, de: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/9/4450/10.pdf>.
- Godoy, D. (28 de noviembre de 2017). *Incumple Zacatecas en educación para indígenas*. NTR Zacatecas. Periodismo Crítico. Recuperado de: <http://ntrzacatecas.com/2017/11/28/incumple-zacatecas-en-educacion-para-indigenas/>.
- Gobierno del Estado de Oaxaca & Secretaría de Pueblos Indígenas y Afromexicano. (2019). *Acuerdo por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa*

Estímulo al Mérito Académico de Jóvenes Indígenas y Afromexicanos “Semillas de Talento” 2019. Oaxaca: Gobierno del Estado de Oaxaca. Recuperado el 20 de diciembre de 2019, de <http://www.sai.oaxaca.gob.mx/wp-content/uploads/2019/05/CONVOCATORIA-SEMILLAS.pdf>.

Gobierno de México (2016, julio, 15). *Programa para la Educación y la Equidad Educativa.* Recuperado el 20 de enero de 2021, de: <http://www.inclusionyequidad.sep.gob.mx/es/acerca.html>.

Gobierno de México. (2019). *Beca de Bienestar para las Familias de Educación Básica.* Recuperado el 31 de agosto de 2019, de <https://www.gob.mx/prospera/articulos/preguntas-frecuentes-196337>.

González, C. (14 de febrero de 2020). *Queremos dejar de ser botín político, somos gente educada y con preparación.* Página 24 Zacatecas. Recuperado el 22 de noviembre de 2020, de <https://pagina24zacatecas.com.mx/2020/02/14/local/queremos-dejar-de-ser-botin-politico-somos-gente-educada-y-con-preparacion/>.

González, C. (5 de octubre de 2020). *Integrantes de Pueblos Indígenas aspiran a puestos de elección popular, anuncia el Gobernador Nacional.* Página 24 Zacatecas. Recuperado el 22 de noviembre de 2020, de: <https://pagina24zacatecas.com.mx/2020/10/05/local/integrantes-de-pueblos-indigenas-aspiran-a-puestos-de-eleccion-popular-anuncia-el-gobernador-nacional/>.

Gubernatura Estatal Indígena Zacatecas. (s.f.). *Gubernatura Estatal Indígena Zacatecas.* Página web. Recuperado el 20 de marzo de 2020, de: <https://www.govserv.org/MX/Zacatecas/169939416740181/Gubernatura-Estatal-Indigena-Zacatecas>.

Gracia, F. (2001). *Las reducciones indígenas del área coahuilense de Río Grande: Un proyecto inconcluso del Colegio Apostólico de Querétaro.* (Tesis de Doctorado). Zacatecas, Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.

Hernández, D. (2020). *Aquellos tiempos.* De: Colette Lilly. *Revista Chicomoztoc*, Vol. 3, Núm. 3, pp. 23-34.

Hernández, D. (s.f.). *Fuera del círculo de la Ciudad patrimonio. ¿Cómo sobreviven los artesanos wixárika en Zacatecas?* (Documento inédito en formato digital).

Herrera, J. (2008). *Investigación cualitativa.* S.l., S.e., S.p. Recuperado el 09 de septiembre de 2018, de <https://juanherrera.files.wordpress.com/2008/05/investigacion-cualitativa.pdf>.

- Instituto de Estadística de la UNESCO. (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, CINE 2011*. Recuperado el 24 de febrero de 2020, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220782>.
- Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO). (s.f.). *Programa de Educación Inicial no Escolarizada del CONAFE*. Recuperado el 21 de marzo de 2021, de: <https://www.oaxaca.gob.mx/ieepo/programa-de-educacion-inicial-no-escolarizada-del-conafe/>.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2021). *Censo de Población y Vivienda 2020*. Panorama Sociodemográfico de México. Zacatecas. Página web oficial. México: INEGI. Consultado en: <https://inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/tableros/panorama/>.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI). (2000). *Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. Recuperado el 22 de agosto de 2019, de: <https://www.inali.gob.mx/clin-inali/#agrupaciones>.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI). (2020). Página web oficial. Consultada el 10 de octubre de 2020, en: <https://inali.gob.mx/>.
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI). (2015, marzo, 10). *Programa de Apoyo a la Educación Indígena (PAEI)*. Recuperado el 21 de febrero de 2021, de: <https://www.gob.mx/inpi/acciones-y-programas/programa-de-apoyo-a-la-educacion-indigena>.
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI). (2018). *Programa Nacional de los Pueblos Indígenas 2018-2024*. México: Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. Recuperado de: <https://www.gob.mx/inpi/documentos/programa-nacional-de-los-pueblos-indigenas-2018-2024-mexico>.
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI). (2020a). *Atlas de los pueblos indígenas de México. Población indígena en el año 2010 y 2015*. Zacatecas. Recuperado el 18 de octubre de 2020, de: http://atlas.inpi.gob.mx/?page_id=7260.
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI). (2020b). *Atlas de los pueblos indígenas de México. Huicholes-Ubicación. Pueblo Huichol*. Recuperado el 9 de abril de 2021, de: http://atlas.inpi.gob.mx/?page_id=790.
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI). (2021). *Reglas de Operación 2021 de los Programas del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas*. Recuperado el 21 de febrero de 2021, de: <https://www.gob.mx/inpi/articulos/reglas-de-operacion-2021-de-los-programas-del-instituto-nacional-de-los-pueblos-indigenas?idiom=es>.

