



# ¿Cómo se hace la interculturalidad? Estrategias docentes en escuelas diversas étnicamente

*How is interculturality done?  
Teaching strategies in ethnically diverse schools*

Recibido: 28/02/2021 | Revisado: 09/03/2021 | Aceptado: 21/09/2021 |  
Online first: 23/09/2021 Publicado: 31/12/2021

**iD Daniela Rentería-Díaz**  
Universidad Autónoma de Baja California (México)  
[rdanielita@gmail.com](mailto:rdanielita@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0002-7423-0285>

**iD Laura Velasco-Ortiz**  
Colegio de la Frontera Norte (México)  
[lvelasco@colef.mx](mailto:lvelasco@colef.mx)  
<https://orcid.org/0000-0001-5754-6395>

**Resumen:** El objetivo de este artículo es describir y analizar las estrategias docentes interculturales empleadas por los profesores en escuelas primarias indígenas para atender la diversidad cultural de estos espacios educativos. Metodológicamente, el artículo se basa en el análisis de tres casos de estudio, a partir de una encuesta sobre diversidad cultural a una muestra de 14 escuelas y en 21 grupos focales, con alumnos y docentes de las 70 escuelas del sistema de educación indígena en Baja California. Los hallazgos señalan que las estrategias docentes empleadas en los tres casos seleccionados se enfrentan a retos distintos en la relación diversidad e interculturalidad. Por una parte, en el contexto de las escuelas indígenas nativas cobra un tono apremiante en contra de la extinción cultural, dada la baja vitalidad demográfica y lingüística de estos pueblos; por otra parte, en el contexto de las escuelas indígenas inmigrantes, se enfrenta al encuentro con orígenes étnicos distintos

**Abstract:** The aim of this article is to describe and analyse the intercultural teaching strategies employed by teachers in indigenous primary schools to address the cultural diversity of these educational spaces. Methodologically, the article is based on the analysis of three case studies, based on a survey on cultural diversity in a sample of 14 schools and 21 focus groups with students and teachers from 70 schools in the indigenous education system in Baja California. The findings indicate that the teaching strategies employed in the three selected cases face different challenges in the relationship between diversity and interculturality. On the one hand, in the context of native indigenous schools, it takes on a pressing tone against cultural extinction, given the low demographic and linguistic vitality of these peoples; on the other hand, in the context of immigrant indigenous schools, it faces the encounter with different ethnic origins manifested in the various languages that are expressed alongside Spanish and English, as

manifiestos en las diversas lenguas que se expresan junto con el español y el inglés, como parte de la experiencia migratoria transnacional. Algunas limitaciones del artículo provienen de su atención en casos de escuelas que cuentan con programas interculturales para la atención de la diversidad cultural de los niños y no en el análisis de cómo llevan a cabo la idea de interculturalidad en el universo de escuelas.

part of the transnational migratory experience. Some limitations of the article come from its focus on cases of schools that have intercultural programmes for the attention of the cultural diversity of children and not on the analysis of how they carry out the idea of interculturality in the universe of schools.

**Palabras clave:** estrategias docentes, diversidad cultural, interculturalidad, espacio escolar, lengua indígena e inferiorización cultural.

**Keywords:** teaching strategies, cultural diversity, interculturality, school space, indigenous language and cultural inferiorisation

## Introducción

En México, la institucionalización de la interculturalidad escolar se asentó sobre las estructuras de la educación indígena bicultural y las realidades locales de esa institucionalización, así como de la vitalidad de los pueblos originarios a nivel regional. Así la escuela indígena intercultural es una institución diversa a lo largo del territorio mexicano como lo muestra la literatura y los estudios de caso (Dietz, 2013; Lestage y Pérez, 2000; Durin, 2007; Velasco y Rentería 2019) y sensible a los procesos migratorios protagonizados por docentes y familias indígenas. El papel de los docentes en la recreación de la interculturalidad en contextos migratorios ha recibido escasa atención académica (Lestage y Pérez, 2003; López y Tinajero, 2011).

En este artículo nos interesa reflexionar sobre las estrategias que construyen los profesores de escuelas primarias indígenas para enfrentar la diversidad étnica y construir una interculturalidad que desborda el espacio escolar. El argumento principal de este trabajo es que, si bien existen lineamientos institucionales homogéneos sobre la interculturalidad, en la práctica docente se construye una interculturalidad que recupera rasgos o emblemas específicos de las comunidades estudiantiles y, sobre ellas, construyen el campo del diálogo cultural como estrategia contra la inferiorización de lo indígena (Bartolomé, 2005). En este texto se considera a los profesores como agentes estratégicos de la interculturalidad en la escuela indígena, quienes actúan en marcos institucionales, pero con agencia diferenciada, según los contextos locales, y la sinergia colectiva de sus propias biografías. La estrategia docente no es una acción individual sino colectiva que se puede definir como una articulación de acciones y recursos formales e informales por un conjunto de agentes para un objetivo específico que no está dado, sino que se realiza en la práctica docente y se reelabora en las visiones, intenciones, voluntades y acciones de los profesores, es decir, en la cotidianidad escolar.

En México y América Latina, los discursos educativos sobre la interculturalidad se han construido desde la visión hegemónica del Estado-nación, a partir de dos visiones tradicionales: 1) Funcional: que promueve el reconocimiento e inclusión de la diferencia cultural a partir de la aceptación de las reglas del modelo de política social vigente; y 2) Relacional: que se entiende como la forma más básica de contacto entre personas, saberes, valores y tradiciones sin cuestionar las formas de conflictividad y poder de dicho contacto (Tubino, 2005; Walsh, 2010).

Estos dos enfoques destacan por promover políticas educativas compensatorias que están focalizadas en atender al “otro” extranjero e indígena. Ante estas dos aproximaciones tradicionales de interculturalidad escolar, Walsh (2005) propone una visión crítica al señalar que la oficialización de una educación intercultural bilingüe en los países latinoamericanos no ha tenido impacto sobre la educación “regular” sino que sigue siendo sólo para los indígenas. De manera que propone un tercer enfoque contra-hegemónico que solamente puede darse desde la participación de los agentes escolares. Un enfoque crítico y decolonial que busca “la desnaturalización de los mecanismos epistemológicos y políticos que ha construido la diferencia como desigualdad” (Soria, 2014, p.47), dentro de un modelo de Estado-nación monocultural con matriz colonial que produce y reproduce una homogeneización cultural de ese “otro” racializado sin diversificar sus repertorios culturales, manteniéndolo en una posición de inferiorización y discriminación en relación con la cultura nacional.

Estos tres enfoques se presentan como visiones antagónicas en relación con la construcción del “otro” en las políticas y los modelos educativos donde, por un lado, desde la visión oficial del Estado, persiste la tendencia a implementar acciones que no cuestionan las asimetrías de poder de la adscripción étnica nacional frente a la adscripción étnica del “otro” indígena o extranjero; y, por otro lado, en los que desde la visión bottom-up de las comunidades escolares se busca el diálogo y la adecuación de la normatividad educativa intercultural a través del desarrollo de las prácticas, los rituales y los discursos propios de los grupos culturales que conforman la diversidad en las escuelas.

