

DESAFÍOS PEDAGÓGICOS Y CONTEXTUALES DE LA POLÍTICA
EDUCATIVA DE CIUDADANÍA MUNDIAL EN SALVADOR ALLENDE,
NAYARIT, MÉXICO

***Pedagogical and contextual problems of a World Citizenship
Educational Policy in Salvador Allende, Nayarit, Mexico***

*Desafios Pedagógico e Contextuais da Política de Educação
para a Cidadania Global em Salvador Allende, Nayarit, Mexico*

ANDRÉS AUGUSTO ARIAS GUZMÁN¹

REGINA ASCENCIO IBÁÑEZ²

ROSA ISELA LÓPEZ VÁZQUEZ³

Recibido: 15 de febrero de 2025.

Corregido: 12 junio de 2025.

Aprobado: 1 de julio de 2025.

Resumen

Salvador Allende, Nayarit, como muchas comunidades indígenas-wixaritari de menos de 2 mil habitantes, enfrenta problemas de desplazamiento lingüístico y de asimilación cultural

¹ Profesor en la Unidad Académica de Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Nayarit; Doctor en Ciencias Sociales con Especialidad en Antropología Social por el CIESAS, integrante del núcleo básico del Doctorado en Ciencias Sociales de la UAN, ha participado en investigaciones sobre pueblos originarios y educación en Chiapas y Nayarit. Correo electrónico: andres.arias@uan.edu.mx

² Profesora en la Unidad Académica de Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Nayarit, Doctora en Investigación Educativa por el Centro de Investigación Magisterial del Nayar, ha realizado una estancia académica en Coímbra Portugal, forma parte del proyecto Universidad Popular de los Movimientos Sociales y ha participado en proyectos sobre prácticas artísticas y ciencias sociales en Nayarit. Correo electrónico: regina.ascencio@uan.edu.mx

³ Profesora en la Unidad Académica de Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Nayarit, Maestra en Ciencias en Turismo Sustentable por la Universidad Autónoma de Nayarit, docente en el programa de Ciencias de la Educación, participa en proyectos de investigación sobre educación intercultural y saberes comunitarios en Nayarit. Correo electrónico: isela.vazquez@uan.edu.mx

intergeneracional que limitan las políticas de atención a la diversidad y la interculturalidad en el ámbito educativo. Frente a la política internacional educativa de una ciudadanía mundial, propuesta por la UNESCO, las capacidades pedagógicas de escuelas multigrado-indígenas o rurales están rebasadas por un contexto local profundamente desafiante. A través del caso de la escuela primaria Nakawé de Salvador Allende describimos y analizamos tres desafíos mayúsculos para los mundos de vida del profesorado y la cotidianidad escolar: la diversidad lingüística y su desplazamiento; la multiplicidad religiosa y la división política interna a través de la conformación de comunidades agrarias confrontadas a nivel local. A partir de este caso señalamos que una política internacional como la de la formación para una ciudadanía mundial, sólo es posible a partir del territorio, así como del análisis de las lógicas inductivas, participativas y contradictorias de los contextos comunitarios y locales. Son estos el punto de partida para la elaboración de propuestas pedagógicas decoloniales más allá de los muros y tiempos escolares.

Palabras clave: Ciudadanía intercultural diversidad social, pueblos originarios, educación intercultural, escuelas multigrado.

Abstract

Salvador Allende, Nayarit among other wixaritari - indigenous communities of less than 2,000 inhabitants, confront linguistic displacement and intergenerational cultural assimilation problems that give limits to policies of attention to diversity and interculturality in the educational field. The international educational policy of a global citizenship of UNESCO, overcome the multigrade-indigenous rural schools by a profoundly challenging local context. Through the case of Salvador Allende's Nakawé elementary school, we describe and take place three major challenges for teachers and schools everyday world: linguistic diversity and its displacement in the community; religious multiplicity and internal political division through the formation of agrarian communities confronted at the local level. Through the knowledge of this case, our argument is that an international policy such as training for global citizenship is only possible based on territory, as well as on the analysis of the inductive, participating, and contradictory logics of community and local contexts. These are points out for decolonial pedagogical proposals beyond school its walls and controller scholar times.

Keywords: Intercultural citizenship, social diversity, native people, intercultural education, multigrade schools.

Resumo

Salvador Allende, como muitas comunidades indígenas com menos de 2.000 habitantes, enfrenta processos de deslocamento linguístico e assimilação cultural intergeracional que limitam as políticas de atenção à diversidade e à interculturalidade no campo educacional. Diante de uma política educacional internacional, como a formação de uma cidadania global, as capacidades pedagógicas das escolas multisseriadas-indígenas ou rurais são sobrecarregadas por um contexto local profundamente desafiador. Por meio do caso da escola primária Nakawé de Salvador Allende, descrevemos e analisamos três grandes desafios para o mundo da vida e do cotidiano escolar dos professores: diversidade linguística e seu deslocamento; diversidade religiosa e divisão política interna através da formação de comunidades agrárias confrontadas em nível local. A partir desse caso, apontamos que

uma política internacional como a de formação para a cidadania global só é possível a partir do território, bem como na análise das lógicas indutivas, participativas e contraditórias dos contextos comunitários e locais. Estes são o ponto de partida para a elaboração de propostas pedagógicas decoloniais para além dos muros e tempos escolares.

Palavras-chave: Cidadania intercultural, diversidade social, povos originários, educação intercultural, escolas multisseriadas.

Introducción

Este artículo presenta avances de una investigación titulada “Regiones Interculturales en Nayarit. Comunidades educativas y dinámicas interétnicas” cuyos objetivos son analizar las relaciones entre indígenas y mestizos, así como identificar y documentar problemáticas de educativas en dos regiones de Nayarit. Los resultados presentados en esta contribución corresponden a la región Tepic-Aguamilpa y al caso de la escuela primaria Nakawé en Salvador Allende, municipio de Tepic en el Estado de Nayarit, México. El texto incorpora resultados de un prolongado trabajo de campo comunitario desarrollado entre 2022 y 2024. En el transcurso del proyecto las autoras y el autor, participamos en el Seminario de Análisis de Política Educativa del Centro de Estudios Sociológicos de la Facultad de Ciencias Políticas de la UNAM y particularmente en el proyecto PAPIIT “Sistematización de experiencias educativas para la ciudadanía mundial en distintos contextos nacionales” donde se compartieron notas de investigación, avances y perspectivas en torno a la noción de ciudadanía mundial como política internacional educativa.

La investigación en Salvador Allende ha implicado la realización de una etnografía escolar y comunitaria; el levantamiento de entrevistas con las profesoras y el profesor de la escuela; cuatro entrevistas con madres de familia, y tres entrevistas a profundidad con autoridades y personas fundadores de la comunidad. Durante las salidas a campo, generalmente visitas mensuales a la comunidad durante los periodos escolares de tres años, se levantó un diario de campo que registró muy diversas actividades y situaciones de la comunidad, tanto en tiempo escolar como en otros horarios y días no escolares: actividades de las profesoras y el profesor; reuniones de padres de familia; graduaciones; sesiones de consejo técnico de área; eventos especiales de la escuela; entrega de apoyos gubernamentales; una reunión ejidal, etcétera. Al mismo tiempo, durante el proyecto se realizaron dos actividades de diagnóstico participativo con las y los niños de la

escuela, coordinadas por el equipo de investigación, que permitieron recopilar información de primera mano sobre la cotidianidad de la escuela, la condición de la lengua originaria en los y las niñas, así como condiciones sociodemográficas generales de las familias.