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2017). *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas*. México: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) & Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia México (UNICEF México). (2018). *Panorama Educativo de la Población Indígena y Afrodescendiente 2017*. México: INEE /UNICEF México.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) & Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia México (UNICEF México). (2019). *Breve Panorama Educativo de la Población Indígena 2018*. México: INEE / UNICEF México.
- Jaime, R. (20 de noviembre de 2020). *Zacatecas cuenta con oficina de atención para personas indígenas*. Meganoticias. Recuperado el 22 de noviembre de 2020, de: <https://www.meganoticias.mx/zacatecas/noticia/zacatecas-cuenta-con-oficina-de-atencion-para-personas-indigenas/198585>.
- Juárez, D. & Rodríguez, C. (2016). Factores que afectan a la equidad educativa en escuelas rurales de México. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, Vol. 53, Núm. 2, pp. 1-15.
- King, L. & Schielmann, S. (2004). *El reto de la educación indígena: experiencias y perspectivas*. Francia: UNESCO.
- Korsbaek, L. & Sámano, M. (2007). El indigenismo en México: antecedentes y actualidad. *Ra Ximhai. Revista de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sustentable*. Vol. 3, Núm. 1, pp. 195-224. Recuperado el 24 de abril de 2021, de <http://www.uaim.edu.mx/webraximhai/Ej-07articulosPDF/Art%209%20Indigenismo.pdf>.
- León, C. (6 de octubre de 2013). Caen ventas en comercio huichol. Imagen. El periódico de los zacatecanos. Consultado el 7 de octubre de 2020, de: <http://www.imagenzac.com.mx/nota/caen-ventas-nen-comercio-nhuichol-22-00-06>.
- Marques dos Santos, B. (2018). La construcción social de la niñez. *Actas de Periodismo y Comunicación. Revista electrónica sobre Congresos, encuentros y jornadas de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata*. Vol. 4, Núm. 1, s/p. Recuperado el 5 de junio de 2021, de <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas/article/view/4767>.
- Martínez, E. (2011). *La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanías*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, D.F. Recuperado

el 31 de agosto de 2019, de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/1004.pdf.

McMillan, J. & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.

Mendoza, R. (2017). Inclusión educativa por interculturalidad: implicaciones para la educación de la niñez indígena. *Perfiles Educativos*, Vol. XXXIX, Núm. 158, pp. 52-69. Recuperado el 18 de agosto de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000400052.

Mirador. (23 de noviembre de 2020). *Apoya SEDIF a comunidad wixárika con despensas y cobijas*. Mirador. Recuperado el 20 de marzo de 2021, de: <https://www.periodicomirador.com/2020/11/23/apoya-sedif-a-comunidad-wixarika-con-despensas-y-cobijas/>.

Monroy, S. (2009). El Estudio De Caso: ¿Método o técnica de investigación? *Metodología de la Ciencia. Revista de la Asociación Mexicana de Metodología de la Ciencia y de la Investigación*. Vol. 1, Núm. 1, pp. 38-64. Recuperado el 3 de junio de 2021, de: [http://www.ammci.org.mx/revista/pdf/Seccion%20metodologia%20de%20la%20ciencia%20\(1a%20parte\)/EstudiodeCasoMonroy.pdf](http://www.ammci.org.mx/revista/pdf/Seccion%20metodologia%20de%20la%20ciencia%20(1a%20parte)/EstudiodeCasoMonroy.pdf).

Morales, M. (2009). *Educación no formal. Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas*. Uruguay: Ministerio de Educación y Cultura. Recuperado de: <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/comunicacion/publicaciones/aportes-para-elaboracion-propuestas-politicas-educativas-parte-3>.

