

Etnografía multiescalar de la política educativa en contextos interculturales: ensamblajes cualitativos globales y locales



H. Betzabé Márquez Escamilla¹ y Emanuel Rodríguez Domínguez²

¹ Centro de Estudios Antropológicos, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México, México

<https://orcid.org/0000-0002-7179-8457>

Correo electrónico: betzabemarquez@politicas.unam.mx

² Centro de Estudios Antropológicos, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México, México

<https://orcid.org/0000-0003-3679-2479>

Correo electrónico: manu.rodriguez@politicas.unam.mx

Recibido:
1 de diciembre de 2019

Aceptado:
25 de marzo de 2020

doi: 10.34096/runa.v42i1.9955

Resumen

El presente artículo reflexiona sobre los cambios experimentados en la etnografía de la educación indígena en México, a partir de la implementación de políticas públicas que ya no están constreñidas por el andamiaje jurídico-político del Estado, ya que su diseño, operación y evaluación están matizados por una compleja red de actores con intereses divergentes que se mueven en diversos ámbitos del campo educativo. Mediante una propuesta metodológica etnográfica que ensambla las interpretaciones de los contextos estructurales de la política educativa (escala macro), con las prácticas e imaginarios que los actores sociales producen en los entornos locales de aplicación (escala micro), se explican las múltiples traducciones e intermediaciones que modifican sus diseños normativos y dan paso a proyectos autogestivos de educación intercultural-bilingüe, los cuales tienen una relación ambivalente con las estructuras estatales.

Palabras clave

Etnografía multiescalar; Política educativa; Interculturalidad; Proyectos educativos indígenas; México

Multi-scalar ethnography of educative policy in intercultural contexts: global and local qualitative assemblies

Abstract

This article reflects the changes experienced in the ethnography of indigenous education in Mexico, from the implementation of policies that are no longer constrained by the legal-political scaffolding of the State, since their design, implementation and evaluation are qualified by a complex network of

Key words

Multi-scalar ethnography; Educational policy; Interculturality; Indigenous educational projects; Mexico



actors with divergent interests that move in different areas of the educational field. By means of an ethnographic methodological proposal that joins the interpretations of the structural contexts of educational policy (macro scale), with the practices and imagery that social actors produce in local application environments (micro scale), the explanations of multiple translations and intermediations modify the normative designs of public policies and allow to autonomous intercultural-bilingual education projects, which have an ambivalent relationship with state structures.

Etnografía multiescala da política educacional em contextos interculturais: assembléias qualitativas globais e locais

Resumo

Palavras-chave

Etnografía multiescala; Política educacional; Interculturalidade; Projetos educacionais indígenas; México

Este artigo reflete as mudanças experimentadas na etnografia da educação indígena no México, a partir da implementação de políticas que não são mais limitadas pelos andaimes político-legais do Estado, uma vez que seu desenho, implementação e avaliação são qualificados por um complexa rede de atores com interesses divergentes que se deslocam em diferentes áreas do campo educacional. Por meio de uma proposta metodológica etnográfica que une as interpretações dos contextos estruturais da política educacional (macroescala), com as práticas e imagens que os atores sociais produzem em ambientes locais de aplicação (microescala), são explicadas as múltiplas traduções e intermediações, que modificam seus desenhos normativos e dão lugar a projetos autogerenciados de educação intercultural e bilingue, que têm uma relação ambivalente com as estruturas estatais.

Introducción

El presente artículo reflexiona en torno a los cambios experimentados en la etnografía de la educación indígena en México, a partir de la implementación de políticas que ya no están constreñidas por el andamiaje jurídico-político del Estado, pues su diseño, operación y evaluación están matizadas por una compleja red de actores con intereses divergentes que se mueven en diversos ámbitos del campo educativo, los cuales se expresan en múltiples escalas. Nos interesa analizar los cambios experimentados en el análisis de la política educativa del Estado mexicano, con el objetivo de evidenciar cómo los estudios antropológicos centrados en aspectos monográficos del proceso educativo fueron superados por los trabajos que descentraron la política estatal y atendieron la vida cotidiana y las particularidades de la instrumentación de los programas educativos en diversos contextos sociales.