En octubre de 2024 se levantó, con apoyo de estudiantes de un curso especial de Educación Intercultural de la licenciatura en Ciencias de la Educación, un cuestionario de 19 reactivos para padres de familia que permitió analizar tres aspectos principales para la investigación: actividad económica y participación comunitaria de las familias; vitalidad y diversidad lingüística y; práctica religiosa en la comunidad. Con todo este material, codificado y procesado con ayuda del *software* ATLAS.TI, proponemos un acercamiento cotidiano a la realidad escolar de una escuela primaria multigrado en una comunidad de origen indígena-wixárika⁴ particularmente, para visibilizar y reflexionar sobre los desafíos pedagógicos hacia la formación de una ciudadanía mundial.

Nuestro propósito en este artículo es aplicar una crítica a la noción hegemónica de ciudadanía, es decir analizar de una manera antropológica crítica la política pública para la ciudadanía mundial propuesta por la UNESCO. La intención es invertir orden del discurso para mostrar, desde un nivel inductivo, las dificultades inmediatas y cotidianas de tal política desde la perspectiva del profesorado y actores sociales comunitarios.

La ciudadanía como un concepto occidental y propio del Estado nación moderno, y desde un planteamiento liberal y capitalista como “deber ser”, es decir como ideas preestablecidas sobre la relación individuo-sociedad-Estado se refiere en términos reales, a una minoría de países, todos económicamente dominantes. Desde esta noción consiste en el ejercicio de derechos sobre todo individuales siempre dentro de una economía política capitalista que jurídicamente viene configurada por un Estado gobierno regulador de las identidades, subjetividades y prácticas. Para cuestionar esto se requiere, más bien, aplicar una crítica decolonial al término, al mismo tiempo que visibilizar las posibilidades de otra conceptualización, pero ya no desde las coordinadas heteropatriarcales y occidentales, sino desde los excluidos y racializados (indígenas, mujeres, homosexuales, migrantes) (Aguilar Forero y Velásquez, 2018; Arroyo Ortega, 2016).

⁴ En la lengua wixárika, según su norma lingüística actual, la letra x debe sonar como una “r”: es decir, se escribe wixárika, pero se dice *wirrarika*. Así mismo, importante señalar, que en la lengua propia el plural de wixárika es *wixaritari*.

Sobre tales formas de ciudadanía en perspectiva intercultural hay varias propuestas. En este artículo retomamos algunos de estos trabajos y analizamos en el caso de la escuela Nakawé, en Salvador Allende, Nayarit tres tipos de desafíos pedagógicos hacia una ciudadanía intercultural: la diversidad lingüística, la diversidad religiosa y la diversidad política del contexto inmediato de la escuela y la comunidad.

La ciudadanía mundial y su perspectiva intercultural necesaria

La educación para la ciudadanía mundial es un planteamiento desarrollado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en el marco de los objetivos del milenio. Como política educativa se ha incorporado a nivel curricular en diversidad de sistemas escolares internacionales incluyendo una serie de recomendaciones, objetivos de aprendizaje y pautas pedagógicas orientadas hacia el desarrollo de competencias y habilidades conductuales, emocionales y cognitivas en materia de reconocimiento de contextos globales, participación política local y ejercicio de derechos individuales y colectivos (UNESCO, 2015).

En México, dentro del plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria aplicable y obligatorio para toda la República Mexicana aparece la ciudadanía como un soporte ético, político y social que sirve de base para el reconocimiento del carácter nacional del sistema de enseñanza. Una ciudadanía que se conforma desde la diversidad lingüística, histórica, intercultural, territorial, sexual y de género. Para la Nueva Escuela Mexicana (NEM) como proyecto educativo nacional, es desde la ciudadanía donde se define la identidad nacional del Estado en su diversidad (SEP, 2022). El perfil de egreso de la educación básica en general para la NEM sostiene que todas y todos los niños, niñas y adolescentes:

Reconocen que son ciudadanas y ciudadanos que puedan ejercer su derecho a una vida digna, a decidir sobre su cuerpo, a construir su identidad personal y colectiva, así como a vivir con bienestar y buen trato, en un marco de libertades y responsabilidad con respecto a ellas mismas y ellos mismos, así como con su comunidad. (SEP, 2022, 85).

El proyecto educativo de la NEM asume la vinculación con la comunidad como un entorno comunitario diverso, y que permite el intercambio con

personas de distintos saberes y perspectivas que enriquecen la convivencia y generan aprendizajes significativos. Para la NEM uno de los principios del proyecto escolar debe ser la responsabilidad ciudadana y el desarrollo de una conciencia social, así como el ejercicio de derechos y valores compartidos. Además, tiene como interés superior que los niños, niñas y adolescentes tengan derecho efectivo a la paz, con lo que se promueve una cultura de paz; el respeto a la dignidad humana; la promoción de los derechos humanos; el principio de la interculturalidad y el diálogo constructivo, la solidaridad y la búsqueda de acuerdos que permiten la solución de conflictos.

Aunque la NEM no reproduce de manera directa la política de la UNESCO en sus planteamientos pedagógicos sí asume indirectamente objetivos y propósitos de formación de ciudadanía, pero le añade una perspectiva comunitaria que considera de manera enunciativa como intercultural y crítica. El problema consiste en mirar ¿Qué tan posible? O ¿Qué tan difícil resulta justo proponer una formación ciudadana desde el contexto? Son las dificultades de tal proyecto pedagógico a nivel local y comunitario lo que resulta de nuestro mayor interés y prioridad.

En una revisión de la política de ciudadanía mundial realizada por Sánchez y Valencia (2023) se distinguen tres orientaciones prácticas de la política a nivel internacional: la perspectiva neoliberal, la contraliberal y la decolonial. La neoliberal es aquella noción que fomenta las relaciones ciudadanas en clave de Estado-nación. La tensión que se da entre lo global y lo local, desde esta perspectiva, ha presentado diversas dificultades en el ejercicio real de los derechos. Por otro lado, la perspectiva contraliberal cuestiona las formas modernas de relación con el capitalismo bajo los sistemas gubernamentales modernos y advierte sobre el descentramiento epistemológico necesario para preguntarse ¿Qué se entiende por ciudadanía? En cuanto a perspectiva decolonial, los autores sostienen que dicha perspectiva busca cambios sociales necesarios para superar la matriz colonial de poder en torno a los derechos, la subjetividad y los problemas públicos. La crítica decolonial es un cuestionamiento en clave civilizatorio, epistémico y cultural que se viene desarrollando en las ciencias sociales latinoamericanas y que ha visibilizado de múltiples maneras la continuidad y los efectos de un largo proceso colonial en regiones y territorios tanto de América como de África y otros sures globales (Grosfoguel, 2007. Mignolo, 201. Restrepo y Rojas, 2010. Santos, 2010).

En estas resignificaciones una educación para la ciudadanía mundial requiere una visión intercultural que amplie el horizonte de lo posible. Sánchez y Valencia (2023) destacan la importancia de reconocer el locus epistemológico, las prácticas de hermenéutica diatópica y la consideración de las interseccionalidades como punto de partida de la identificación/exclusión.

En el trabajo de Martínez López y López Rodríguez (2022) se sostiene la necesidad de una ciudadanía mundial orientada a la búsqueda de una propuesta integradora. Las autoras plantean acciones para una propuesta que cohesione las influencias en los ámbitos escolar, familiar y comunitario; que ayuden a desarrollar una visión de la educación basada en la pluralidad, la diferencia y la inclusión. Una educación intercultural que enfatice la participación ciudadana, respetuosa de las diferencias y atenta a las condiciones generadoras de exclusión, así como al fortalecimiento de la sociedad civil en cuanto protagonista de las transformaciones. Sin embargo, consideramos que más allá de la retórica de esta racionalidad pedagógica plural, se tienen diversas y muy elaboradas dificultades que superar al respecto cuando se tiene en cuenta el contexto particular de los procesos.