Según Dietz y Mateos Cortés (2013), la pedagogía intercultural que da forma a las didácticas y estrategias escolares en el salón de clases, se puede distinguir en función de la forma en cómo enfrenta la diversidad cultural: a) para diferenciar o biculturizar, cuando la educación se dirige a un grupo étnico en específico; b) para interactuar y desarrollar competencias de interacción entre los “diferentes”, cuando trabajan bajo el principio de heterogeneidad en un espacio que tiende a uniformar; y c) para empoderar y generar conciencia en los grupos “oprimidos” acerca de sus posibilidades de transformación o empoderamiento al interior de un espacio escolar monocultural. En todas estas aproximaciones a la diversidad cultural, el papel de los docentes y el espacio escolar son protagónicos. Dietz (2004) sugiere que la interculturalidad sólo puede entenderse en el plano didáctico, esto es, en la síntesis

de las políticas y modelos educativos con la planeación del trabajo docente en el aula. En esta dimensión didáctica es imperativo recuperar las diferentes actitudes de valoración por los saberes de las comunidades y presentar los contenidos como formas de interpretación de la realidad y de la historia, no como saberes cerrados, sino como una vía para favorecer el intercambio de ideas y opiniones.

Bertely (2008) sostiene que el papel de los profesores es fundamental para intervenir en las aulas y contribuir en la vitalización de las identidades indígenas, nativas, tribales, locales pues apunta que en el proceso de socialización escolar son ellos quienes están frente a la disyuntiva entre: a) contribuir a la difusión del modelo educativo oficial a favor de la diversidad lingüística y cultural en las escuelas sin la mediación o participación de las familias y comunidades; o bien, b) intervenir en el diseño de modelos educativos diferenciados apuntando hacia una autonomía y etnogénesis escolar. En otras palabras, y siguiendo la idea de Diez (2004), los profesores con su planeación didáctica y sus acciones pueden reproducir el enfoque funcional o referencial de la interculturalidad, o bien, pueden promover un enfoque crítico decolonial.

Estos dos estudios proponen situar el análisis de la interculturalidad en la práctica a partir de dos niveles: las estrategias didácticas en el salón de clases y los agentes escolares. En el primer caso se enfatiza la importancia de que, en la integración de saberes comunitarios con el currículo escolar, los contenidos se presenten a los niños desde una perspectiva abierta y cambiante, como la propia comunidad. Y en el segundo caso, se retoma la importancia del rol intermediario cultural que tienen los profesores en el salón de clases, pues al momento de su planeación didáctica son ellos quienes eligen cómo desarrollar la noción de interculturalidad en forma práctica. Este artículo se ubica en la segunda línea de análisis, pero en una crítica al concepto de intermediario cultural y propone, más bien, el concepto de agente cultural definido como una persona o colectivo que mantiene relaciones estructurales e históricas con la población escolar y que recrea constantemente el sentido de la interculturalidad. La estrategia escolar se puede definir como una articulación de acciones y recursos, formales e informales, por un conjunto de agentes para un objetivo específico, en este caso para lidiar con los obstáculos del florecimiento de la diversidad cultural en la escuela.

## Metodología

Este artículo se basa en el estudio de las estrategias docentes sobre interculturalidad realizado en 2014 en el marco de un estudio sobre diversidad cultural en escuelas primarias indígenas de Baja California. En el estudio se analizaron cuatro casos, pero en este artículo discutiremos solamente tres casos.

**Tabla 1**

*Concentrado de levantamiento de cuestionarios en la muestra de escuelas indígenas de educación primaria según municipio y delegación en Baja California, 2014*

Municipio	Delegación	Escuela	TOTAL	%
Ensenada	Maneadero	"Juan Escutia"	235	58.8
	San Quintín	"Juan Escutia"	228	
		"Álvaro Obregón"	161	
	Vicente Guerrero	"Octavio Paz"	187	
		"Niño Artillero"	165	
	Camalú	"Monte Albán"	145	
		"Francisco González Bocanegra"	135	
San Antonio Necua	"Revolución"	22		
Tijuana	La Presa	"Ve'e Saa Kua'a"	451	36.2
	San Antonio de los Buenos	"Juan José de los Reyes Martínez, El Pípila"	276	
		Playas de Tijuana	"Jurhenguare YO'Onsipekua"	
Playas de Rosarito	Col. Constitución	"Sentimiento Purhepecha"	69	3.2
Mexicali	El Mayor Cucapá	"Alfonso Caso Andrade"	25	1.2
Tecate	Loma Tova II	"Tzauindanda"	11	0.6
TOTAL			2 171	100

Fuente: Control de levantamiento de Cuestionarios a Niños, *Diagnóstico y evaluación de las estrategias escolares para la interculturalidad: experiencias locales ante la diversidad cultural de Baja California*, El Colegio de la Frontera Norte, 2014.

En una primera etapa se realizó un diagnóstico sobre la diversidad cultural y étnica en una muestra representativa de 14 escuelas del sistema de educación indígena, del universo de 70 escuelas en el ciclo escolar 2013-2014, a partir de los criterios teóricos: a) escuelas que desarrollan estrategias escolares interculturales, b) relaciones inter-étnicas al interior del espacio escolar y c) el vínculo escuela-comunidad.

En total se levantaron 2 171 cédulas que representan al 20.36 por ciento de la población de 10 660 niños que cursan algún grado de educación básica nivel de primaria en una escuela del Subsistema de Educación Indígena en el estado. Como se observa en la tabla 1, el porcentaje más alto de escuelas se concentra en el municipio de Ensenada, donde se localiza la región de San Quintín, con la población indígena migrante más alta del estado.

Adicionalmente a la encuesta se realizaron 21 grupos focales, de los cuales 8 fueron con profesores y el resto con alumnos. En el grupo focal con niños se solicitó la participación por escuela de al menos ocho alumnos. Los criterios de selección fueron: grado escolar, sexo y lengua indígena. En el caso del grupo focal con profesores se buscó la participación de al menos cuatro docentes en cada una de las escuelas visitadas. En total participaron 121 niños y 50 profesores en los cuatro municipios del estado.

Para el estudio de casos, seleccionamos cuatro escuelas tratando de cuidar el balance según perfil de escuelas con base en los criterios: nativas e inmigrantes, modalidad de atención multigrado y general, y municipios del estado. En la tabla 2 presentamos los tres casos seleccionados para el analizar las estrategias escolares de interculturalidad y en la figura 1 se puede observar su localización.

**Tabla 2.**

*Proyectos específicos de diversidad cultural según la escuela y el municipio del Subsistema de Educación Indígena en Baja California.*

Municipio	Escuela	Proyecto
Ensenada	1. Francisco González Bocanegra (indígenas migrantes y mestizos)	Multilingüe de enseñanza de Lenguas indígenas
	2. Revolución (indígenas nativos y mestizos)	Conservación del kumiai a través de cantos.
Playas de Rosarito	3. Sentimiento Purépecha (indígenas migrantes y mestizos)	Sensibilización cultural

Fuente: Elaboración propia. Trabajo de campo, *Diagnóstico y evaluación de las estrategias escolares para la interculturalidad: experiencias locales ante la diversidad*.

### ***La diversidad cultural en las escuelas indígenas de Baja California***

La educación indígena en Baja California inicia en 1974 atendiendo a las comunidades indígenas nativas de la región y se amplía en la década de los años ochenta con la atención a grupos indígenas inmigrantes, ahora residentes asentados. Esta región noroeste de México se considera singular en relación con el resto del país porque la diversidad cultural se ha conformado por procesos de migración nacional y transnacional. Esto ocurre en una coyuntura histórica marcada por la intensidad de las relaciones transfronterizas entre México y Estados Unidos, el endurecimiento del control de la frontera nacional por parte de Estados Unidos y el auge de las movilizaciones indígenas dentro del territorio nacional mexicano a partir de la década de los años setenta (Velasco, 2003, p.179).

**Figura 1.**

*Localización de las escuelas para los casos de estudio*



Fuente: Elaborado por Rafael Vela. Sistema de Información Geográfica y Estadística de la Frontera-El Colef, 2015.