Morones, A. (5 de septiembre de 2020). *Sin acceso a salud, mujeres indígenas*. NTR Zacatecas. Recuperado el 22 de noviembre de 2020, de: <http://ntrzacatecas.com/2020/09/05/sin-acceso-a-salud-mujeres-indigenas/>.

Morones, A. (4 de octubre de 2020). *Exponen necesidades de pueblos indígenas*. NTR Zacatecas. Recuperado el 22 de noviembre de 2020, de <http://ntrzacatecas.com/2020/10/04/pueblos-i/>.

Muñoz, E. & Urrutia, A. (3 de abril de 2019). *AMLO: escuelas-albergue serán opción para niños de comunidades*. La Jornada. Recuperado el 2 de marzo de 2019, de <https://www.jornada.com.mx/ultimas/politica/2019/04/03/amlo-escuelas-albergue-seran-opcion-para-ninos-de-comunidades-4156.html>.

Naciones Unidas (ONU). (2008). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. S.l.: Naciones Unidas. Recuperado el 4

de febrero de 2019, de:
https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf.

Naciones Unidas (ONU). (s.f.). *Bienvenidos a las Naciones Unidas*. Nueva York: Naciones Unidas / Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas. Recuperado el 11 de febrero de 2019, de <https://visit.un.org/sites/visit.un.org/files/Visitor%20Centre%20booklet-SP.pdf>.

Narro, J. & Moctezuma, D. (2012). Hacia una reforma del Sistema Educativo Nacional. En Narro, J., Martuscelli, J. & Barnaza, E. (Coords.). *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*, (pp. 9-20). México: UNAM - Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial. Recuperado el 16 de agosto de 2018, de <http://www.planeducativonacional.unam.mx>.

Navarrete, F. (2010). *Pueblos indígenas de México*. México: Ediciones Castillo.

Negrín, J. (2007). *El huichol: Wixárika*. Recuperado el 08 de septiembre de 2018, de <http://wixarika.mediapark.net/sp/documents/ELHUICHOLWixarik.pdf>.

Neurath, J. (2003). *Huicholes. Pueblos indígenas del México contemporáneo*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

Noticias ONU. (26 de octubre de 2009). *ONU: Indígenas tienen derecho a educación de calidad*. Recuperado el 2 de febrero de 2019, de <https://news.un.org/es/story/2009/10/1177321>.

Organización de Estados Americanos (OEA). (2016). *Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Washington, D.C, Estados Unidos de Norteamérica: OEA. Recuperado el 1 de abril de 2021, de: <https://www.oas.org/es/sadye/documentos/DecAmIND.pdf>.

Organización de las Naciones Unidas Guatemala (ONU Guatemala). (s.f.). *Los pueblos indígenas y la Agenda 2030. 9 de agosto: Día Internacional de los Pueblos Indígenas*. Recuperado el 15 de octubre de 2020, de: <https://onu.org.gt/boletin/los-pueblos-indigenas-y-la-agenda-2030/>.

Organización de las Naciones Unidas México (ONU México). (2020). Página web oficial. Consultada el 20 de marzo de 2020, en <http://www.onu.org.mx/>.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) & Instituto de la UNESCO para el aprendizaje a lo largo de toda la vida (UIL) (2012, Febrero, 13). *Aprendizajes en Familia (Programa de Alfabetización Familiar), México*. Recuperado el 26 de enero de 2019, de <http://uil.unesco.org/case-study/effective-practices-database-litbase-0/aprendizajes-familia-family-literacy-programme>.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2017). *Construir la paz en la mente de los hombres y las mujeres. Historia*. Recuperado el 10 de febrero de 2019, de <http://www.unesco.org/new/es/unesco/about-us/who-we-are/history/>.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (1989). *Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*. Ginebra, Suiza: OIT.
- Partida, J. (19 de abril de 2013). *Escucha la ONU a niños huicholes*. La Jornada México. Recuperado el 2 de febrero de 2019, de <https://www.jornada.com.mx/2013/04/19/sociedad/047n2soc>.
- Periódico Oficial del Estado de Zacatecas. (2006). Ley para Prevenir y Erradicar toda forma de Discriminación en el Estado de Zacatecas. Publicada en el Suplemento al Periódico Oficial del Estado de Zacatecas, el 29 de julio de 2006. Última reforma publicada en el Periódico Oficial del Gobierno (POG) el 12 de diciembre de 2020. Zacatecas, México. Poder Ejecutivo del Estado. Recuperado de: <https://www.congreso Zacatecas.gob.mx/63/ley&cual=113&tipo=pdf>.
- Periódico Oficial del Estado de Zacatecas. (2014). Ley de Educación del Estado de Zacatecas. Publicada en el Suplemento 5 del Periódico Oficial del Estado de Zacatecas, el 2 de abril de 2014. Última reforma publicada en el Periódico Oficial del Gobierno (POG) el 13 de enero de 2018. Zacatecas, México. Poder Ejecutivo del Estado. Recuperado de: <https://www.congreso Zacatecas.gob.mx/f/elemento&cual=180&ver=html>.
- Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Gobierno de la República. (2014). *Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018. Logros 2014. Especial*. México: Gobierno de la República. Recuperado el 20 de octubre de 2020, de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/21230/11pe_educacion_intercultural.pdf.
- Pineau, P. (2016). Escolarización. En Salmerón A., Trujillo, B., Rodríguez, A. & de la Torre, M. (Coords.). *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*. México: FCE / UNAM- FFyL. Recuperado el 10 de diciembre de 2020, de: <https://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=E&id=61>.
- Piña, J. (1997). Consideraciones sobre la etnografía educativa. *Perfiles Educativos*. Vol. XIX, Núm. 78. Recuperado el 17 de abril de 2020, de <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/1997-78-consideraciones-sobre-la-etnografia-educativa.pdf>.