Fiorucci (2017) señala que debido a que, en esta materia de una educación para una ciudadanía mundial, los asuntos que se debemos afrontar son igualmente amplios, es preciso superar la perspectiva nacionalista autorreferencial que ha sido improductiva y dañina en muchos países, superando estereotipos y prejuicios frente a la otredad y los diferentes. Para que se pueda lograr una transformación de una situación de indiferencia o de conflictividad a otra de convivencia intercultural se requiere de personas valientes, capaces de posicionarse de manera voluntaria a fomentar el mutuo conocimiento, el diálogo, la cooperación, de favorecer la sensibilización y la mediación entre los diferentes grupos. Un gran desafío pedagógico apenas posible en las miradas inductivas y particulares del hecho escolar. Para Fiorucci el encuentro productivo entre diferentes conocimientos puede permitir una pedagogía intercultural capaz de enfrentar el problema de las relaciones, fomentar el mutuo conocimiento, el diálogo, la cooperación, de favorecer la sensibilización y la mediación entre los diferentes grupos. Un gran desafío pedagógico político. La pedagogía intercultural debe ser un proyecto educativo que cruce de manera transversal las disciplinas que se enseñan, cambiando las percepciones y hábitos cognitivos, establecer valores nuevos en diversos ámbitos como lo espiritual, lo religioso o lo político. Mientras que, en materia de ciudadanía como política curricular, una

formación de ciudadanía no puede ser bajo una sola visión de derechos y cosmovisiones sino, al contrario, visibilizando, reconociendo e incorporando múltiples formas de acción colectiva, cosmovisión, espiritualidad y agencia.

Aunque hablemos de ciudadanía como esa capacidad de sentirse parte de la humanidad, personas libres y conscientes, capaces de tener derechos e identidad propia —siguiendo la idea general de ciudadanía mundial propuesta por la UNESCO, y considerando las revisiones críticas que venimos señalando arriba— estas consideraciones nunca están fuera de un territorio, de un lugar. En ese sentido la inmensidad de territorios, identidades y culturas producen una amplia diversidad de ciudadanías, dentro de las cuales sucede el ejercicio de derechos individuales y colectivos en un territorio-espacio común, y al mismo tiempo incorpora procesos de identidad y memoria dentro y fuera del Estado nación, de su perspectiva liberal y europea. Esta visión pragmática de ciudadanía significa que la noción misma está determinada estructural y simbólicamente al contexto cultural, histórico-social del que forma parte, en el que es pensada y puesta en práctica.

Cuando no se visibilizan los siglos de discriminación y exclusión realizada contra los pueblos originarios como parte de un largo proceso colonial que se reprodujo en el nacionalismo homogeneizador, se corre el riesgo de adaptar un modelo de ciudadanía hegemónico como única forma de convivencia posible entre nuestras diversidades e intereses. Creemos relevante, más bien, insistir en la misión que tiene la escuela de contribuir a la construcción de un espacio público con ciudadanos y ciudadanas que participen activamente en favor de una sociedad más inclusiva, solidaria y humanizadora que dé cabida tanto a las peculiaridades de los sujetos de las comunidades, sin descuidar su participación e inclusión en un espacio común global, donde el problema entre la homogeneización cultural y la heterogeneización cultural o identitaria dependerá, en gran medida, de la tarea educativa y la propia convivencia.

Con esto queremos decir que no es posible adaptar o resignificar el modelo de ciudadanía pensado en clave occidental liberal sólo para incorporar entre sus características las peculiaridades culturales de los territorios y culturas diversas del planeta. Más bien, un planteamiento crítico pedagógico frente a tal política significa reconocer que la formación de ciudadanía en clave intercultural consiste justo en multiplicar las posibilidades de identidad, derechos, vías de acción colectiva, memorias y prácticas socioculturales

diversas, plurales. En este sentido más que una ciudadanía global, mundial, lo que sucede desde los mundos cotidianos es la formación de múltiples formas de ciudadanía ancladas en procesos territoriales, ecológicos y culturales propios del contexto inmediato del quehacer educativo.

De forma coincidente con lo anterior, la NEM en el campo curricular propone la necesidad de co-construir el diseño y disposición de contenidos pedagógicos y didácticos a partir de actores sociales y contextos propios de la escuela que consideren la lengua propia, las cosmovisiones, conocimientos y valores de la cultura originaria. En este sentido, se trata de formar ciudadanos en contexto, lo que significa en otras palabras formar ciudadanías múltiples no sólo en calve individuo-sociedad. En Nayarit se vienen realizando ejercicios dialógicos entre profesoras y profesores de comunidades náayeris y wixaritari y con docentes universitarios que tiene como proyección estos escenarios de la ciudadanía en perspectiva intercultural.

Una perspectiva intercultural, como la que proponemos, reconoce entonces esta diversidad planetaria y requiere la visibilización de la diferencia étnico-cultural a un nivel político y participativo. Para Ferran Cabrero, esto viene sucediendo desde los movimientos indígenas a nivel Latinoamérica. Visto como un ejercicio político organizado como movimiento social o como partido político, el papel de los pueblos originarios ha sido clave pues no sólo ha impactado a nivel intracultural fortaleciendo la capacidad política de las sociedades indígenas sino a nivel intercultural ampliando la democracia hacia formas inéditas y plurales de diversidad, como la plurinacionalidad (Cabrero, *et al.* 2013). Ser ciudadano o ciudadana desde esta perspectiva, no sólo es tener acceso libre y efectivo a las oportunidades y derechos de la sociedad en general, sino al mismo tiempo significa la libertad de practicar y desarrollar la lengua propia en espacios públicos; mantener ciertas formas de justicia desde una visión de mundo; manifestarse públicamente de acuerdo con cierta sensibilidad y tradición cultural; reproducir una educación propia orientada a los saberes campesinos, indígenas o ancestrales de las comunidades de cultura; tener representantes políticos de adscripción étnica, entre otros atributos de una interculturalidad vivida. Hace falta construir esas ciudadanías que reconozcan las realidades plurales de nuestra América y que configuren nuevas tendencias de cambio a nivel societal, regional y comunitario (Ansion y Tubino, 2007. Bello, 2004; De la Peña, 1999).

La inmensa diversidad indígena, afrodescendiente y mestiza, a través de múltiples movimientos étnico-políticos, insiste en ampliar en la visión liberal y eurocéntrica de ciudadanía, propone irrumpir en la visión del mundo profundamente individualista, capitalista y colonialista. Asumir la idea de ciudadanía desde la democracia liberal y capitalista, como si fuera esta una noción arquetipo aplicable a pueblos e identidades culturalmente diferenciados puede nublar la posibilidad de otras subjetividades y alternativas como el buen vivir, la ecología de saberes, el multilingüismo, las políticas del cuidado y la pluriversidad. Frente a este cambio de paradigmas, y desde una mirada decolonial y contrahegemónica al sistema global de poder (sistema mundo) la ciudadanía es una construcción de agencia social y colectiva desde el territorio y la cultura. Por estas razones es que se requieren acercamientos profundamente inductivos de la educación y de la formación de ciudadanía. Y por esto mismo es que proponemos no hablar de un solo modelo de ciudadanía sino de múltiples formas de ciudadanía posible. La política internacional de educación para una ciudadanía mundial no es posible en términos homogéneos sino más bien plurales, heterogéneos: ciudadanía posibles en contacto directo con la diferencia cultural. No es posible desde una implementación vertical sino desde una construcción horizontal como política pública que toma mucho más en cuenta al contexto.