La antropología aplicada vinculada a las políticas indigenistas del Estado mexicano matizó la práctica etnográfica en los proyectos de alfabetización de la primera mitad del siglo XX. La investigación cualitativa mediante entrevistas, encuestas y, en menor medida, observación participante, respondía más al objetivo de realizar estudios de comunidad, a fin de analizar los principales procesos de incidencia y las resistencias al cambio sociocultural que se incentivaban en los pueblos indígenas de todo el país. En consecuencia, no se abordaban etnográficamente los entornos educativos de cambio lingüístico, sino

que la documentación de las lenguas indígenas y los procesos educativos eran un rubro más dentro de las monografías que realizaban los antropólogos como parte de sus estudios culturalistas.¹ Esta tendencia predominará hasta las décadas de los cincuenta y sesenta, pues los procesos educativos seguían siendo parte de las acciones implementadas desde el Estado mexicano mediante el recién creado Instituto Nacional Indigenista (INI).²

El quiebre político de la antropología mexicana de los años setenta (Warman, Bonfil, Nolasco, Oliveira y Valencia, 1970; García Mora y Medina, 1983) modificará radicalmente la forma como se hace etnografía de los procesos educativos, pues la cuestión indígena empezará a atenderse de diferentes maneras: i) asumiendo una perspectiva de acuerdo con la cual el indígena es producto de una situación colonial que fomenta procesos de control cultural (Bonfil, 1972); y ii) bajo una perspectiva etnomarxista, en la cual no existe un reconocimiento de los sistemas normativos indígenas ante la falta de autonomía (Díaz-Polanco, 1985). Esto reconfiguró las escalas de registro etnográfico de los procesos educativos en contextos indígenas, y sentó las bases para que las investigaciones de los años ochenta y noventa desbordaran y descentraran el análisis de las políticas impulsadas desde el Estado-nación, para enfocarse en la forma en que se instrumentalizaban dichas acciones, así como en las particularidades de la vida cotidiana de cada entorno escolar.³

Las emergentes etnografías etnicistas y etnomarxistas de los entornos educativos indígenas desbordaron la centralidad del Estado y se enfocaron en documentar ampliamente los procesos educativos locales y regionales. Sin embargo, seguirían condicionadas por el contexto sociopolítico que imperaba en la agenda indigenista del Estado mexicano en su fase desarrollista-participativa (1980-1990). Si bien ambas posturas se ubicaron en contra de dicha política, lo que las diferenciaba es que la primera apostaba por su reformulación; mientras que la segunda, por su abolición.

La pugna entre indigenismos tradicionales, etnicismos y etnomarxismos trastocó el diseño y la planificación de las acciones indigenistas de matriz Estado-céntrica, llegando a un punto de inflexión en el marco de la reforma del Estado mexicano y su tránsito al neoliberalismo (1988-1996), momento en el que se impusieron políticas públicas “interculturales” basadas en una matriz asistencialista-participativa (Oehmichen, 1999).⁴ Esto para nada fomentó la participación de los pueblos en los programas educativos, ya que su incidencia quedó reducida a ser beneficiarios de contenidos y materiales bilingües cuyas propuestas pedagógicas y contenidos curriculares seguirían siendo definidos por las instituciones estatales.

A finales del siglo XX y en la primera década del XXI aconteció un giro entre las interacciones del Estado y la sociedad, el cual potenció una nueva matriz relacional (Estado-pueblos) en el diseño e implementación de políticas públicas enfocadas a la diversidad sociocultural (Guinazú, 2017). Las acciones gubernamentales enfocadas hacia los pueblos indígenas se verán trastocadas por la lógica etnofágica del multiculturalismo⁵ y la agencia etnopolítica de las iniciativas que buscarán paliar las brechas de implementación de las políticas educativas interculturales, generadas tanto por los diseños estatistas integracionistas, como por las simulaciones participativas de los neoindigenismos. En este contexto surgen una serie de etnografías de los entornos educativos (Rebolledo, 2015; Ayala, 2019; Márquez, 2019; Meneses, 2019, entre otras), que recuperan las rupturas metodológicas de las etnografías de aula y suman a sus intereses de investigación las formas de participación, los modos de interpelación estatal de diversos