## Resultados y discusión

Con los datos de la encuesta realizamos una caracterización de la diversidad cultural entre la población escolar a través del registro de las lenguas de los alumnos y de los padres. Del total de alumnos encuestados el 51.5% son hombres y el 48.5% son mujeres, cuyas edades están entre los seis y los doce años. La marca de la migración a Estados Unidos se expresó en el pequeño porcentaje de niños nacidos en Estados Unidos (3.8%). La mayoría de los niños son oriundos de Baja California (72.2%), y casi una tercera parte nació en otros estados (Oaxaca 8.8%, Guerrero 2.5%, Sinaloa 2.5%, Michoacán 1.8% y de otros estados 12.2%; principalmente, Sonora, Chiapas y el Distrito Federal (Velasco y Rentería, 2015; 2019).

Poco más de la mitad de los niños encuestados solo habla español (54.6%) en oposición al 1.2% de niños que solo habla lengua indígena (Velasco y Rentería, 2015; 2019). Este dato es consistente con lo documentado en estudios sobre migración y escolarización indígena en contextos urbanos de México donde señalan que la lengua materna de los niños en escuelas indígenas es el español y no la lengua de la comunidad de origen de sus padres (Saldívar, 2006; Czarny, 2006; Durin, 2007).

La otra mitad habla un idioma o más, además del español, de manera que hay niños que hablan español y una lengua indígena (33.8%), niños que hablan español e inglés (5.1%), y niños que hablan español, inglés y una lengua indígena nativa o inmigrante (Velasco y Rentería, 2015; 2019). El mixteco es la lengua más hablada entre los niños. Este dato encuentra correspondencia con los lugares de nacimiento de los niños, en tanto que, los estados de Oaxaca y Guerrero concentran la mayor población hablante de mixteco. Otras lenguas habladas son triqui (7.8%), zapoteco (6.2%), náhuatl (4.5%) y purépecha (2.8%). En lenguas nativas como el cucapah y kumiai se registraron 19 hablantes.

La diversidad escolar nutrida por la migración indígena también se refleja en la composición del profesorado. En 2013 había 425 profesores en las 70 escuelas. Las calificaciones escolares se concentraban en la licenciatura o maestría (374) y el resto en educación normal, normal superior o bachillerato y sólo 4 en doctorado. En forma similar a la población estudiantil y sus familias, el idioma dominante entre los profesores es el mixteco (321), y en menor cuantía el náhuatl, zapoteco, purépecha y las lenguas nativas (sólo 13 profesores).

Estos datos indican una diversidad cultural asociada a la historia precolonial de la región con la persistencia de los pueblos nativos yumanos y las migraciones laborales modernas del siglo XX de los pueblos mesoamericanos. Las entrevistas en profundidad y artículos de los propios profesores, como intelectuales orgánicos, han mostrado que la migración de profesores combinó el fenómeno de las migraciones laborales desde los programas de Braceros, pero a la vez la migración profesional en el marco de las políticas educativas indígenas de los años ochenta para atender a los migrantes indígenas en las zonas urbanas y rurales de esta frontera mexicana, tal como lo señala Pérez Castro, 1991; 1998.

### ***Estrategias docentes para de la interculturalidad***

La educación intercultural en Baja California se remite a la educación indígena bicultural, de los años setenta con las primeras escuelas indígenas de pueblos indígenas y su ampliación sistémica en los años ochenta con los pueblos indígenas inmigrantes (Pérez, 2004). Como lo señala Dietz (2012), la actual versión de la escuela intercultural es la institucionalización de las movilizaciones indígenas frente a la educación indígena del modelo de homogeneización cultural posrevolucionario del Estado mexicano.

Al visitar las escuelas encontramos una diversidad de estrategias docentes que los profesores califican como interculturales en términos programáticos. Mientras algunas lo centran en la lengua, otras ubicaban las costumbres o la memoria de la lengua como su objeto didáctico. Estas visiones parecían coincidir con realidades distintas en los salones de clase en torno a la diversidad cultural del alumnado y sus familias. Cada colectivo docente interpretaba y ajustaba de forma distinta las directrices centradas en la lengua indígena de los programas de educación intercultural en función de sus comunidades escolares y de los recursos materiales y humanos con los que contaban. Estas visiones también se alimentaban de las biografías de los propios docentes y sus nexos orgánicos con pueblos indígenas específicos, fueran migrantes o nativos. Tal creatividad llamó la atención de estas investigadoras, al observar el efecto de la agencia docente en la interculturalidad resultante.

En las biografías de estos profesores está presente la migración de bajos recursos y la discriminación indígena, ya sea como una violencia estructural o bien

como violencia simbólica. De tal forma que se pueden pensar a estos profesores como agentes orgánicos de las comunidades indígenas, en coincidencia con lo que Florence Mallon (1995) llama intelectuales específicos, al considerar que tienen raíces profundas en los procesos que construyen socialmente a los pueblos indígenas, pero con capacidad de intermediar ante el Estado, a través del sistema educativo, como lo ha documentado Bertely (2008).

A continuación, presentamos tres estrategias interculturales producto de la creatividad y consenso del colectivo docente con sus directores, en tres escuelas con diversidad cultural que expresan la historia de los pueblos nativos y de los pueblos migrantes, con matrices civilizatorias distintas, tanto en el medio urbano como en el medio rural. En cada apartado presentamos un perfil del profesorado como los creadores de tales estrategias.

### ***La interculturalidad y la escuela multilingüe***

La escuela “Francisco González Bocanegra” está ubicada en el Fraccionamiento Santa Candelaria en la delegación Camalú del valle agrícola de San Quintín en Ensenada. En 2010, este fraccionamiento era habitado por 994 personas en 224 hogares con un alto grado de marginación, pues sufren carencias en el acceso a los servicios públicos: el 80.91 por ciento de las viviendas carecía de agua potable entubada y 15.77 por ciento no contaba con energía eléctrica. El 36.01 por ciento de la población son indígenas (CDI, 2012), 19.01 por ciento es analfabeta y prácticamente la mitad (49.10 %) de la población de 15 años y más no había terminado la primaria (Conapo, 2015).

La escuela Francisco González Bocanegra es una primaria indígena de tiempo completo adscrita a la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). Su fundación se remonta al año 2002. La escuela ha recibido recursos federales provenientes de Conafe y del Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas (PAJA) para mejoramiento y construcción de infraestructura. Cuenta con siete aulas, dos baños escolares, un módulo sanitario y canchas deportivas.

En el ciclo 2014-2015 atendía a 172 alumnos, divididos en siete grupos, un grupo por cada grado excepto 5to que suma dos (SEE, 2015). La planta docente se conforma de ocho profesores, una de ellas comisionada en dirección. Las lenguas habladas por los alumnos son mixteco (alto y bajo), triqui, zapoteco, náhuatl, purépecha y español.

El profesorado está constituido por tres mujeres y cinco hombres. En entrevistas con cinco profesores fue posible definir que pertenecen a una generación nacida a fines de los años setenta y principios de los ochenta, con excepción de un profesor que nació a fines de los años sesenta. Oaxaca es el origen más común entre los profesores. Todos migraron siendo muy jóvenes en dos situaciones: a) En familia,

a los campos agrícolas del norte o la ciudad de México, y b) Solos para estudiar en la ciudad de Oaxaca o Morelos. Ninguno de estos profesores viene de una familia escolarizada, sus padres tenían estudios de primaria o bien no estudiaron, algunos de ellos hablaban mixteco y otros zapoteco.