La cotidianidad, la etnicidad y el contexto como desafíos pedagógicos

Con el propósito de analizar las dificultades pedagógicas en la formación para una ciudadanía en perspectiva intercultural, proponemos un análisis etnográfico y sociohistórico de la escuela acompañado de un punto de vista de la cotidianidad del profesorado. En primer lugar, la etnografía de la escuela, a través de un trabajo de campo prolongado en el espacio vivido dentro y fuera de los muros escolares, permite acceder a las relaciones histórico-sociales de la comunidad educativa y de la comunidad social de la que ésta forma parte. Es la historia de los pueblos y la historia de cada sistema particular educativo, la que contribuye a dar forma a la relación de cotidianidad entre escuela y contexto (Rockwell, 2018). En el caso de los profesores: “En la vida de todos los días son ellos como sujetos quienes se apropian de los usos, las formas, las tradiciones que dan continuidad relativa a la escuela” (Rockwell 2018, 68), en términos de sus relaciones

sociales destaca los otros roles que comparten los profesores con las localidades como campesinos, obreros, comerciantes, zapateros, bailadores, músicos, padres o hijos, incluso. Es en estas relaciones experienciales, y en su devenir histórico, donde los y las profesoras en tanto personas sociales de la comunidad configuran el mundo cotidiano de la escuela.

La etnografía educativa en México ha sido la metodología protagonista de la antropología aplicada a los procesos educativos. Exposiciones extensas se han publicado sobre dinámicas, situaciones, actores y agencias educativas y sociales que acompañan los análisis con la entrevista a profundidad, la investigación de archivos, la historia oral, el análisis de las políticas públicas entre otros enfoques (Rockwell y González Apodaca, 2016). Esto es así porque es en el contexto cultural y, podemos añadir, en la situación étnica, donde surge la agencia docente como esa capacidad del profesorado para dotarle de protagonismo a sus mundos de vida sin perder de vista que la educación es una acción social en un contexto sociohistórico determinado y estructural.

La situación étnica es un concepto necesario cuando se trata en contextos de amplia diversidad cultural. Si bien lo étnico no engloba, ni es sinónimo de lo cultural, es en la relación interétnica donde se visibiliza y en ocasiones se folcloriza la diferencia cultural. La etnicidad es una categoría analítica para pensar la desigualdad de poder entre sociedades diferentes que comparten un mismo territorio. Una etnia es básicamente una colectividad no estatal adscriptiva y por lo tanto identitaria, basada en sistemas ideológicos y culturales que pueden cambiar con el tiempo y que suele estar sustentada en una lengua y territorio compartido (Bartolomé, 2006). La diversidad étnica de México y de nuestra América comparte una historia colonial y un racismo estructural de siglos, pero al mismo tiempo constituye un reservorio de alteridades sustanciales que ahora se vuelven estratégicos para aspirar hacia sociedades, y por consecuencia, ciudadanías interculturales.

Si bien, desde la multiculturalidad, y desde la retórica intercultural como discurso político es la diferencia cultural la que toma mayor interés, solo para referirse a los pueblos originarios como portadores de tradiciones ancestrales, o como reservorios de un pasado histórico, es en el análisis de la relación étnica donde se puede mirar la desigualdad, la discriminación y el racismo cotidianamente aplicado sobre sociedades indígenas. Las luchas antirracistas y de inspiración decolonial están presentes en los movimientos

indígenas más contemporáneos de todo el continente; en México es la lucha zapatista y los territorios autónomos quienes vienen construyendo márgenes al racismo y la discriminación, o mejor, desarrollando el derecho *de facto* a tener derechos, sin perder la identidad étnica, la cosmovisión, la lengua y las sabidurías propias en el marco del Estado-nación.⁵

La construcción de la escuela y la acción social educativa en contextos de diversidad étnica —una diversidad que es al mismo tiempo lingüística, política, religiosa y de clase social— no está exenta de desigualdades estructurales. Es en esta desigualdad donde se construyen los mundos de vida y lo cotidiano de la labor pedagógica. En las comunidades rurales y de menos de 2,500 habitantes el trabajo pedagógico está profundamente vinculado al contexto inmediato de las vidas de las familias, las autoridades locales y los grupos internos y sus divisiones y confrontaciones sociales. Esto no sólo por el acercamiento o convivencia estrecha, sino más bien, porque la profesión asalariada docente, lejos de lujos y privilegios, permite una coincidencia en la lucha por mejores condiciones de vida con las personas. Al mismo tiempo, cuando se tiene conciencia de la dimensión política de la educación como una práctica de la libertad —en el pensamiento crítico freiriano— es posible desarrollar una sensibilidad comunitaria docente, un saber docente comunitario que toma muy en serio las problemáticas y condiciones de vida de las familias de la comunidad. Que identifica quiénes sí, o quiénes no cuidan de sus niños, quiénes están dispuestos a apoyar a la escuela, o quiénes de plano no pueden por situaciones económicas o de salud de las familias. Estos saberes no son compromiso u obligación del profesorado, sino esfuerzos pedagógicos del contexto que hablan de un compromiso y una disposición a llevar el trabajo más allá de los muros escolares.

⁵ Tómesese en cuenta la reciente reforma al artículo 2° constitucional en México que amplía la pluralidad política de la nación, aunque deja aún por verse cómo se traducirán estos reconocimientos en el marco legislativo y el andamiaje institucional de los sistemas educativos, judiciales, de salud y de gobierno del país. Una agenda pendiente.

Los pueblos wixaritari en Tepic-Aguamilpa y las dificultades de la ciudadanía como construcción étnica-política

La región Tepic-Aguamilpa se refiere a las localidades asentadas entre la ciudad capital del Estado de Nayarit (Tepic) y el margen del Río Santiago, particularmente el embalse de la hidroeléctrica Aguamilpa.⁶ Con dos carreteras locales que conectan la ciudad y el río, la región tiene apenas cuatro localidades mayores a los 2,000 habitantes, se trata de los ejidos Atonalisco, Francisco I. Madero (Puga), Santiago de Pochotitán y Bellavista, localidades del mismo nombre. Las demás, más bien, son de menor población. Salvador Allende es una de estas comunidades pequeñas de la región con apenas 283 habitantes según el último censo nacional 2020 del INEGI; el 89% de las personas de Salvador Allende viven en hogares indígenas según la misma estadística.

Dentro de esta región de Nayarit, trece localidades son predominantemente *wixaritari* según el porcentaje de población indígena: Cerro de los Tigres, Colorado de la Mora, Las Palomas, Playa de Golondrinas, Zapote de Picachos, Cora de Abajo, la Bendición, El Ciruelar, Naranjito de Copal, Salvador Allende, Potrero de la Palmita, el Colorín y la Tristeza. En las localidades más grandes (Santiago Pochotitán, Bellavista, Atonalisco y Francisco I. Madero) hay colonias *wixaritari*, es decir, asentamientos barriales-rurales, sobre todo en las orillas de los pueblos con familias en primera o segunda generación que llegaron desde otros pueblos *wixaritari* de la región alta de Jalisco y Nayarit. Según la estadística de INEGI del 2020, más del 27% de los hogares en toda la región son indígenas y cerca de 4,300 personas de 3 años, o más, son bilingües.⁷

⁶ El Río Santiago que viene de la cuenca Lerma-Santiago, pasa por Jalisco y la zona industrial de Guadalajara, recorre Nayarit y desemboca en el océano pacífico. La presa Aguamilpa, construida sobre este río entre 1989 y 1994 es una de las más grandes del país con una cortina de 186 metros de alto y un embalse de 5,500 hectómetros cúbicos de agua. La presa inundó más de 42 kilómetros lineales de tierras y comunidades aledañas entre los municipios de Tepic, El Nayar y Santa María del Oro, Nayarit y ha tenido un efecto muy significativo en los cambios económicos y culturales de la región (Mejía Rodríguez 2020; Zepeda Loera 2012).