1. Entre los que destacan la investigación en el Valle de Teotihuacán, realizada por Manuel Gamio en 1917 (2017); el estudio “Carapan” realizado por Moisés Sáenz entre 1932 y 1933 en la subregión p’urhepecha de La Cañada de los once pueblos en Michoacán; el “Proyecto Tarasco” donde participaron los lingüistas Swadesh (1939) y Lathrop (2007); el estudio de Alfonso Fabila en 1938 con el pueblo yaqui en Sonora (1978); así como el trabajo de Julio de la Fuente en las comunidades indígenas de Oaxaca (1989). Para una reflexión con relación a estos trabajos véase De la Peña (2008), Calderón (2011) y Dietz y Mateos (2011).

2. Al respecto véase Aguirre Beltrán (1973)

3. Al respecto véase Rockwell (1992, 1996); Candela (1997); Bertely (1998); y Hamel y Muñoz (1981).

4. Un tránsito similar aconteció en las políticas indigenistas en los países de América Latina. Al respecto pueden verse las reconfiguraciones en las matrices estatales-sociales analizadas por Guinazú (2017) en las acciones indigenistas argentinas.

5. La etnofagia del multiculturalismo radica en el proceso mediante el cual la cultura hegemónica a nivel estatal o global busca disolver y debilitar a las múltiples culturas populares. No se busca la destrucción mediante la negación absoluta o el ataque violento de las otras identidades, sino su disolución gradual mediante la atracción, la seducción y la transformación (Díaz-Polanco, 2007, pp. 222-223). Para ello, el Estado, en sus estrategias de gobierno utiliza metáforas movilizadoras para hacer ver sus políticas indigenistas como “participativas”, de “reconocimiento cultural”, “respetuosas de sus usos y costumbres”; con lo cual esconde su intención de mermar el sentido político y comunitario de los pueblos y culturas no hegemónicas.

proyectos educativos autogestionados y el potencial etnopolítico de los pueblos indígenas, para construir un proceso dialógico en el diseño e implementación de la política educativa enfocada desde sus particularidades.

Para conseguir nuestros objetivos, en primer lugar, se recuperan experiencias de investigación en el campo de la antropología educativa (Márquez, 2019) y el análisis cultural de las políticas públicas (Rodríguez, 2020), para establecer que cualquier acción gubernamental en materia educativa está matizada por el actuar de una compleja red de actores que muchas veces no está acotada al ámbito estatal, pues en su operación podemos encontrar la influencia de organismos transnacionales propios del contexto neoliberal, así como también las resistencias locales a las políticas y discursos que intentan mercantilizar y estandarizar la educación. En segundo lugar, mostraremos cómo las trayectorias participativas derivadas de la agencia etnopolítica no siempre recaen en visiones idealizadas de “lo indígena”, pues pueden oscilar entre el desarrollo de proyectos autogestivos y la búsqueda de acuerdos institucionales con las estructuras estatales (Guiñazú, Trentini y Ameghino, 2019). De esta forma, las políticas educativas interculturales pueden ser asumidas como un espacio de contienda en el cual se expresan múltiples intereses entre los actores que participan de ellas (Rodríguez, 2016).

Un aporte de la síntesis hasta aquí presentada en torno a los trayectos y trayectorias de la antropología de la educación y de las políticas interculturales en México radica en que todos ellos han apuntalado una estrategia metodológica que permite analizar de manera integral el diseño y aplicación de una política pública en el campo de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Retomando estos aportes, en el presente texto apostamos por una perspectiva etnográfica multiescalar que combina los factores estructurales que emergen en su diseño e implementación por ser una acción dirigida desde el Estado, así como el estudio etnográfico denso de las prácticas e imaginarios que acontecen en los espacios donde se implementan. Para mostrar la utilidad de esta propuesta metodológica, en la parte final del artículo presentamos los resultados de su aplicación en el análisis de un proyecto educativo que articula condicionamientos globales y locales.⁶

6. Proyecto escolar T'arhexperakua, desarrollado por las comunidades p'urhepechas de San Isidro y Uringuitiro, Michoacán, México.