- Ponce, A. (4 de noviembre de 2020). *Pugnaremos por candidatas indígenas: Gubernatura Pluriétnica Nacional*. Meganoticias. Recuperado el: 21 de marzo de 2021, de: <https://www.meganoticias.mx/cdmx/noticia/pugnaremos-por-candidatos-indigenas-gubernatura-pluri-etnica-nacional/185491>.
- Powell, P. (1975). *La Guerra Chichimeca*. México: SEP.
- Powell, P. (1996). *La Guerra Chichimeca (1550-1600)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Quijas, F. (13 de febrero de 2020). *Conmemorarán en Zacatecas Día de la Lengua Materna*. Ecodiario. Recuperado el 22 de noviembre de 2020, de: <https://www.ecodiario.com.mx/conmemoraran-en-zacatecas-dia-de-la-lengua-materna/>.
- Redacción. El Sol de Zacatecas. (6 de noviembre de 2019). *Los Conos de Santa Mónica: nuevo producto turístico en Zacatecas*. El Sol de Zacatecas. Recuperado el 5 de noviembre de 2020, de: <https://www.elsoldezacatecas.com.mx/circuitos/turismo/los-conos-de-santa-monica-nuevo-producto-turistico-en-zacatecas-turismo-arte-gastronomia-francisco-goitia-4419193.html>.
- Redacción FM. (8 de octubre de 2020). *Gobernatura Indígena Nacional, desconoce a Hipólito Arriaga como gobernador indígena por actos de corrupción*. Al Momento. Recuperado de: <https://almomento.mx/gobernatura-indigena-nacional-desconoce-a-hipolito-arriaga-como-gobernador-indigena-por-actos-de-corrupcion/>.
- Redacción. Zacatecas Digital. (17 de noviembre de 2020). *Gestionan 200 viviendas para población indígena*. Zacatecas Digital Mx. Recuperado el 22 de noviembre de 2020, de <https://zacatecasdigital.mx/2020/11/gestionan-200-viviendas-para-poblacion-indigena/>.
- Restrepo, I. (3 de agosto de 2015). *La pobreza en la sierra huichol*. La Jornada. Recuperado el 8 de octubre de 2019, de <https://www.jornada.com.mx/2015/08/03/opinion/020a2pol>.
- Reyna, F. (14 de febrero de 2020). *Impulsarán derechos de indígenas en la entidad*. NTR Zacatecas. Periodismo Crítico. Recuperado el 22 de noviembre de 2020, de: <http://ntrzacatecas.com/2020/02/14/impulsaran-derechos-de-indigenas-en-la-entidad/>.
- Reyna, F. (14 de diciembre de 2020). *En Zacatecas, más de 18 mil niñas trabajan*. TRZ Zacatecas. Periodismo Crítico. Recuperado el 20 de marzo de 2021, de: <http://ntrzacatecas.com/2020/12/14/en-zacatecas-mas-de-18-mil-ninas-trabajan/>.