La tabla 3 presenta a los profesores, permitiendo apreciar que es una planta sumamente joven, diversa en términos de género y lingüísticos, aunque con dominio del mixteco, pero con presencia de las dos variantes, alta y baja. A la vez, todos tienen el nivel de licenciatura con un profesor que tiene grado de doctor en Educación, lo cual indica la existencia de un capital social muy fuerte.

El programa intercultural centrado en lo multilingüe nació en 2011 ante las dificultades que enfrentaban como profesores para la enseñanza de la lengua indígena como segunda lengua con grupos diversos lingüísticamente. Éste consiste en canalizar a los niños de acuerdo con la lengua que hablan o desean hablar en un abanico de 5 lenguas: mixteco (alto y bajo), triqui, zapoteco, purépecha y náhuatl.

Cada profesor asume la enseñanza de una lengua en un grupo multigrado. La lengua que el profesor enseña no necesariamente es su lengua indígena. Esto ha llevado a que los profesores aprendan e investiguen sobre las distintas lenguas. En realidad, como un profesor lo explicó, el objetivo no es enseñar una lengua, sino ofrecer espacios de expresión lingüística para quienes lo hablan y de valoración de la lengua y la cultura indígena. En palabras del profesor: "...el objetivo no es que los niños hablen la lengua indígena 100 por ciento, sino que valoren y aprendan lo poquito que puedan aprender. Es promover la convivencia intercultural..." (Sánchez, entrevista, 2015).

Así la lengua es un vehículo de interculturalidad entendida como valoración de lo propio y de lo diferente, ya que la diversidad de lenguas se asocia con diversidad de pueblos. El gran "otro" es el español en este campo de diversidad lingüística, pero, a la vez, es la lengua franca de la convivencia escolar. El aprendizaje de diálogos cortos, o bien de frases, es utilizado en la puesta en escena de actividades interescolares donde se ritualiza lo indígena a través de eventos o concursos regionales de canto y declamación en lengua indígena. En los grupos focales con los niños pudimos valorar la forma como se filtra la discriminación de la sociedad contra lo indígena, a través de la negación para hablar la lengua indígena, pero a la vez las grietas de la homogenización en la disposición de niños mestizos a aprender las lenguas indígenas, mientras más pequeños menos prejuicios para el aprendizaje. Esta apertura a la experiencia de la interculturalidad a través de las lenguas indígenas y el español encuentra sus límites en los otros espacios donde los niños forjan su existencia.

En forma recurrente los profesores reciben quejas de los padres por la enseñanza de las lenguas indígenas. Hay una idea generalizada de que no tiene

sentido enseñar una lengua que no usan, y que sin embargo el inglés es un idioma de mayor utilidad en sus vidas y se los piden en la secundaria. El profesor Alejandro López cuenta que en una ocasión un padre de familia, de origen zapoteco, llegó enojado mientras gritaba: “¿Por qué le enseñan esa cochinateda a mi hijo? esto no sirve para nada. Ustedes enséñenle inglés”. (López, entrevista, 2015)

El análisis de este obstáculo puede tener dos aristas. La primera es la discriminación histórica que han vivido los propios padres al hablar su lengua indígena. La segunda arista, es la valoración del inglés como la segunda lengua predilecta después del español en una visión utilitaria del capital humano que toma sentido ante la recurrente práctica de la migración a Estados Unidos en la región.

Los retos más importantes, recurrentemente mencionados por los profesores, se pueden resumir en los siguientes puntos: a) La lengua materna no es la lengua indígena, sino el español y en pocos casos el inglés; b) Cuando está presente la lengua indígena es diversa al interior del salón de clases por la migración y c) Existe resistencia de parte de los padres en aceptar la lengua y la adscripción indígena, lo cual hace que no haya eco en el hogar sobre lo aprendido en el salón de clases. Así, la base lingüística de la interculturalidad institucional del sistema educativo tiene fuertes problemas de conceptualización.

Esos retos no son ajenos a las propias comunidades o colectivos docentes dado el fenómeno estructural de la migración y la discriminación hacia lo indígena, la cual los propios profesores han vivido. La desvalorización de la lengua, como marca cultural, sólo puede ser entendida al observarla como marca de desigualdad estructural en su intersección con la clase social. Los profesores coincidieron en que las condiciones de pobreza en la que viven los alumnos afectan negativamente el desempeño escolar y la participación en los programas educativos. Los niños son hijos de trabajadores agrícolas en general, con horarios muy largos de trabajo que pueden iniciar a las 5:00 de la mañana y terminar a las 5:00 de la tarde. De tal forma que, los niños no siempre tienen a alguien en casa que los prepare para ir a la escuela y los reciba a su regreso. El profesor Gustavo, comentaba que a veces los propios padres preguntan si su hijo ha asistido a la escuela y, en ocasiones, los niños tienen varios días de estar ausentes (Sánchez, entrevista, 2015).

Los grupos focales con los niños dieron algunas pistas del valor lúdico y creativo del espacio lingüístico de encuentro con lo indígena diverso. En el grupo focal participaron 10 alumnos, no todos de origen indígena (cinco niños y cinco niñas de 3ro, 4to, 5to y 6to). Los niños mencionan que la clase es divertida y que hacen cosas que no pueden hacer en las otras materias, como crear historias, contarlas, expresarlas en dibujos. “...La lengua indígena me encanta porque es muy divertida la clase, es muy bonita... nos ponen hacer algo y a mi me gusta...” (Raúl, grupo focal, 2014). “...La nuestra [la clase] es bien divertida porque la profe nos pone palabras en el pizarrón y nosotros tenemos que aprendérmolas y luego enfrente de todos nuestros compañeros las pasamos decir...” (Jorge, grupo focal, 2014).

**Tabla 3.**  
Profesores de la escuela Francisco González Bocanegra

Núm	Sexo	Edad	Lugar de Origen	Lengua indígena	Escolaridad	Antigüedad (Años)	Grado que imparte
1	M	31	Oaxaca	Mixteco bajo	Licenciatura	4	1ro
2	H	46	Oaxaca	Mixteco alto	Licenciatura	12	2do
3	H	32	Puebla	Mixteco alto	Licenciatura	4	3ro
4	H	33	Oaxaca	Mixteco alto	Licenciatura	3	4to
5	M	34	Oaxaca	Mixteco bajo	Licenciatura	6	5to
6	H	38	Oaxaca	Mixteco alto	Licenciatura	1	
7	H	36	BC Sur	Mixteco bajo	Doctorado	13	6to
8	M	35	Oaxaca	Zapoteco	Licenciatura	8	Directora
Media de edad		35.6					

Fuente: Elaboración propia con datos de las entrevistas a profesores, Diagnóstico y evaluación de las estrategias escolares para la interculturalidad: experiencias locales ante la diversidad cultural de Baja California, Tijuana, Baja California, El Colef/DGEI/CONACYT, 2014-2015

El gusto como medida del disfrute por hacer algo es minado por el estigma. En los espacios donde hablar otra lengua se vuelve un juego divertido, parece que el gusto emerge como vía de adscripción. "... A mí me gusta la lengua indígena porque nos reconoce como zapotecos y porque es mi identidad [...] la clase porque la profesora nos pone a hacer cosas, y a investigar qué significa eso y se me van varias cosas en

zapoteco...” (Suriel, grupo focal, 2014). Los niños expresan su entusiasmo por la posibilidad de hablar varias lenguas y comunicarse con personas diferentes, o de viajar y hablar con personas distintas a ellos “...porque si vas a otros lugares vas a poder platicar con gente que habla diferente lengua a la que tú hablas...” (Oscar, grupo focal, 2014). “...Porque si vamos a la ciudad de Oaxaca puedes platicar con vecinos y así podemos comunicarnos con otras personas...” (Rosa, grupo focal, 2014).