Etnografía multisituada y multiescalar de las políticas de educación intercultural

En la actualidad existen herramientas metodológicas que permiten analizar el desplazamiento y descentramiento del campo educativo, a partir de sus reconfiguraciones globales y la dinámica que adquieren las políticas estatales en los entornos escolares. Estas herramientas permiten describir el carácter específico de la reconfiguración de las dinámicas sociales contemporáneas al explorar procesos que acontecen en múltiples espacios y escalas. Las etnografías multisituadas (Marcus, 2001) y los ensamblajes multiescalares (Savage, 2009) constituyen enfoques cualitativos, desde el campo de la antropología y de la sociología respectivamente, que estudian de manera articulada las configuraciones socio-políticas emergentes en donde se combinan entornos locales, instancias estatales y sus contrapartes transnacionales, las cuales no son fácilmente cuantificables.

Las improntas metodológicas arriba citadas son un buen punto de partida para medir las múltiples escalas de desplazamiento de los procesos educativos contemporáneos. Sin embargo, todavía siguen presentado algunos claroscuros al momento de buscar un análisis integral que logre vincular los datos obtenidos

mediante el trabajo de campo en el aula con el contexto social mayor en el que se desarrollan los procesos (a nivel estatal o global). En otras palabras, el trabajo etnográfico de la instrumentación de las políticas educativas influenciadas por las acciones de organismos transnacionales –es el caso de la incidencia promovida desde la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), por citar algunos– no ha logrado oscilar en un *continuum* entre el “adentro” y el “afuera” del campo educativo en sus múltiples escalas, al atrapar empáticamente el sentido de los eventos y prácticas específicas de los actores que se desenvuelven en el aula o en los entornos comunitarios, al mismo tiempo que sitúa esos significados en contextos más amplios (Clifford, 1992, p. 152).

Ahora bien, es necesario reflexionar sobre la forma en que se podría aterrizar el modelo de las etnografías multisituadas y los ensamblajes multiescalares al análisis de las políticas educativas, sin perder de vista la documentación cualitativa de los escenarios locales y su relación con los entornos globales. Como lo sostienen Shore y Wright (1997, pp. 13-14), mediante el análisis cualitativo de las políticas públicas, “los antropólogos están en una posición única para comprender el funcionamiento de las múltiples y contradictorias intersecciones de las estructuras de poder locales, pero vinculados a sistemas globales”. Particularmente, mediante las etnografías de cualquier política estatal es posible abstraer y documentar los entramados de relaciones entre la comunidad escolar, las organizaciones locales (e.g., las sociedades de padres de familia o instancias religiosas), las instituciones de gobierno, los representantes de los organismos transnacionales y la iniciativa privada. Todos estos actores se articulan en una compleja red que otorga sentido al campo educativo. Por lo tanto, en los múltiples espacios y ámbitos en los que se desagrega una política educativa es posible efectuar la observación y documentación de los imaginarios, prácticas y relaciones que cada uno de estos actores construye sobre los procesos de dicho campo.

La etnografía multisituada y multiescalar de las políticas públicas asume que las acciones gubernamentales reflejan los intercambios dialógicos entre los actores involucrados en la definición o implementación de una acción de gobierno (Agudo Sanchíz, 2009, p. 71). Aplicando este modelo al estudio de los procesos educativos podemos establecer que las acciones estatales de este campo en México son, en primer lugar, una *forma particular de conocimiento*. Ante ello, la etnografía de las políticas educativas tiene que interpretar cómo estas acciones tienen la facultad y el poder de servir de base para la construcción de representaciones y producciones de conocimientos “neutros” por parte de las comunidades de especialistas que diseñan los currículos, los contenidos y las estrategias pedagógicas que se aplican en una educación prescriptiva, como es el caso de la enfocada a los pueblos indígenas.