- Rodríguez, A. (14 de julio de 2018). *AMLO anuncia la creación de instituto para atender a indígenas en su lengua y cultura*. Proceso. Recuperado el 2 de febrero de 2019, de <https://www.proceso.com.mx/546961/amlo-anuncia-la-creacion-de-instituto-para-atender-a-indigenas-en-su-lengua-y-cultura>.
- Sachiñas, M. (23 de julio de 2019). *En los Conos de Santa Mónica realizarán el Festival de Cultura Wixárika*. El Sol de Zacatecas. Recuperado el 5 de noviembre de 2020, de: <https://www.elsoldezacatecas.com.mx/cultura/en-los-conos-de-santa-monica-realizaran-el-festival-de-cultura-wixarika-3940065.html>.
- Sandoval, E. & Guerra, E. (2007). La interculturalidad en la educación superior en México. *Ra Ximhai*, Vol. 3, Núm. 2, pp. 273-288.
- Sánchez, C. (12 de junio de 2012). *Darán empleo a huicholes*. Imagen de Zacatecas. Recuperado el 12 de junio de 2012, de: <http://www.imagenzac.com.mx/noticias/index.php?14m74ge8n=NThBdL1ebfWezmQzq+6yKQ==&6c4t8eg0r1a5=nEkqEibShbIWyyMX3MXwrrw==&titulo=Dar%C3%83%C2%A1n-empleo-a-huicholes>.
- Secretaría de Cultura de México & Dirección General de Culturas Populares, Indígenas y Urbanas (DGCPIU). (2019, 15 de febrero). *Música. Son y Tradición. Tres culturas, tres raíces*. Página web. Recuperado de: <https://www.culturaspopulareseindigenas.gob.mx/index.php/multimedia?start=15>.
- Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas (SEDUZAC). (2019). *Información del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa de la Secretaría de Educación, 4to trimestre del año 2019*. Recuperado de: <http://transparencia.zacatecas.gob.mx/portal/?p=d&inf=25839>.
- Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas (SEDUZAC). (2020). Comunicado-respuesta (s/n) a solicitud de información sobre escuelas para infantes indígenas en Zacatecas. Guadalupe, Zacatecas. Fecha: 5 de noviembre de 2020. Documento impreso entregado por parte de la SEDUZAC. Página única. Archivo personal de Irma Faviola Castillo Ruiz.
- Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas (SEDUZAC). (2021). *Secretaría de Educación. Datos históricos*. Página oficial. Consultada el 1 de marzo de 2021, en: <http://www.seduzac.gob.mx/portal/historia.php>.
- Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas (SEDUZAC). (s.f.). *Secretaría de Educación. Directorio*. Recuperado el 1 de marzo de 2021, de: http://www.seduzac.gob.mx/portal/documentos/directorio_2020.pdf?v=1.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2006). *Experiencias Innovadoras en Educación Intercultural*, Vol. 1. México, D.F.: SEP. Recuperado el 03 de

septiembre de 2018, de
<https://books.google.com.mx/books?id=OG9yDgAAQBAJ&pg=PA131&lpg=PA131&dq=Juchit%C3%A1n+Cesder&source=bl&ots=KNftEzE7L9&sig=Rt4uXO-Dw6pTesBRwWDRSsuc-2U&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjWpbDnuPDWAhUFw4MKHVcoBxoQ6AEIPDAG#v=onepage&q=Juchit%C3%A1n%20Cesder&f=false>.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017a). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017b). *Educación preescolar indígena. Atención a la diversidad y Lenguaje y Comunicación*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado el 28 de marzo de 2019, de: <https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/preesco-indigena/1EDUC-PREESCOLAR-INDIGENA.pdf>.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017c). *Educación primaria indígena. Atención a la diversidad y Lenguaje y Comunicación*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado el 28 de marzo de 2019, de <https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/Prim-indigena/1EDUC-PRIMARIA-INDIGENA.pdf>.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (Productor) & Dirección General de Materiales Educativos (Director). (2018a). *La diversidad cultural de México*. (Video). México: Dirección General de Televisión Educativa. Recuperado el 27 de marzo de 2019, de <https://www.youtube.com/watch?v=COLJ-oXwB70>.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (Productor) & Dirección General de Materiales Educativos (Director). (2018b). *Universidades Interculturales*. (Video). México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. Recuperado el 26 de marzo de 2019, de <https://www.youtube.com/watch?v=9Zn-O5X3-kw>.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019). *Hacia una Nueva Escuela Mexicana. Taller de capacitación*. Recuperado el 7 de septiembre de 2019, de <https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201908/201908-RSC-m93QNnsBgD-NEM020819.pdf>.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2020). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020*. Recuperado el 16 de octubre de 2020, de: https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf.