### ***Interculturalidad y Sensibilización cultural. Danza y canto Purépecha***

La colonia Constitución pertenece al V distrito de Playas de Rosarito y se conforma por 217 manzanas, 824 lotes y una población de 13 450 personas (Conapo, 2015). En 1992 llegaron a asentarse los primeros pobladores de origen purépecha provenientes, en su mayoría, de la isla de Janitzio municipio de Pátzcuaro en Michoacán. En esta colonia viven alrededor de 300 familias purépechas que se dedican principalmente a la elaboración de piñatas para su venta en Tijuana y Estados Unidos. La elaboración de piñatas es una tradición artesanal que se transmite en familia, los niños de la comunidad participan con sus padres y familiares diariamente además de ir a la escuela. Es una práctica comunitaria que los distingue en esta ciudad.

La escuela Sentimiento Purépecha se ubica en el callejón Ensenada, entre las calles Artículo primero y San Luis Potosí de la colonia Constitución y comparte el terreno con un preescolar que lleva el mismo nombre. Esta escuela inició en 2007, y en el ciclo escolar 2013-2014 contaba con una matrícula de 84 alumnos (Soto, entrevista, 2014), atendida en modalidad multigrado con tres ciclos por cuatro profesores y una profesora comisionada en dirección. En el ciclo escolar 2014-2015, primero y cuarto grado se imparten en modalidad general y los ciclos 2do y 3ro en modalidad multigrado porque la escuela está en un periodo de transición hacia el programa Escuelas de Tiempo Completo. La escuela cuenta con cuatro salones, dos baños escolares y un patio con plaza cívica para realizar actividades deportivas y ceremonias escolares.

A esta escuela asisten niños que nacieron en Estados Unidos y en México. En el caso de México, nacieron principalmente en los estados de Michoacán, Puebla, Sonora, Estado de México, Guanajuato, Guerrero, Oaxaca y Baja California (Osío, entrevista, 2015). La lengua que se habla en la comunidad es purépecha, sin embargo, los profesores expresan que todos los niños llegan a la escuela hablando español. En algunos casos, además del español, hay quienes hablan o tienen nociones del idioma inglés como parte de la experiencia migratoria familiar hacia Estados Unidos.

En la tabla 4 se observa que, del total de cinco profesores solo uno es hablante de purépecha, y dos de ellos procedentes de Oaxaca son hablantes de mixteco con variante alto y bajo, respectivamente; los otros dos nacidos en Baja California, hijos de familias procedentes de Oaxaca y Guerrero, son monolingües del español. La

mayoría de los profesores tiene escolaridad con nivel de licenciatura, salvo un caso con nivel bachillerato.

La iniciativa de sensibilización y concientización encuentra correspondencia con la normatividad educativa nacional, a la vez que, funciona como una estrategia escolar viable para los profesores porque, al no ser hablantes de la lengua de la comunidad, pueden apoyarse en los padres de familia y en los niños para las tareas. La lengua purépecha es la lengua dominante en el proyecto intercultural de esta escuela, aunque más como emblema identitario que medio de comunicación, debido a la dificultad de enseñarla por falta de maestros hablantes de esta lengua y de que la lengua materna de los niños sea el español. Dada la poca vitalidad de la lengua purépecha, los cantos y la danza sirven como emblemas complementarios de la interculturalidad.

**Tabla 4.**

*Profesores de la Escuela Primaria Sentimiento Purépecha*

N <sup>o</sup>	Sexo	Edad	Lugar de nacimiento	Lengua indígena	Estudios	Antigüedad (años)	Grado que imparte
1	M	36	Baja California	No	Licenciatura	5	Directora
2	M	36	Oaxaca	Mixteco bajo	Licenciatura	7	4to
3	H	41	Oaxaca	Mixteco alto	Bachillerato	16	5to y 6to
4	H	28	Baja California	No	Licenciatura	7	1ro
5	H	33	Michoacán	Purépecha	Pasante de Licenciatura	1	2do y 3ro
Media de edad		34.8					

Fuente: Elaboración propia con datos de las entrevistas a profesores, Diagnóstico y evaluación de las estrategias escolares para la interculturalidad: experiencias locales ante la diversidad cultural de Baja California, Tijuana, Baja California, El Colef/DGEI/CONACYT, 2014-2015.

En el análisis identificamos tres vías de integración del programa:

1. Las reuniones de los profesores con los padres de familia para sensibilizarlos sobre la valoración de la lengua y las costumbres indígenas –purépecha-.

2. En el salón de clases con la práctica de un vocabulario que sea de utilidad para los niños, por ejemplo: “con el uso de frases para ir al baño, tomar agua o saludar” (Osío, entrevista, 2015). Además, los niños llevan tareas a casa donde pueden reforzar el vocabulario y las frases consultando a sus padres, abuelos y vecinos de la comunidad.

3. Al exterior de la escuela, la misión sensibilizadora se apoya en personajes de la comunidad que fueron promotores de la propia escuela. Por ejemplo, el himno nacional fue traducido al purépecha por el líder comunitario. También las danzas tradicionales de Michoacán, como la danza de los viejitos, han sido recopiladas y documentadas con la propia comunidad.

En el coro se integran niños de origen indígena y mestizos, que atienden la convocatoria que lanzan profesores para ensayos semanales. En el coro cantan el himno nacional en lengua purépecha y en español, así como algunos cantos tradicionales de Michoacán. Participan en los actos cívicos dentro de la escuela y en concursos o actos oficiales en otras escuelas o sedes de gobierno.

En el caso de la danza se establece una distinción entre indígenas y no indígenas. Por ejemplo, la danza tradicional de los Viejitos es ejecutada por niños de distintos grados pero que pertenecen a familias indígenas. Estas danzas son reconstruidas como costumbres de la comunidad purépecha, y la búsqueda de originalidad se expresa en la persistencia de los líderes de la comunidad por comprar vestuarios en Michoacán (Sánchez, entrevista, 2015). La frontera étnica se demarca en la danza, ya que en esta danza sólo participan niños de origen purépecha y para los niños mestizos se realizan otras danzas como la de los Papaloteros originaria de Guanajuato.

Este hecho provoca la reflexión sobre qué tipo de interculturalidad están construyendo los docentes al reproducir fronteras étnicas al interior de la escuela. El grupo de danzantes se ha convertido en un emblema de la comunidad purépecha en Rosarito, sin embargo, los profesores consideran que es necesaria la participación de niños mestizos para consolidar el objetivo de esta actividad intercultural: la integración, el respeto y el reconocimiento de las diferencias.

El carácter exhibicionista en busca de reconocimiento externo al ámbito escolar se expresa en el hecho de que tanto el coro como las danzas se realizan por demanda, es decir sólo cuando tienen invitaciones, de tal forma que no son actividades con calendarios de ensayo y presentaciones regulares. Tal reconocimiento tiene no sólo sentido simbólico sino también práctico. De tal forma que se tiene que mostrar hacia fuera el trabajo, a través de los rituales festivos, pero, a la vez, estos rituales visibilizan una diferencia, que aunque ritualizada y folclorizada, se proyecta como una pertenencia positiva en la contienda contra la homogeneización cultural.