⁷ Debe tomarse en cuenta que Nayarit tiene otras regiones interculturales con una importante población originaria Náayeri, O'dam y Tepehuanes. Además, están las regiones de costa que reciben todos los años miles de migrantes de Oaxaca, Guerrero, Chiapas y otras zonas del país.

Distintos patrones de migración étnica explican la fundación o continuación de comunidades *wixaritari* en la región. Si bien el pueblo wixárika se ha caracterizado por ser un pueblo migrante, en la región a la que nos referimos la búsqueda de tierras para sembrar, la producción y venta de artesanía como factor económico para el sustento familiar y sobre todo el acceso al trabajo y la conexión con instituciones públicas como el Centro Coordinador Indigenista en Tepic constituyeron los factores primarios para que familias *wixaritari* fundaran nuevas localidades en la región (Marín García, Mejía Rodríguez, y Arellano Ruíz, 2024), Salvador Allende como una de ellas. Habría que decir que la presencia de la cultura wixárika, como la náayeri, en toda la amplia región del occidente de México viene de muy lejos, incluso antes del proceso de conquista por supuesto. En ese entonces ambos pueblos fueron conocidos como pueblos chichimecas, con relaciones de contacto e intercambio comercial y cultural con el imperio mexica y la gran Tenochtitlan en el centro del país.

Salvador Allende, Nayarit. Una comunidad educativa intercultural

En Salvador Allende la educación ha sido una preocupación comunitaria desde el inicio. Como una comunidad agraria de origen wixárika su fundación data de 1975, a partir de las gestiones de un grupo de familias indígenas cercanas al entonces Partido Popular Socialista y al presidente municipal de Tepic Alejandro Gascón Mercado (1972-1975). Después de tumbiar monte y levantar carretones en unas tierras que marcaban el límite de otros ejidos, los fundadores, cerca de 25 familias, iniciando con la de don Rufino Ríos, consiguieron una resolución presidencial de dotación de tierra y decidieron honrar la figura del entonces recién asesinado expresidente socialista. Para 1978 inspirado en las misiones culturales del magisterio de los años 50 y 60 arribó el primer profesor de escuela. Había que caminar por una vereda entre 40 y 50 minutos después de dejar el camino de tierra que conectaba los pueblos de aquella región. Si las casas y los solares se levantaron entre piedras y matorrales, la escuela también inició con trabes de palo y techos de palma.

Para la década de los años ochenta se construyeron las primeras aulas y desde entonces la escuela llevó el nombre Abuela Nakawé. Poco después el INI (Instituto Nacional Indigenista) instaló un albergue para recibir a las niñas y niños que venían de más allá del Río *Santiago* o de comunidades vecinas

incluso más pequeñas. Para la familia de don Rufino la educación siempre fue prioridad, la escuela estuvo al frente de las primeras casas y al final de la primera calle de la localidad. Incluso esta calle lleva el nombre del papá de don Rufino (Carlos Ríos Rosas). Un gran terreno se había destinado para construir el albergue y la primaria. Sus hijos, pero sobre todo su sobrina (Federica Ríos) continuó con esa tradición. En el año 2000 doña Federica, quien además fungía como la comisariada ejidal de entonces, fue quien gestionó la construcción de una escuela secundaria y de la clínica de salud, justo enfrente del terreno de la escuela y el albergue. Además, se instaló también un preescolar, por lo que para una comunidad de menos de 500 habitantes contar con preescolar, primaria, secundaria, clínica de salud y una cancha de cemento de usos múltiples en un mismo espacio sobre la primera calle del pueblo es un importante logro colectivo.

La cancha de concreto con canastas de basquetbol es el centro donde se hacen las graduaciones, las fiestas de quinceaños, las entregas públicas de apoyos gubernamentales, entre otros eventos sociales y recreativos. Junto a las escuelas constituye el centro de la dinámica comunitaria año con año, algo central en la vida cotidiana de la comunidad.

Tanto el albergue como la escuela, que comparten terreno, tuvieron desde inicio profesor o profesora bilingüe, aunque más como una estrategia de alfabetización castellanizadora y no como un factor para la resistencia lingüística. Durante los años 90 y los primeros del 2000 se desarrolló en Nayarit la política de educación indígena bicultural. Una propuesta que respetaba la lengua originaria de las comunidades e insertaba formadores comunitarios o profesores con el objeto de castellanizar a los niños y niñas y permitirles el acceso a los derechos y las oportunidades del Estado, iniciando con el uso y manejo de la lengua nacional.⁸ Después vinieron las políticas multiculturales y la educación bilingüe intercultural propuesta a nivel gubernamental federal. Sin embargo, esta propuesta —que tuvo mucha fuerza sobre todo después del 2006— enfrentó en Nayarit la estructura y el funcionamiento de una Dirección de Educación Indígena y una larga tradición de indigenismo educativo castellanizador.

⁸ Tómese en cuenta que la reforma constitucional que reconoció las lenguas originarias como lenguas nacionales llegó hasta 2002 producto de las movilizaciones indígenas del sureste del país y de la influencia del movimiento latinoamericano de derechos indígenas. Para que esto tuviera algún impacto en las escuelas cotidianas de Nayarit se requerirían muchos años más.

A la par de la castellanización escolar, otro fenómeno que contribuyó a la configuración de un desplazamiento cultural y de la lengua originaria al mismo tiempo fue el proceso de tenencia de la tierra, producto de una escisión del grupo primario hacia finales de la década de los noventa, un grupo de avecindados, hijos y sobrinos de los fundadores inició la conformación de otro ejido dentro de la misma comunidad. Las razones de esta división del grupo inicial fueron muchas, pero una en particular interesa. Se trata de la obligación de hacer fiesta y creer en el costumbre-*yeiyari* que la comunidad agraria de Salvador Allende tenía para todos los integrantes de la comunidad.⁹ Según el testimonio de uno de los ejidatarios protestantes, la división llegó de ambos lados: unos por no querer seguir el costumbre-*yeiyari*, otros porque no quisieron más tener avecindados que no cumplieran con la tradición cultural que los mayores y los *mara'kates* demandaban:

las autoridades que estaban pa entonces decían que ellos hacían fiesta, y estaban obligando a las personas a todas las personas que hacían fiesta, que les den tejuino (...) les damos de baja ya ustedes no quieren hacer tejuino, no quieren hacer fiesta así no los queremos (...) nos dijeron (extracto de la entrevista IN-B0018 comunero fundador del ejido Carlos Alatorre 29 de octubre de 2024).

Aquellos que se sintieron más bien mestizos, quizás influidos por una autonegación o exclusión social sistemática de su identidad indígena producida tanto por los ejidos vecinos¹⁰ como por el contacto cercano con la ciudad capital (Tepic), decidieron separarse y fundar otro ejido que no tuviera como obligación seguir el costumbre. A pesar de que muchos de ellos venían de padres o abuelos wixárikas, los avecindados, allegados de las primeras familias fundadoras sintieron la necesidad de no ser más indígenas. Es en estas familias donde hay niños y niñas de la escuela que no hablan lengua y no se sienten *wixaritari*.

⁹ El costumbre, o *yeiyari* en la lengua propia, es el conjunto de prácticas rituales, campesinas, de alimentación, espirituales que se practican en todas las comunidades *wixaritari* con base en la cosmovisión propia del pueblo y la cultura wixárika del occidente de México.