- Secretaría de Relaciones Exteriores (SER). (2015, 07, 31). *México en el Sistema de las Naciones Unidas*. Recuperado el 10 de febrero de 2019, de <https://www.gob.mx/sre/acciones-y-programas/mexico-en-el-sistema-de-las-naciones-unidas>.
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*. Núm. 334, pp. 165-176. Recuperado el 03 de noviembre de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=963465>.
- Serrano, R. (28 de marzo de 2021). *Consejo Indígena desconoce al Gobernador Estatal Indígena de Michoacán*. Informativo La Región. Edición Impresa y Portal de Noticias del Oriente de Michoacán. Recuperado de: <https://laregionenlinea.com.mx/consejo-indigena-desconoce-al-gobernador-estatal-indigena-de-michoacan/>.
- Smitter, Y. (2006). *Hacia una perspectiva sistémica de la educación no formal*. Caracas, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Staff NTR Zacatecas. (29 de marzo de 2021). *Entregan a 88 artesanos de Zacatecas*. NTR Periodismo Crítico. Recuperado el 29 de marzo de 2021, de: <http://ntrzacatecas.com/2021/03/29/entregan-apoyos-a-88-artesanos-de-zacatecas/>.
- Tapia, A. (2 de agosto de 2013). *Denuncian falta de apoyo a un grupo de indígenas que habita en Guadalupe*. La Jornada Zacatecas. Recuperado el 7 de agosto de 2013, de: http://beta.ljz.mx/2013/08/02/0209-apoyo_indigenas.html.
- Touriñán, J. (1996). *Análisis conceptual de los procesos educativos. Formales, no formales e informales*. Santiago de Compostela: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Valle, L. (29 de enero de 2021). *Estudiante Wixárika, busca crear campus UAZ en Semidesierto Zacatecano*. Pórtico. Recuperado el 20 de marzo de 2021, de <http://portico.mx/2021/01/29/estudiante-wixarika-busca-crear-campus-uaz-en-semidesierto-zacatecano>.
- Villegas, L. (2018). *Historia y Etnografía. Un análisis de la cultura de los huicholes*. México: Instituto Zacatecano de Cultura "Ramón López Velarde".

Relación de entrevistas

- Alex. (2020, Febrero 7). Entrevista al joven Wixárika. Licenciado en Derecho. Entrevistadora: Amairani Yisel Cardoso Franco. Formato en persona. Unidad Académica de Ciencias de la Tierra, UAZ.
- Ciro. (2020, Febrero 7). Entrevista al joven Wixárika. Estudiante de la Licenciatura en Derecho. Entrevistadora: Amairani Yisel Cardoso Franco. Formato en persona. Unidad Académica de Ciencias de la Tierra, UAZ.
- Cruz. (2020, Febrero 7). Entrevista a un padre de familia Wixárika. Hombre artesano. Entrevistadora: Amairani Yisel Cardoso Franco. Formato en persona. Centro Histórico de Zacatecas.
- Hernández, D. (2018, Septiembre 5). Entrevista al Docente investigador Daniel Hernández Palestino. Entrevistadoras: Irma Faviola Castillo Ruiz & Amairani Yisel Cardoso Franco. Formato en persona. Edificio de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, UAZ.
- Jaime. (2020, Febrero 5). Entrevista al joven Wixárika. Estudiante de la Licenciatura en Biología, UAZ. Entrevistadora: Amairani Yisel Cardoso Franco. Formato en persona. Centro Histórico de Zacatecas.
- Mariluna. (2020, Marzo 9). Entrevista a la niña Wixárika. Formato en persona. Entrevistadora: Amairani. Centro Histórico de Zacatecas.
- Pedro. (2020, Febrero 7). Entrevista al joven Wixárika. Estudiante en la Licenciatura en Derecho. Entrevistadora: Amairani Yisel Cardoso Franco. Formato en persona. Unidad Académica de Ciencias de la Tierra, UAZ.
- Rosa. (2020, Febrero 7). Entrevista a una madre de familia Wixárika. Mujer artesana. Entrevistadora: Amairani Yisel Cardoso Franco. Formato en persona. Centro Histórico de Zacatecas. Febrero de 2020.



ANEXOS

ANEXO A

Guion de entrevista para valorar la perspectiva de los padres y madres de la comunidad Wixárika, sobre la educación como sistema de escolarización formal, y como recurso de formación para sus hijos e hijas.