En grupo focal con los niños se pudo identificar que tienen muy presentes las actividades y que han desarrollado un gusto por éstas y actitudes positivas. Palabras cómo: es bonito aprender otra lengua, es divertido la danza y los coros. Pero el desfase entre los discursos y las prácticas cotidianas no es pasado por alto por los niños. Un niño planteó un dilema ya expresado por los propios profesores de la escuela: La escuela se llama Sentimiento Purépecha "...debería de haber profesores [que hablen la lengua]. Uno piensa que viene a que le enseñen la lengua" (Elías, grupo focal, 2014). De tal forma que la propuesta de sensibilizar y concientizar sobre la lengua y la cultura indígena es una salida práctica ante las dificultades para enseñarla por profesores que no hablan el purépecha, por alumnos que su lengua materna es el español, por la reticencia de las familias a practicarlo y por el estigma generalizado contra lo indígena.

El foco en una sola lengua es un tema de reflexión sobre la diversidad cultural y la poca vitalidad de la lengua entre la comunidad escolar. ¿Por qué una escuela purépecha en un contexto urbano con diversidad étnico y cultural? La respuesta parece estar en la lucha del núcleo de inmigrantes purépechas, que se asentaron en la colonia, por contar con una escuela purépecha como parte de la estrategia política de reconocimiento, pero el paso a la institucionalización de ese proyecto legítimo en su origen termina enfrentando la diversidad cultural de profesores y alumnado.

### ***Interculturalidad y canto kumiai, los pueblos yumanos***

La escuela Revolución se ubica en la localidad San Antonio Necua de la región vitivinícola del Valle de Guadalupe, Ensenada; ahí se ubica la comunidad indígena nativa kumiai. En 2010 era habitada por 204 personas en 47 hogares con un grado de marginación alto porque sufre de carencias en el acceso a los servicios públicos: el 68.09 por ciento de las viviendas carecía de agua potable entubada y 10.64 por ciento no contaba con energía eléctrica. A pesar de estas condiciones de marginación, se destaca un alto alfabetismo, ya que el 93.08 por ciento de la población sabe leer, escribir y casi tres cuartos de la población (74.80 %) de 15 años y más terminó la primaria (Conapo, 2015). Los kumiai son un pueblo binacional que fue partido por la instauración de la frontera política en el siglo XIX, y se considera un pueblo en peligro lingüístico, aun cuando es el más numeroso entre los pueblos yumanos (Moctezuma, 2015).

Las principales actividades de la población giran alrededor de la ganadería y la cultura vaquera. Desde hace algunas décadas, y propiciado por el turismo gastronómico de la llamada "Ruta del Vino", San Antonio Necua se ha convertido en destino para el ecoturismo. Además, tienen un museo comunitario sobre la cultura kumiai de esta localidad que atrae visitantes de fin de semana.

La escuela Revolución es una primaria indígena de tiempo completo adscrita a la DGEI. Inició actividades dentro del sistema educativo nacional en el año 1970 y para 1977, por petición de la comunidad, cambia de registro y se incorpora al subsistema de Educación Indígena. El director tiene dos décadas en el puesto, y tiene

un nexo orgánico con la comunidad al ser nativo kumiai, residente de la localidad y egresado de esta escuela.

La escuela pertenece a la Zona Escolar 711 que atiende a todas las escuelas indígenas nativas de Baja California. En el ciclo escolar 2014-2015 atendía a 28 alumnos en la modalidad multigrado a través de dos grupos: 1er Ciclo (1ro, 2do y 3ro) y 2do Ciclo (4to, 5to y 6to) (SEE, 2015). Reciben apoyo de Conafe a través del Programa de Apoyo a la Gestión Escolar y del Programa Progresá. En 2014 contó con el apoyo del Programa Escuela Digna para la mejora de infraestructura, concretamente, para el mejoramiento del techo de las aulas. Actualmente cuenta con dos aulas y dos baños escolares, canchas deportivas y cocina/comedor.

El profesorado está conformado por dos profesores: el profesor Anselmo Domínguez que está frente a grupo con el 1er Ciclo (1ro, 2do y 3ro) y además está comisionado como director, y el profesor Juan Ángel Ayes que imparte el 2do Ciclo (4to, 5to y 6to). En la tabla 5 se puede observar que los profesores son muy diversos en sus trayectorias personales y profesionales. La trayectoria del profesor Anselmo se circunscribe a esta región porque nació a finales de los años setenta en esta comunidad kumiai donde ha aprendido la lengua a través del canto. Tiene Licenciatura en Educación y su ejercicio docente lo ha desarrollado por cerca de veinte años en esta escuela. La trayectoria del profesor Juan es distinta porque, generacionalmente, nació a inicios de los años sesenta en Honduras y su formación profesional es en Etnología, una rama de las ciencias sociales que estudia a los pueblos y sus culturas. Es naturalizado mexicano y desde hace quince años está desarrollándose como docente del Subsistema de Educación Indígena en Baja California en esta escuela.

Hay dos características del contexto de esta escuela que han motivado la iniciativa de un programa escolar para la conservación de la lengua kumiai a través de los cantos tradicionales: 1) En la comunidad la lengua está en desuso y sólo algunos ancianos conocen la lengua a nivel mínimo; 2) Al igual que en otras escuelas indígenas, los profesores no tienen conocimiento y dominio de la lengua, solo poseen un vocabulario limitado del kumiai.

El director comenta que el desuso de la lengua kumiai está asociado a tres situaciones que han impactado en la comunidad: a) Existe una fuerte discriminación sobre “ser indígena”, b) La exogamia, o bien, matrimonios con gente que no es de la comunidad; y c) Hay necesidad de salir de la comunidad para trabajar y, por lo tanto, de aprender español (Domínguez, entrevista, 2015).

En este contexto los profesores consideran importante trabajar un programa sobre concientización de la identidad kumiai a través de una tradición que persiste en la comunidad: los cantos. Se pensó en los cantos porque, si bien ni los profesores ni los padres de familia cuentan con un dominio de la lengua, sí conocen frases, vocabulario y entonaciones gracias a esta expresión artística. Para los profesores, la sensibilización y concientización de la identidad kumiai entre los niños puede

incentivarse y promoverse a partir de la práctica colectiva de los cantos. En ese sentido el programa consiste en dos estrategias complementarias:

1) *Cantos y bailes tradicionales*: El profesor Anselmo practica cada semana algún canto kuri-kuri. Para acompañar los cantos el profesor toca la guitarra y enseña a los niños a elaborar unas sonajas que puedan usarse de percusión. Las sonajas son de guaje (bule), rellenas de semillas y selladas con un encino. En esta actividad se busca la sensibilización hacia el aprendizaje de la lengua kumiai no solo con la repetición del canto sino con la expresión de frases breves que permitan la convivencia entre los niños durante los cantos. Por ejemplo, que entre ellos puedan decir: “me gusta bailar”, “me gusta cantar”, “tú cántale” (Domínguez, entrevista, 2015).

2) *Asignatura de lengua indígena*: En el caso de esta escuela la enseñanza de la lengua se da en grupo una o dos veces a la semana por campos semánticos. Esta materia la imparte el profesor Anselmo, quien tiene conocimiento de la lengua kumiai; por otra parte, el profesor Juan complementa esta dinámica de trabajo con la identidad a través del fortalecimiento de valores asociados a la cultura de la comunidad.