¹⁰ Sobre todo, de los ejidatarios de Vado del Cora, conocido también como Estación Pani con quienes negociaron la compra apoyados por el gobierno en turno, de varias hectáreas para dotación de tierra ejidal de este grupo reacio a aceptar el origen étnico de la comunidad. Se debe considerar que la división del grupo y la creación del ejido Carlos Alatorre también se da en el contexto de los efectos de la privatización de las tierras ejidales como política neoliberal del tiempo de Carlos Salinas de Gortari.

A pesar de los cambios en las políticas nacionales, y de los problemas de la división de ejidos y separación de bienes, para las familias de la escuela Nakawé siempre ha sido una preocupación cuyos profesores hablen la lengua, o al menos muestren una actitud de respeto y disposición a aprenderla. Según doña Federica, su papá y don Rufino buscaron desde un inicio que quien llegara a la escuela debía entender la lengua y no imponer sobre el olvido “del costumbre”, sino respetarlo, más bien. En este sentido, la lengua ha resistido a la castellanización como política y al contexto mestizo en que se fundó la comunidad de origen Wixárika. Su uso, aunque confinado a la relación madre-hijo; abuela-hija sobre todo, ha perdurado en algunas familias y es hablada sobre todo por los mayores, los primeros comuneros, como don Rufino y sus hermanos y sobrinos.

El problema fue que nuestros padres pues tuvieron esposas mestizas que no hablaban el dialecto... pues yo, por ejemplo, yo no lo hablo al 100% pero lo entiendo todo. Sí... mi abuelita fue quien me enseñó. (entrevista con doña Federica, sobrina de Don Rufino: IN-B0009; 24 octubre de 2024)

Al mismo tiempo que la lengua, la celebración de fiestas rituales; la construcción de callihuey;¹¹ y la reproducción de la cosmovisión sobreviven confinadas al espacio íntimo de las familias, se trata de ciertos grupos familiares, sobre todo del lado sur de la calle Carlos Ríos Rosas.¹² La llegada e instalación de iglesias cristianas protestantes ha impulsado el desplazamiento cultural en Salvador Allende, es decir, la pérdida sistemática y deliberada de la adscripción étnica junto con el olvido de las tradiciones y cosmovisiones del mundo wixárika.

Por otro lado, están las dificultades económicas y de sustento de las familias. Si bien la dotación de bienes comunales inicial de 1975 les brindó

¹¹ Del Náhuatl *calli* (casa) y *huey* (grande), “Casa grande” o *tukipa*, (Medina Miranda 2020, 175) consiste en un sitio para la realización de ceremonias rituales donde el marak’ame canta, baila y realiza su trabajo de petición y sacrificio a los dioses. En los callihuey se congregan los miembros de una familia extendida o de una comunidad entera, según las fechas y celebraciones del calendario ritual.

¹² La calle, según la propia gente del lugar, es la división entre Salvador Allende y Carlos Alatorre, del lado sur viven los que son parte de la comunidad agraria Salvador Allende con dotación de bienes comunales vía resolución presidencial, mientras que del lado norte están los que compraron tierras a vado del Cora. La división no aplica para la identidad étnica. Hay familias hablantes, artesanas y que practican “el costumbre” de ambos lados de la comunidad.

la posibilidad de tener tierra y de acceder a una justicia negada a sus antepasados, la calidad de estas y el número de hectáreas no son comparables con los ejidos mestizos vecinos. Solo para entrar a Salvador Allende hay que atravesar siete kilómetros de ricas huertas de mangos del ejido de Atonalisco, cruzar tres arroyos y dos puentes. Las mejores tierras no les tocaron a las familias wixaritari migrantes; luego de décadas de reparto agrario y de construcción de ejidos, la tierra a la que pudieron acceder estaba en el margen de los mejores valles y llanos. Todo esto ha hecho que la producción campesina tanto en la comunidad agraria de Salvador Allende, como en el ejido Carlos Alatorre no sea el ingreso principal de las familias. Más bien, la producción de la tierra tiene como objeto el auto sustento con un excedente muy marginal de jamaica, maíz, ciruela, pepino, cilantro o fruta de cada temporada. Las familias además de depender de las ayudas gubernamentales, becas de educación y pensión universal de la tercera edad, sobre todo, realizan diversas actividades laborales. Hay empleados y empleadas en Tepic de diversas empresas dentro de las que destacan armadoras de partes de automóviles que ofrecen la enorme ventaja de recoger y llevar gente desde la localidad y hasta la empresa;¹³ jornaleros y jornaleras en Santiago Ixcuintla a los que también recogen y llevan; obreros de las vías del tren; campesinos que trabajan en las huertas de mango de otros ejidatarios; pero destacan entre las actividades de ingreso, el de las mujeres y algunos hombres jubilados o mayores; una actividad históricamente identificada con la identidad étnica: se trata de la artesanía wixárika.

La artesanía es una de las actividades más distintivas de la cultura wixárika globalmente conocida. Destacada por su colorido y su alta capacidad expresiva, la chaquira wixárika y los cuadros de estambre han dado la vuelta al mundo (Marín García, 2011. Mejía Rodríguez, 2020) y constituyen un ingreso constante, aunque mínimo para las familias. Esto es así porque existen circuitos de mercancías artesanales (huaraches, bolsos, pulseras, aretes, collares, etc.) que pasan por la ciudad de Tepic, particularmente por

¹³ Un trayecto de más de 40 kilómetros imposibles de recorrer todos los días en transporte público. Sobre todo, porque el transporte público a la comunidad (conocido como combis) es limitado a tres días a la semana y sólo en dos horarios. Es común mirar personas que siguen haciendo el recorrido de caminar los siete kilómetros hacia el entronque con la carretera Tepic-Aguamilpa para tomar combi a Tepic o volver a Salvador Allende. Algo incluso más difícil para los estudiantes de preparatoria que todos los días tienen que salir temprano a caminar los siete kilómetros para ir a clases.

la zona comercial mololoa¹⁴ y que van hacia las zonas turísticas de San Blas, Vallarta y Nuevo Nayarit:

En realidad, toda la gente, la mayoría hace artesanía en sus casas, todas las mujeres saben hacer artesanía y eso es una fuente de ingresos (...) mi mamá tiene que ir a comprar los huaraches, la chaquira, el pegamento, el hilo y todo a Tepic, luego regresa y trabaja hasta cuatro días para elaborar un par de huaraches para que al final le paguen apenas lo que invirtió y un poquito más. (Testimonio; extracto del diario de campo del 13 de diciembre de 2022).

El trabajo docente y el contexto

En la escuela Nakawé trabajan tres profesores. Dos mujeres y un varón, las profesoras son bilingües y de autoadscripción wixárikas, una de ellas es parte de las familias fundadoras de la comunidad. El profesor es mestizo, pero casado con una mujer Náayeri y con mucha experiencia en educación multigrado y rural. Los tres, sacan adelante la escuela; atienden cerca de 60 estudiantes en tres grupos organizados por ciclos (1°-2°; 3°-4°; y 5°-6°). Aprendices de la Nueva Escuela Mexicana se esfuerzan en transitar hacia el trabajo vía proyectos, pero la normalidad de los tiempos, reuniones, trabajo administrativo, consejos técnicos y reuniones con la supervisión de zona escolar dificultan la libertad y la autonomía pedagógica; a las reuniones con supervisión o con la dirección de educación indígena hay que acudir en medio de la jornada escolar; las salidas a Tepic son algo cotidiano a veces cada semana, incluso han aprendido a rotar la función directiva de manera que no siempre le toque al mismo ausentarse de clases, buscan que la labor administrativa impacte menos en el tiempo efectivo de clase.