Nombre:

Sexo:

Edad:

Lugar de origen:

Fecha de la entrevista:

-Tema: Perspectiva sobre la educación

1. ¿Qué considera más importante para el futuro de su hija(s)/hijo(s)?
2. ¿Qué hace para guiar/apoyar/orientar la educación de su hija(s)/hijo(s)?
3. ¿Considera que asistir a la escuela le ayudará en un futuro a sus hijas/hijos a tener mejores condiciones de vida?
4. ¿Considera importante que su hija(s)/hijo(s) asista(n) a la escuela? ¿Por qué?
5. ¿Le gustaría que su hija(s)/hijo(s) tuviera(n) una profesión? ¿Cuál? ¿Por qué esa y no otra?
6. ¿Usted piensa que en las condiciones sociales actuales su hija(s)/hijo(s) alcance(n) a terminar una carrera profesional? ¿Por qué?



7. ¿Qué puede hacer usted para mejorar la calidad de vida de su hija(s)/hijo(s)?

-Tema: La escuela como contexto

8. ¿Cómo son las escuelas en la sierra o el lugar de donde es originario(a)?

9. ¿Cómo los tratan en la escuela en la ciudad de Zacatecas?

10. ¿Qué opina de las escuelas para los niños(as) en Zacatecas?

11. ¿Cómo es el trato de las y los maestros hacia las y los niños en la sierra?

¿Y con las demás personas?

12. ¿Cómo es el trato de las y los maestros hacia las y los niños en la ciudad?

¿Y con las demás personas?

13. ¿Dónde considera que es mejor el servicio de educación, en la sierra o aquí

en Zacatecas? ¿Por qué?

14. En la sierra los y las maestras ¿les enseñan a las y los niños sobre sus

tradiciones y cultura?

15. ¿Se ha sentido rechazado en alguna escuela por ser un padre/madre de

familia indígena? ¿Por qué? ¿Qué hizo usted?

16. ¿En dónde le gustaría que su hija(s)/hijo(s) se quede a vivir? ¿Por qué?

17. ¿Algo que desee agregar sobre el sistema de educación en México y en

Zacatecas?



ANEXO B

Guion de entrevista para valorar la perspectiva de los padres y madres de la comunidad Wixárika, sobre la educación en las familias de su comunidad.

Nombre:

Sexo:

Edad:

Lugar de origen:

Fecha de la entrevista:

-Tema: Concepción sobre la educación

1. ¿Cuánto tiempo lleva viviendo en Zacatecas?
2. ¿A qué se dedica?
3. ¿Qué es la educación para usted?
4. ¿Para qué cree que sirve la educación?

-Tema: Educación en valores

5. ¿Usted sabe qué son los valores?
6. ¿Cuáles valores recuerda en este momento?
7. ¿Usted le enseña a sus hijos e hijas los valores?
8. ¿Cómo les enseña esos valores? ¿Qué les dice sobre valores?
9. ¿Considera importante que su hija(s)/hijo(s) aprenda(n) y practique(n) los valores? ¿Por qué?



10. ¿Le enseña a su hija(s)/hijo(s) a ser amable y educado(a) con las y los demás? ¿Por qué? ¿Cómo lo hace?

-Tema: Religión

11. ¿Cuál es su religión?

12. ¿Enseña a sus hijos sobre su religión? ¿Por qué?

13. ¿Usted piensa que es importante que su hija(s)/hijo(s) aprendan sobre su religión? ¿Por qué?

-Tema: Cultura y tradición

14. ¿Considera importante que su hija(s)/hijo(s) aprenda todo sobre su cultura y tradiciones? ¿Por qué?

15. ¿Usted le enseña sobre su cultura y tradición? ¿Por qué? ¿Cómo lo hace?

16. En general, ¿Qué opina sobre su cultura? ¿Qué es lo más importante que se debe conservar de su cultura?

-Tema: Comunicación

17. ¿Le parece importante que su hija(s)/hijo(s) aprenda(n) el idioma español?
¿Por qué?

18. ¿Su hija(s)/hijo(s) habla(n) el idioma español? ¿Cómo lo aprendió?

19. Para usted ¿Es importante que no olviden su lengua originaria? ¿Por qué?
¿Hace algo al respecto? ¿Qué es lo que hace?

-Tema: Conformación y estructura de las familias wixaritari

20. Me podría decir ¿Qué opina sobre el matrimonio?

21. ¿Cuál es la mejor edad para casarse?