**Tabla 5**

*Profesores de la Escuela Primaria Revolución*

Nº	Sexo	Edad	Lugar de Origen	Lengua indígena	Escolaridad	Antigüedad (años)	Grado que imparte
1	H	38	Baja California	Kumiai	Licenciatura	20	Multigrado (1ro, 2do y 3ro) Director
2	H	59	Honduras	Español	Pasante de licenciatura en Etnología	15	Multigrado (4to, 5to y 6to)
Media de edad		48.5					

Fuente: Elaboración propia con datos de las entrevistas a profesores, Diagnóstico y evaluación de las estrategias escolares para la interculturalidad: experiencias locales ante la diversidad cultural de Baja California, Tijuana, Baja California, El Colef/DGEI/CONACYT, 2014-2015

Estas iniciativas han tenido el logro notable de generar una representación de la cultura de la comunidad hacia el exterior. El profesor Anselmo comenta que continuamente son invitados por parte de la DGEI y de las instituciones culturales regionales para participar con estos cantos en distintos foros (Domínguez, entrevista, 2015). Esto es importante no solo por la proyección de la comunidad nativa hacia toda la región sino también porque en estos espacios los niños tienen la oportunidad de convivir con otras culturas indígenas nativas e inmigrantes con las que pueden identificarse, reconocerse y valorarse. Por otra parte, dentro de los obstáculos que

los profesores deben sortear para llevar adelante este programa destaca el hecho de que el kumiai esté en desuso hacia el interior de la comunidad, lo que significa que fuera de la escuela no hay apoyo para el aprendizaje de la lengua. Otro aspecto limitante es la falta de materiales didácticos que apoyen la labor de enseñanza.

La entonación de cantos kuri-kuri acompañados de percusiones hechas por sonajas es una actividad de sensibilización cultural que gusta mucho entre los niños. En el grupo focal, algunos comentaron que salen a cantar a otras escuelas y festivales culturales en Ensenada, y eso les gusta. Además, comentaron que reciben clases donde aprenden vocabulario en kumiai a través de trabajos y tareas que realizan en el salón y fuera, con la comunidad, preguntando a las personas mayores. Una de las niñas expresó: “[Hay que aprender] kumiai para que no se vaya a... para que no se pierda la lengua”. (Venus, grupo focal, 2014). El tema de la amenaza del olvido y desaparición de la lengua como emblema madre de la cultura kumiai es un tema recurrente en las pláticas con los profesores y alumnos, convirtiendo a la lengua en un emblema de memoria a través de los pequeños fragmentos lingüísticos y su conservación en el canto.

## Conclusiones

---

A partir del análisis de los tres casos de estudio sobre estrategias docentes que son empleadas en escuelas indígenas de Baja California, para integrar y favorecer la diversidad cultural de las comunidades nativas e inmigrantes, tanto en contexto urbano como en contexto rural de los municipios de Rosarito y Ensenada: San Antonio Necua y Camalú en San Quintín, identificamos las siguientes reflexiones:

La primera reflexión se relaciona con el tipo de interculturalidad que se promueve en las escuelas. Siguiendo a Dietz y Mateos (2013), las estrategias que se desarrollan en las escuelas se pueden clasificar en dos tipos de interculturalidad: para diferenciar y para interactuar con la diversidad.

En el primer tipo de interculturalidad se puede incluir el caso de la escuela “Sentimiento Purépecha” en Rosarito, cuyas estrategias se distinguen por promover acciones para diferenciar la cultura y la lengua del grupo cultural indígena inmigrante, en un sentido bicultural: los purépechas y los mestizos; es decir, están centrados en la sensibilización y el reconocimiento de un solo grupo cultural y una sola lengua indígena en contacto e interlocución con el español.

En el segundo tipo de interculturalidad se puede incluir el caso de la escuela “Francisco González Bocanegra” en Camalú, cuya estrategia se distingue por promover acciones para interactuar con la diversidad cultural que se presenta en la escuela, la cual se integra por los grupos culturales: mixteco, zapoteco, triqui, náhuatl y purépecha entre otros. La estrategia multilingüe y multigrado a partir de la cual, no

solo se sensibiliza sino, se interviene sobre las distintas lenguas indígenas que se hablan en la comunidad, es un claro ejemplo de integración intercultural y de cooperación entre las diferencias: de culturas, de lenguas, de edades y de capacidades según el grado escolar en el que se encuentran los niños.

Estas dos distinciones son analíticas en la medida que en la práctica docente encontramos estas dos formas de la interculturalidad. Por ejemplo, a partir de la clasificación de Dietz y Mateos (2013), el caso de la escuela “Revolución” en San Antonio Necua podría incluirse en la primera clasificación porque se enfoca en reforzar un solo grupo cultural frente a otro: los kumiai frente a los mestizos. Sin embargo, los grupos indígenas nativos de la región se encuentran en peligro de extinción cultural. La discriminación, la exogamia y la necesidad de incorporarse a la vida productiva de la región ha hecho que estos grupos salgan de sus comunidades y usen el español e inglés como medios de comunicación y de integración para sobrevivir. Una consecuencia notable es que las lenguas yumanas estén en desuso y que, incluso los ancianos, tengan un conocimiento mínimo de estas lenguas.

En ese sentido, la estrategia de enseñanza de los cantos kuri-kuri, la elaboración de los instrumentos con semillas y bule, así como las danzas, se vuelven estrategias que buscan educar y sensibilizar a los niños sobre su origen. En este intento, la lengua es un emblema casi mítico y las acciones que se emplean se tornan una vía para evitar la extinción cultural. Así, para nosotras, en el caso de las estrategias interculturales de la comunidad kumiai identificamos un tipo de interculturalidad que podría abonar a la clasificación de Dietz y Mateos (2013): “por la no extinción”. El pueblo kumiai está luchando contra la extinción y olvido, por lo que el proyecto educativo tiene consecuencias mayores en términos de urgencia cultural y humana.

La segunda reflexión es sobre los profesores y su papel estratégico como agentes de la interculturalidad. En ese sentido, los tres casos analizados permiten observar que los profesores de estas escuelas destacan por tener iniciativa para desarrollar actividades asociadas a la sensibilización y concientización de la importancia de preservar las lenguas indígenas y el conjunto de saberes y tradiciones que distinguen a los grupos culturales indígenas a los que pertenecen los niños y sus familias.

Sin embargo, en el ejercicio de esta agencia intercultural, los profesores se enfrentan al reto de lograr el respeto y el reconocimiento de su labor docente cuando no son hablantes de la lengua indígena que habla la comunidad donde está inserta la escuela. Esto sucede en contextos más homogéneos culturalmente, como es el caso de las escuelas en Rosarito y en San Antonio Necua donde los profesores expresan recibir poco apoyo de los padres de familia porque no son hablantes del purépecha, en el primer caso; o porque prefieren que los niños aprendan español e inglés, en el segundo caso. En el caso de la escuela en Camalú no se presenta esta problemática

en el espacio escolar porque, a diferencia de los otros casos, la comunidad es muy diversa culturalmente y la estrategia de enseñanza de lengua indígena en forma multilingüe y multigrado fortalece los vínculos interétnicos de la comunidad a través de la polifonía de voces y de costumbres.

Por lo anterior, la tercera reflexión nos orienta a afirmar que, la interculturalidad en las escuelas indígenas de Baja California se centra en la lengua indígena como medio de comunicación pragmático a la vez que, como ícono cultural, en la medida que se usa poco como medio de comunicación entre los profesores y alumnos. Por una parte, la lengua indígena es un emblema dominante en la idea de interculturalidad y, por otra, es un emblema de identidad y de reconocimiento cultural al interior de la comunidad donde están las escuelas. En ese sentido, los profesores despliegan su agencia intercultural dentro del espacio escolar en dos dimensiones: a) al interior de la escuela con las clases de lengua indígena, las narraciones y las tradiciones de cantos y danzas que los niños ponen en práctica como parte de las actividades escolares cotidianas; y, b) al exterior de la escuela con la escenificación de la diferencia cultural en los bailes y los cantos que los niños realizan cuando acuden a eventos culturales. Ambas fuerzas trabajan en contra de la inferiorización de lo indígena en el aula y en la comunidad.