En segundo lugar, las políticas educativas en contextos pluriculturales contienen una *lenguaje de poder*; es decir, construyen un discurso y estilo de expresión en la investigación y en los documentos asociados a su aplicación, los cuales buscan establecer ciertos grados de aceptación y persuasión mediante “palabras clave” y “metáforas movilizadoras” que legitiman las narrativas asociadas a la “calidad de la educación”, “evaluación de conocimientos y docentes”, “aprovechamiento escolar”, “pertenecer a estándares internacionales”, entre otros.⁷ En este punto, la etnografía del campo educativo se enfoca en analizar el lenguaje, la retórica y los conceptos de los discursos, así como los documentos, reportes de resultados, diseño de procedimientos y demás huellas documentales del proceso educativo. Todos ellos representan las

7. En este punto, Agudo Sanchíz, retomando a Raymond Williams, establece que “‘las palabras clave’ [...] son a menudo palabras agradables, persuasivas, ‘políticamente correctas’ o aceptablemente neutras acerca de las cuales todos estamos de acuerdo y las cuales todos usamos”. En consecuencia, “dichas palabras clave resultan exitosas en disputas dentro del ámbito de lo político (del cual forman parte las políticas) y atraen apoyo generalizado, podemos denominarlas ‘metáforas movilizadoras’” (Agudo Sanchíz, 2009, p. 71).

evidencias discursivas y textuales que sirven para analizar cómo y en qué medida las políticas de este campo ejercen diversas formas de poder al manipular o intentar generar y reproducir ciertas representaciones o significaciones en sus beneficiarios, los docentes y las burocracias estatales.

En tercer lugar, las políticas educativas también son una *forma de tecnología política (gubernamentalidad)*,⁸ pues buscan reformular un problema social y, por tanto, político, mediante el lenguaje “neutral” de la ciencia y las metáforas académicas, a fin de legitimar un tipo de poder que actúa sobre y a través de la agencia y subjetividad de los individuos por medio de regímenes que estructuran el campo de decisiones y elecciones de los alumnos, profesores, autoridades y demás actores relacionados en el campo educativo. A pesar de esta visión estructural, las acciones gubernamentales en materia de educación también son producto *de la intermediación y la traducción entre diversos actores*. Este cuarto nivel destaca que la política educativa tiene un entorno dinámico en el que se desenvuelven múltiples intermediarios y traductores, que interpretan modelos e ideas, a la par que capturan recursos significativos, sin seguir a pie juntillas lo establecido en los regímenes de poder vinculados a las acciones educativas implementadas desde el Estado.

Todos los elementos anteriormente enunciados conforman un panorama de investigación más completo para abordar etnográficamente *el análisis del proceso de las políticas públicas*⁹ de un ámbito estatal particular, al incorporar en su marco interpretativo tanto los procesos de intermediación y traducción de las narrativas expresadas por la multiplicidad de actores involucrados en el campo educativo, como las relaciones de poder y los sistemas de valores que afectan las representaciones de los integrantes de las arenas “institucionales” y “académicas” de las políticas de este campo. En consecuencia, la etnografía multisituada y multiescalar de las políticas educativas presta mayor atención a las interacciones entre los funcionarios, profesionales y académicos vinculados por una acción estatal y, en menor medida, atiende las relaciones que se presentan entre docentes y la comunidad escolar.

El enfoque etnográfico de la política pública contribuye al descentramiento de la gestión gubernamental, pues facilita el análisis de los diversos actores que conforman las “instituciones” o las “comunidades epistémicas” que diseñan e implementan una estrategia educativa de corte estatal. Pero su aporte es menor a nivel de la documentación cualitativa de las interacciones cotidianas en los entornos escolares; a pesar de que retoma los procesos de traducción e intermediación –propuestos en la sociología de las asociaciones de Latour (2008)– para dilucidar de qué forma y en qué medida las ideas rectoras de una política pública son socialmente producidas y legitimadas por sus beneficiarios. Con ello no logra documentar densamente las múltiples acciones y prácticas políticas producidas por complejas negociaciones, alianzas y contraalianzas que le dan forma y sentido a las acciones de los actores en sus espacios habituales. En consecuencia, es necesario complementar la etnografía contextual de la política pública con otra estrategia de investigación cualitativa; es el caso de la etnografía en aula, pues este enfoque sí atiende las interacciones de la vida cotidiana de los múltiples actores relacionados en el campo educativo.