Hacer frente al contexto ya descrito es cosa seria. No se trata de sólo de hablar de ciudadanía en términos abstractos, como si los niños pudieran comprender fácilmente ¿Qué significa ser un ciudadano estando en una comunidad rural, mestiza para unos, indígena para otros? Para los profesores es importante la relación entre el mundo tradicional y la identidad de los niños: *“tenemos que manejar la identidad del niño, la identidad, sí, desde ahí desde*

¹⁴ Recientemente reconstruida como ciudad de las artes indígenas, nos referimos al entrecruce de las calles México y Avenida Victoria, justo donde pasa el río mololoa que atraviesa la ciudad de Tepic, y que por mucho tiempo ha sido una zona comercial de artesanía wixárika. Hoy conocida como ciudad de las artes indígenas.

dónde viene, quién es y no dejar a un lado también la modernidad, hacer una mezcla esto no quiere decir que vayamos a dejar el mundo tradicional que tienen” (entrevista con el profesor de la escuela; D060, 13 de septiembre 2024). Sin embargo, muchos niños duran meses sin pasar por la ciudad de Tepic, hay incluso quienes no conocen más allá de la plaza mololoa, o el centro de Tepic a donde acuden las mamás a llevar artesanía de vez en cuando. Para los profesores resulta difícil hablar de problemáticas globales o incluso de temas internacionales que son apenas comprensibles para los pequeños y sus mundos de vida. El rezago educativo; la falta de comprensión lectora; la ausencia de hábitos de lectura en las familias; la necesaria modificación del consumo de azúcares y comida procesada —que suele ser muy alto en comunidades indígenas y rurales—; la violencia en el lenguaje, entre otros problemas realmente visibles para las profesoras son los que acaparan su atención, constituyen lo cotidiano del trabajo docente:

Como nos exigen de que debemos de rescatar como lo comunitario, debemos de trabajar el contexto, debemos de trabajar con los padres de familia si nos dicen que rescatemos lo más que se pueda y es lo que tratamos de hacer, rescatar lo comunitario debemos de trabajar el contexto. Eso sí, nos dicen que rescatemos, pues lo más que se pueda y es lo que tratamos. (...) Como docentes este elaborar proyectos donde investigamos algo de la cultura, donde a los niños se den cuenta de sus orígenes, de su identidad. Porque este muchos niños, ahora con el trabajo que han estado haciendo, me dijeron que no, o sea, no saben nada de lo que es el grupo Wixárika. Hay familias que ya no, que ya no conocen nada. (entrevista con profesora de la escuela Nakawé; IN-B0006, 5 de marzo de 2024).

Para la profesora Laura el que algunas mamás no sepan leer, o las situaciones de violencia intrafamiliar de las que se ha dado cuenta; incluso la propensión a la violencia de género en algunos niños y niñas son problemáticas inmediatas que desplazan la identidad o la cultura como temas de trabajo. Es necesario, más bien, atender problemas muy urgentes en las familias y en los niños; la identidad y la ciudadanía como una visión del futuro de los niños de la escuela puede venir después, pero sólo después de temas más relevantes.

Además, está el problema de la religión y las creencias de las familias. La diversidad religiosa en la comunidad es una tendencia creciente. Las nuevas iglesias están construyendo sus templos, sus visitas a la comunidad son cada semana. Su oposición al costumbre wixárika es radical, el

sincretismo entre la religión católica y la cosmovisión wixárika es un riesgo para las creencias protestantes cristianas y testigos de Jehová. La nueva religión para ciertas familias es un apoyo para salir del alcoholismo, para recibir apoyos de otras familias de fuera de la comunidad de Salvador Allende y para realizar una práctica espiritual más frecuente que la iglesia católica. Esto es porque en Salvador Allende, el sacerdote católico no se encuentra permanentemente en la comunidad. Los servicios religiosos son a veces cada quince días o cada mes que va el padre a organizar las familias y servicios católicos de la pequeña iglesia sobre la calle Carlos Ríos Rosas, una iglesia construida por la comunidad justo al lado de la casa de Don Rufino.

La adscripción religiosa de las familias, aunque desde luego no es obstáculo para el profesorado, sí constituye una cuestión delicada para tener en cuenta. Sobre todo, cuando desde la escuela se procura el rescate de la memoria histórica, la reproducción de la cosmovisión wixárika y el hábito del vestir y hablar wixárika. Al respecto encontramos más bien una ambivalencia muy propia de la convivencia intercultural. Si bien se reconoce que cada vez hay más familias que practican la religión protestante cristiana no parece haber conflicto que al mismo tiempo se enseñe el costumbre y se aprenda la lengua originaria. En el cuestionario de 19 reactivos que se aplicó con padres de familia de la primaria en otoño del 2024 se encontró que 24% de las mamás profesan una religión cristiana, mientras que el 4% son testigos de jehová. A pesar de esto, el 94% de los papás y mamás encuestados manifiesta estar de acuerdo en la enseñanza del costumbre-yeiyari en la escuela. Muchas de estas familias consideran importante también que los profesores de la primaria sean bilingües y conozcan las costumbres y tradiciones wixárikas, independientemente de la religión que profesen.

No resulta sencillo adaptar el contexto al trabajo pedagógico. Las problemáticas que hemos descrito de la escuela Nakawé tienen un impacto directo e inmediato en los mundos de vida tanto de padres de familia, como de los niños, niñas y adolescentes tanto como en los profesores y profesoras. El desafío de construir y desarrollar habilidades, actitudes y saberes para la convivencia comunitaria intercultural representa justo el centro del contenido pedagógico que necesita construirse desde el codiseño curricular comunidad-escuela. Esto es al mismo tiempo relevante en términos de la situación étnica y comunitaria en Salvador Allende, como pertinente en términos de una política de ciudadanías interculturales. Sin embargo,

la carga administrativa, la falta de apoyos financieros y la escases de recursos, así como la intensidad de los conflictos locales limita la agencia docente, reduce las posibilidades de pedagogías críticas y activas en clave intercultural y decolonial.

Conclusiones

La investigación *Regiones Interculturales de Nayarit* a través del caso de la región Tepic-Aguamilpa y la escuela Nakawé de Salvador Allende constituye un claro ejemplo para documentar e identificar desafíos y problemáticas de escuelas multigrado frente a la diversidad étnica y en el marco de una política en particular internacional: la ciudadanía mundial. Habiendo aplicado un método etnográfico escolar y comunitario en el espacio explorado, el trabajo presentó un acercamiento cotidiano a la realidad escolar, desde donde pudimos encontrar razones para considerar que la ciudadanía dista de una postura intercultural y más bien tiende a hacerse presente de manera hegemónica con la presencia de tensiones, tradiciones y reproducciones de estereotipos y desigualdades.

Un aspecto importante que destacar en lo intercultural, es la etnicidad vista como categoría analítica para mirar la desigualdad histórica y estructural de los pueblos originarios o grupos étnicos. Asimismo, la consideración en clave de análisis de la interseccionalidad, donde los colectivos campesinos, personas indígenas entre otros tantos, han dado muestra de su subjetividad y alternativas y donde las prácticas inductivas desde la educación se conjuguen en miras a la formación de ciudadanos. Destaca la educación como una vía de articulación de la cohesión escolar, lo familiar y lo comunitario con concreciones pedagógicas con sustento en la realidad contextual de la escuela. Algo que no es ajeno a los mundos de vida del profesorado, pero que demanda tal cantidad de atención que desplaza prioridades o agendas institucionales como la implementación de objetivos de aprendizaje de una ciudadanía mundial.