Finalmente, el estudio de la interculturalidad en Baja California enfrenta un reto analítico de la interculturalidad. Al analizar el conjunto de escuelas, como espacio intercultural institucionalizado, surgen visiones de urgencia cultural distintas entre las escuelas que alimentan su interculturalidad por la migración y las escuelas interculturales nativas. La relación entre diversidad e interculturalidad cobra un tono apremiante entre escuelas nativas como la de la comunidad kumiai, que navega contra la extinción cultural, dada la baja vitalidad demográfica y lingüística de estos pueblos a diferencia de escuelas como la de la comunidad de Camalú, que se enfrenta al encuentro con orígenes étnicos distintos manifiestos en las diversas lenguas que se expresan junto con el español y el inglés, como parte de la experiencia migratoria transnacional. En ese sentido, la práctica docente enfrenta retos sobre cómo anclarse en la memoria y el territorio, y menos en la lengua.

## Referencias

---

- Bartolomé, M. (2005). Visiones de la diversidad: *Relaciones interétnicas e identidades indígenas en el México actual*, 1er. Ed. México: INAH.
- Bertely, M. (2008). Génesis étnica de procesos educativos. En Bertely, Gasché y Podestá (Coord.) *Educando en la diversidad: investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Quito: Abya Yala, CIESAS, UPN, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). (2012). “Catálogo de localidades indígenas 2010”, *Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas*.  
[http://www.cdi.gob.mx/localidades2010/catalogo\\_de\\_localidades\\_indigenas\\_2010.xlsx](http://www.cdi.gob.mx/localidades2010/catalogo_de_localidades_indigenas_2010.xlsx)
- Consejo Nacional de Población (Conapo). (2015). “Datos abiertos del índice de marginación”, Consejo Nacional de Población, en “*Índices de marginación*”, en [http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Datos\\_Abiertos\\_del\\_Indice\\_de\\_Marginacion](http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Datos_Abiertos_del_Indice_de_Marginacion)
- Czarny, G. (2008). *Pasar por la escuela: Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Dietz, Gunther (2012) *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*, 1ra. Ed, México: Fondo de Cultura Económica.
- Dietz, G. y Mateos, S. (2013). *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*, 1era. Ed., 1er. Reimp, México: SEP-CGEIB.
- Diez, ML. (2004). *Reflexiones en torno a la interculturalidad*. En *Cuadernos de Antropología Social*, 19, 191-213 p., Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Durin, S. (2007). ¿Una educación indígena intercultural para la ciudad? El Departamento de Educación Indígena en Nuevo León. *Frontera Norte*, 19(38), 63-90.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2010). “Principales resultados por localidad (ITER)”, *Instituto Nacional de Estadística y Geografía*, en “*Censo de Población y Vivienda 2010*”  
[http://www.inegi.org.mx/sistemas/consulta\\_resultados/iter2010.aspx](http://www.inegi.org.mx/sistemas/consulta_resultados/iter2010.aspx)
- Lestage, F. y Pérez, T. (2000). “*Una escuela bilingüe ¿Para quién? El caso de los migrantes indígenas en Tijuana, B.C.*”, ponencia presentada en el seminario Dinámicas de la población indígena en México: problemáticas contemporáneas, México, DF.
- López, G. y Tinajero, G. (2011). “Los maestros indígenas ante la diversidad étnica y lingüística en contextos de migración”. *Cuadernos Comillas*, 1, pp. 5-21.
- Mallon, F. (1995). *Peasant and nation: The making of postcolonial Mexico and Peru*. Berkeley: University of California Press.
- Martínez, R. y Rojas, A. (2006). Indígenas urbanos en Guadalajara: Etnicidad y escuela en niños y jóvenes otomíes, mixtecos y purépechas. En P. Yanes, V. Molina y Ó. González (Coords.), *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural* (pp. 69-93). México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Gobierno del Distrito Federal, Secretaría de Desarrollo Social.

- Moctezuma, J.L. (2015). Las lenguas yumanas: entre el desuso y la revitalización. Academia Edu.  
[https://www.academia.edu/30268968/Lenguas\\_ind%C3%ADgenas\\_yumanas\\_entre\\_el\\_desuso\\_y\\_la\\_revitalizaci3n\\_2015](https://www.academia.edu/30268968/Lenguas_ind%C3%ADgenas_yumanas_entre_el_desuso_y_la_revitalizaci3n_2015)
- Pérez Castro, T. (1991). "Vivencias de un maestro mixteco en el norte del país", *Roneo*, 20 p.
- Pérez Castro, T. (1998). "Formación y actualización del maestro indígena. *Escribiendo*, 1(4), pp. 4-9
- Pérez Castro, T. (2004). "Breve recuento histórico de la educación indígena en Baja California", *Informe de la Coordinación Estatal de Educación Indígena*, Tijuana: SEE.
- Saldívar, E. (2006). Estrategias de atención a la diferencia étnica en escuelas primarias del D.F. En P. Yanes, V. Molina y Ó. González (Coords.), *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural* (pp. 99-123).
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2015). "Sistema Nacional de Información de Escuelas (SNIESC)", Sistema Nacional de Información de Escuelas, en "SNIESC". <http://www.snie.sep.gob.mx/SNIESC/>
- Sistema Educativo Estatal del Estado de Baja California (SEE). (2015). "Reporte por escuela", Sistema Educativo Estatal. "Principales cifras y estadísticas. Ciclo Escolar 2014-2015: Educación primaria".  
[http://www.educacionbc.edu.mx/publicaciones/estadisticas/2015/Estadisticas\\_Nivel/EducacionBasica/archivos/EducacionPrimaria/Primaria%20por%20Escuela.xlsx](http://www.educacionbc.edu.mx/publicaciones/estadisticas/2015/Estadisticas_Nivel/EducacionBasica/archivos/EducacionPrimaria/Primaria%20por%20Escuela.xlsx)
- Soria, S. (2014). "El lado oscuro del proyecto interculturalidad-decolonialidad: notas críticas para una discusión". *Revista Tabula Rasa*, 20, 41-60, enero-junio 2014.  
<http://www.revistatabularasa.org/numero-20/03-Soria.pdf>
- Tubino, F. (2005). "La interculturalidad crítica como proyecto ético-político". Ponencia presentada en el *Encuentro Continental de Educadores Agustinos*, Lima, 24-28 de enero  
<https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>
- Velasco, L. y Rentería, D. (2019). Diversidad e interculturalidad: La escuela indígena en contextos de migración [Diversity and interculturality: The indigenous school in the context of migration]. *Estudios Fronterizos*, 20(22). doi: <https://doi.org/10.21670/ref.1901022>
- Velasco, L. y Rentería, D. (2015). Diagnóstico sobre la diversidad cultural y las prácticas de discriminación en la comunidad escolar. *México: El Colegio de la Frontera Norte, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología*, Dirección General de Educación Indígena.
- Walsh, C. (2010). "Interculturalidad, estado y sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época". Ponencia presentada en el *Seminario "Interculturalidad y Educación Intercultural"*. Universidad Simón Bolívar-Sede Ecuador, 9-11 de

Marzo. [www.uchile.cl/documentos/inteculturalidad-critica-y-educacion-intercultural\\_110597\\_0\\_2405.pdf](http://www.uchile.cl/documentos/inteculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_110597_0_2405.pdf)

Walsh, C. (2005). "Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad". *Revista Signo y Pensamiento*, 46(24). [www.revistas.javeriana.edu.co](http://www.revistas.javeriana.edu.co)