El aula sigue siendo el principal espacio donde se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje, aunque obviamente influyen en ellos una serie de factores externos. Pero es difícil llegar a conclusiones sobre cómo funciona cualquier proceso educativo escolarizado sin estudiar los aprendizajes que se derivan, de manera central, de lo que ocurre en los salones de clase: la selección

8. Según Foucault (1988) la normalización de subjetividades asume que el ejercicio del poder consiste en “conducir conductas” y en “arreglar las probabilidades” que tienen los sujetos, tanto en su vida pública como en la privada. Gobernar, en este sentido, es estructurar el posible campo de acción de los otros mediante la interiorización de las normas sociales que operan en los actos comunicativos, en la confirmación de identidades y en la aceptación del modo de producción.

9. Este proceso contempla las siguientes acciones: “cómo se definen los problemas y las agendas, cómo se formulan las políticas públicas, cómo se toman las decisiones y cómo se evalúan e implementan las políticas públicas” (Parsons, 2007, p. 32).

y sistematización de contenidos de asignatura y lenguas, las experiencias de los profesores y alumnos en su práctica cotidiana, los conocimientos previos de los sujetos, los recursos materiales y simbólicos con los que se cuenta, etcétera.

Si bien no existe un consenso en torno a la definición sobre la etnografía de aula, existen propuestas de investigación cualitativa que nos permiten articular los enfoques etnográficos y su “recorte de lo educativo” (Rockwell, 1980, p. 13) con relación al contexto social. Esto es, que al plantear relaciones entre lo educativo y lo social, ha predominado el acercamiento mediante los valores de la sociedad en detrimento de relacionar lo que sucede en la escuela con la estructura social. Por esto, el problema metodológico de fondo de la investigación etnográfica es “cómo lograr una descripción de la escuela como institución articulada orgánicamente a la estructura de determinada formación social” (Rockwell, 1980, p. 13). Para lograr comprender esta complejidad, es necesario conjuntar las técnicas etnográficas de la interpretación de las dinámicas acontecidas en el aula, con los métodos de documentación de las políticas públicas arriba expuestos.

En resumen, los procesos educativos contemporáneos acontecen en espacios sociales multiescalares que pueden ser abordados a partir de los macroprocesos de corte estructural, por un lado; o por medio del actuar de sujetos, redes y organizaciones en espacios locales particulares, por otro. En cada una de estas escalas existen varios mecanismos que regulan las jerarquías entre las estructuras de gobernabilidad, los andamiajes institucionales, los discursos y las prácticas de los sujetos. La complejidad de los entornos educativos en México no puede ser aprehendida de una vez y por completo, sino que debe ser analizada como un entramado de relaciones y espacios sociales que acontecen en diferentes escalas y, por lo tanto, debe ser “ensamblada” mediante una integración de factores micro y macrosociales (Savage, 2009). Por ello, en nuestra reflexión apostamos por un ensamblaje de técnicas etnográficas (enfocadas al ciclo de la política pública a nivel estructural y a la dinámica del aula), las cuales nos permiten profundizar en la dinámica de las acciones educativas, sin perder de vista los contextos en los que se desarrollan los actores.

Etnografía de los elementos estructurales del currículo educativo en contextos interculturales

Para mostrar la forma en que se puede ensamblar el estudio estructural de las políticas públicas del campo educativo, con un acercamiento etnográfico denso a los entornos locales donde se pone en marcha, echaremos mano del análisis en profundidad de los procesos del diseño e implementación del currículo educativo destinado a la población indígena de México, en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública. En primer lugar, enfocaremos nuestra reflexión en los ámbitos de estudio macro de la política educativa, para dar cuenta de los elementos estructurales y los imaginarios que inciden en el diseño de los contenidos educativos y las orientaciones culturales que determinan dicha política. En segundo lugar, se presentará el papel que juegan los entramados de actores en la negociación de los sentidos y contenidos que matizan la aplicación de esa política en los entornos locales. El análisis ensamblado de estos dos niveles nos permitirá ubicar las traducciones que se les hacen al diseño e implementación del currículo de la educación intercultural matizando con ello la política educativa destinada los pueblos indígenas en México.