Como intentamos mostrar líneas arriba, es muy importante el papel que tiene el profesorado como agente de cambio social con capacidad de dotarle protagonismo al pensamiento crítico en vista de una ciudadanía crítica de aspiración intercultural. Eso pasa por saberes docentes comunitarios, sensibilidades pedagógicas y un compromiso ético-político con la

reproducción de la lengua propia y el núcleo cultural en mención, en este caso lo que los pueblos *wixaritari* llaman *Yei yari*.

En definitiva, en la política pública de educación para la ciudadanía mundial de la UNESCO persiste la visión y el pensamiento occidental y liberal capitalista, hegemónico que no contempla las características locales y socio históricas de las diferentes comunidades. La política internacional de educación para una ciudadanía mundial no es posible en términos homogéneos sino más bien plurales, heterogéneos: ciudadanías posibles en contacto directo con la diferencia cultural. Cuando se trata de contextos de amplia diversidad étnica e histórica –como el que hemos descrito de Salvador Allende– las identidades requieren ser analizadas desde un enfoque regional delimitado. Las dificultades inmediatas y cotidianas de la política educativa deben ser abordadas desde la perspectiva de los profesores y actores sociales comunitarios, que son ellos los que se enfrentan a las dificultades y desafíos. Por esta razón este trabajo ha mostrado y reflexionado sobre los desafíos pedagógicos hacia la formación de una ciudadanía mundial desde la identificación, descripción y reconocimiento de las diversidades lingüísticas, religiosas y políticas, particularmente territoriales que se viven entorno a la escuela.

Fomentar el mutuo conocimiento, el diálogo, la cooperación, de favorecer la sensibilización y la mediación entre los diferentes grupos étnicos es parte de una pedagogía intercultural como aspiración y como metodología posible para la formación de nuevas ciudadanías en clave intercultural. Un gran desafío pedagógico apenas posible en las miradas inductivas y particulares del hecho escolar. Para el profesorado de Salvador Allende convivir en la diferencia religiosa, o frente al desplazamiento lingüístico, o incluso considerando la división política interna de las comunidades agrarias, exige una gran cantidad de recursos y atención prioritaria, lo que desdibuja la prioridad de la formación en ciudadanía.

Desde la visión de una educación intercultural para la ciudadanía, el ser ciudadano-ciudadana es tener acceso libre y efectivo a las oportunidades y derechos de la sociedad en general, sin atentar contra la libertad de practicar y desarrollar la lengua propia en espacios públicos; mantener ciertas formas de justicia consuetudinaria u originaria; o vivir distintas formas de espiritualidad y religión. Para los profesores resulta difícil hablar de problemáticas globales o incluso de temas internacionales que son apenas comprensibles para los pequeños y sus mundos de vida, es aquí donde se

puede evidenciar la importancia de lo local y sus propias problemáticas y desafíos y la relevancia de un cambio de paradigma, una crítica decolonial contrahegemónica al sistema global de poder.

Referencias

- Aguilar Forero, Nicolás, y Ana María Velásquez. 2018. "Educación para la ciudadanía mundial en Colombia. Oportunidades y desafíos". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 23 (78): 937-961.
- Ansion, Juan, y Fidel Tubino, eds. 2007. "Educar en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas". Temuco, Chile: Pontificia Universidad Católica del Perú; Universidad de la Frontera (Chile).
- Arroyo Ortega, Adriana. 2016. "Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: perspectivas situadas". En *Interculturalidad y educación desde el sur. Contextos, experiencias y voces*, 47-66. Quito, Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana; CINDE; CLACSO; Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Bartolomé, Miguel Alberto. 2006. *Procesos interculturales: antropología política del pluralismo cultural en América Latina*: México Siglo XXI.
- Bello, Álvaro. 2004. *Etnicidad y ciudadanía en América Latina: la acción colectiva de los pueblos indígenas*. Santiago de Chile: CEPAL. https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/2394/S043148_es.pdf.
- Cabrero, Ferran, Álvaro Pop, Zully Morales, Mónica Chuji, y Carlos Mamani. 2013. *Ciudadanía intercultural. Aportes desde la participación política de los pueblos indígenas en Latinoamérica*. Quito, Ecuador: PNUD-UNESCO. <https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/publications/es/LIBRO%20CIUDADANIA%20INTERCULTURAL%20PNUD%20democracia.pdf>.
- Cornejo Espejo, Juan. 2012. "Educación, interculturalidad y ciudadanía". *Educar em Revista*, núm. 43, 239-254. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000100016>.
- De la Peña, Guillermo. 1999. "Territorio y ciudadanía étnica en la nación globalizada". *Desacatos. Revista de antropología social*. CIESAS 1 (1): 13-27.
- Fiorucci, Massimiliano. 2017. "Educar a la ciudadanía global en una perspectiva intercultural." *Spanish Journal of Comparative Education/Revista Española de Educación Comparada*, núm. 30. <https://doi.org/doi:10.5944/reec.30.2017.20629>.

- Grosfoguel, Ramón. 2007. "The epistemic decolonial turn: Beyond political-economy paradigms". *Cultural studies* 21 (2-3): 211-223.
- Marín García Jorge Luis, Mejía Rodríguez, Eduardo, y Esmeralda Arellano Ruíz. 2024. "La migración, factor esencial en la formación de la región wixárika Aguamilpa-Tepic, en el Estado de Nayarit". En *Una tribu errante. Los desafíos de la migración en sociedades diversas*, 127-144. Tepic, Nayarit, México: Alí Chumacero, Editorial y Ediciones del Lirio.
- Marín García, Jorge Luis. 2011. "Rituales y Arte huicholes: espacios de frontera entre la sierra y el pavimento". Tesis de doctorado, Zamora, Michoacán: El Colegio de Michoacán. <http://colmich.repositorioinstitucional.mx/jspui/handle/1016/211>.
- Martínez López, Sandra, y María Magdalena López Rodríguez. 2022. "Educación, inclusión y formación para la ciudadanía mundial: racionalidad pedagógica de una relación necesaria". *Revista Varela* 22 (61): 18-26.
- Medina Miranda, Héctor. 2020. *Los wixaritari: El espacio compartido y la comunidad*. CDMX: CIESAS/Publicaciones de la casa Chata.
- Mejía Rodríguez, Eduardo. 2020. "Campesinos, artistas y pescadores: los modos de vida de la comunidad wixárika El Colorín". Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Tepic, Nayarit, México: Universidad Autónoma de Nayarit. <http://dspace.uan.mx:8080/jspui/handle/123456789/2329>.
- Mignolo, Walter. 2010. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Razón política. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Signo.
- Restrepo, Eduardo, y Axel Rojas. 2010. *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca Popayán.
- Rockwell, Elsie. 2018. "Escuela y clases subalternas". En *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas. Relatos y experiencias. Antología escencial*, 56-76. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Rockwell, Elsie, y Erica González Apodaca. 2016. "Antropología de los procesos educativos en México 1995-2009". *Cuadernos del Sur* 21 (41): 6-30.
- Sánchez Ríos, Alfonso, y Gloria Clemencia Valencia González. 2023. "Educación para la ciudadanía mundial intercultural: La tensión local-global". *Revista de Educación Superior del Sur Global-RESUR*, núm. 16. <https://doi.org/10.25087/resur16a8>.

- Santos, Boaventura de Sousa. 2010. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce/Universidad de la República.
- UNESCO. 2015. *Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje*. París, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233876/PDF/233876spa.pdf.multi>.
- Zepeda Loera, Rigoberto. 2012. "El impacto de las grandes presas en el Estado de Nayarit: Aguamilpa y las comunidades de Potrero de la Palmita, Ahuapán y Naranjito de Copal". Tesis de Doctorado en Urbanismo, México D.F: Universidad Nacional Autónoma de México. <https://hdl.handle.net/20.500.14330/TES01000696523>.