22. ¿Cómo es que dos personas se unen en matrimonio en su cultura?
23. ¿Cuáles son las obligaciones de la mujer dentro del matrimonio y en la casa?
24. ¿Cuáles son las obligaciones del hombre dentro del matrimonio y en la casa?
25. ¿Le gustaría que su hija(s)/hijo(s) se case(n)? ¿A qué edad? ¿Por qué?
26. ¿A qué edad los niños y niñas pueden trabajar? ¿En qué pueden trabajar?



ANEXO C

Guion de entrevista con la niña Mariluna.

Nombre:

Sexo:

Edad:

Lugar de origen:

Fecha de la entrevista:

- 1) ¿Qué te gustaría hacer en el futuro?
- 2) ¿Para ti es importante asistir a la escuela? ¿Por qué?
- 3) ¿Actualmente asistes a la escuela?
- 4) ¿Por qué?
- 5) ¿Piensas que en algún momento podrías asistir a la escuela?
- 6) ¿Piensas que tu mamá y papá pueden apoyarte para que asistas a la escuela?
- 7) ¿Qué opinas respecto a que tus hermanos y hermanas menores acudan a la escuela?



ANEXO D

Guion de entrevista con jóvenes de la comunidad Wixárika, quienes han logrado estudiar y sobresalir académicamente.

Nombre:

Sexo:

Edad:

Lugar de origen:

Fecha de la entrevista:

1. ¿Cuál es su nombre completo?
2. ¿Cuál es su lugar de origen o donde nació?
3. ¿Recuerda cuál es su nombre en Wixárika? ¿Cuál es?
4. ¿Cuántos años tiene de edad?
5. ¿A qué se dedican su padre y su madre?
6. ¿Cuántos hermanos y/o hermanas tiene?
7. ¿Actualmente en dónde vive?
8. ¿Dónde vive su familia?
9. ¿Ha regresado a su lugar de origen? ¿Hace cuánto tiempo? ¿Por qué?
10. Podría compartirme ¿Cómo llegó a Zacatecas? ¿Qué edad tenía? ¿Cuál fue la razón por la que llegó a Zacatecas?
11. ¿Le agrada Zacatecas? ¿Por qué?
12. ¿Qué dificultades ha tenido para adaptarse a vivir en Zacatecas?
13. ¿Cómo lo han tratado las personas en Zacatecas?
14. ¿Extraña su lugar de origen?
15. ¿Aún habla su lengua originaria? ¿Por qué?



16. ¿Cómo fue que aprendió el idioma español?
17. ¿Qué grado de escolaridad tiene en la actualidad?
18. ¿Por qué eligió la carrera que estudió?
19. ¿En dónde estudió la educación básica?
20. ¿Cómo fue que inició con sus estudios?
21. ¿Económicamente recibió alguna beca?
22. ¿Ha tenido alguna dificultad para ingresar a la escuela? ¿Cuál/cuáles?
23. ¿Qué opinan su padre y madre sobre su educación?
24. ¿Quién o quiénes le impulsaron para estudiar?
25. ¿Cómo fue la aceptación de la comunidad escolar, es decir, alumnado, profesorado y administrativos?
26. ¿Qué opina respecto a la educación que se imparte en la sierra, en comparación con la que se ofrece en Zacatecas?
27. ¿Considera importante que las y los indígenas continúen desarrollándose académicamente? ¿Por qué?
28. ¿Usted piensa que es necesario que se les brinden apoyos especiales a las y los estudiantes indígenas (becas, libros, hospedaje, etc.)? ¿Por qué? ¿Cuáles serían esos apoyos?
29. ¿Luego de vivir fuera de su comunidad de origen, ha sentido que ha perdido sus tradiciones y cultura? ¿Por qué? ¿Podría hacer algo al respecto?
30. ¿Qué se puede hacer para evitar la pérdida de su dialecto, cultura y tradición habitando en la ciudad?



31. ¿Se siente orgulloso de su origen?
32. ¿Siente que forma parte de la comunidad Wixárika?
33. Ahora que se encuentra en la ciudad ¿Su comunidad aceptaría que volviera a vivir en la sierra? ¿Le han negado el acceso por tener un grado académico o cambiar su forma de vida?
34. ¿Le gustaría hacer algo por la comunidad Wixárika? ¿Qué le gustaría hacer?
35. ¿Cuál es su proyecto en la vida? ¿Por qué?
36. ¿Piensa en formar una familia? ¿Por qué?
37. ¿Le gustaría casarse con una mujer Wixárika o mestiza? ¿Por qué?
38. ¿Algo que desee agregar sobre el tema de la educación para la comunidad Wixárika?