El estudio del currículo se ha abordado etnográficamente desde los años ochenta y noventa, a grandes rasgos, desde dos dimensiones: la primera se centra

en los contenidos y en qué hacen los maestros con eso (métodos de instrucción, trayectorias de los docentes, principalmente); la segunda busca registrar y analizar los usos que se les da a este instrumento en la cotidianeidad de la práctica docente. Metodológicamente estas dimensiones se han enfocado en las interacciones entre maestros y alumnos en los salones de clase. No obstante, coincidimos con Rockwell y Apodaca (2016, p. 12) en que muchas veces este tipo de etnografía se “traslapa” con los estudios sociolingüísticos en lenguaje y cultura escrita en contextos escolares. Frida Díaz Barriga muestra que, en la década de los noventa en México, el estudio cualitativo del currículo tuvo un importante auge; no obstante, la gran diversidad de significados en los modelos curriculares adoptados no era analizada en su complejidad debido al “desconocimiento de la forma en que se llevan a la práctica y de los cambios reales que propician” (Díaz Barriga, 2005, p. 57). Siguiendo lo planteado en el estudio antropológico de la política educativa a nivel estructural, podemos establecer que el desarrollo curricular forma parte de “innovaciones educativas” impulsadas desde el ámbito estatal, que también están relacionadas con “sendos programas de evaluación y financiamiento” que podemos ver reflejados en estándares, competencias y parámetros en los planes de estudio oficiales.

En el caso de la educación indígena, las políticas curriculares han utilizado otras metáforas movilizadoras para adaptar la política pública educativa, es el caso de “currículo intercultural” y “bilingüe”, con el objetivo de hacer visible una determinada orientación cultural, cuyos sentidos pueden oscilar o yuxtaponerse entre negar la diversidad, aceptarla como un problema o valorarla positivamente. En lo que respecta al lenguaje de poder asociado a los programas de estudio, en primer lugar, debemos asumir la particularidad del actor Estado, como un parámetro de legitimidad de los contenidos plasmados en su diseño; pero no podemos obviar la lucha de los pueblos indígenas para incorporar elementos socioculturalmente pertinentes que promueven una orientación pluricultural. Esta confrontación la podemos observar en diversos programas, proyectos, discursos e instituciones en las que se ha ido posicionando un

conjunto de objetivos, tales como la democratización, la multiculturalidad plural, el derecho indígena y el respeto a la diversidad; que originan los debates políticos y científicos acerca de las particularidades y la importancia de los pueblos originarios en la ingeniería de las naciones actuales (Muñoz, 2004, p. 20).

No obstante, los sentidos de las narrativas que se usan en las políticas educativas enfocadas a los pueblos indígenas han tomado la forma de significantes vacíos (Laclau, 1996), pues nociones como interculturalidad y educación intercultural bilingüe son usados frecuentemente en las narrativas de los programas de educación pública, pero en la instrumentación su sentido está en disputa entre las visiones que impone el Estado y las que reconfiguran los propios pueblos en la práctica cotidiana.

El reformismo en la política educativa del Estado mexicano ha sido una constante; gracias a esta práctica podemos observar la reconfiguración de los lenguajes de poder y las formas de conocimiento asociadas a la educación indígena oficial. Por ejemplo, con la Reforma Educativa de 1993 aparece la propuesta de la EIB, la cual sustituye la metáfora movilizadora anterior: “bilingüe bicultural”. La nueva metáfora (EIB) simula discursivamente una aceptación de la diversidad cultural y lingüística del país, pretendiendo, al menos en el papel, una igualdad en la consolidación de las lenguas indígenas y el español, así como la eliminación de la relación diglósica. En nuestro acercamiento etnográfico a esta política pública, una huella documental que

evidencia esta narrativa de poder es la que aparece en sus lineamientos oficiales de la siguiente manera:

Se entenderá por educación intercultural aquella que reconozca y atienda a la diversidad cultural y lingüística [...] Se entenderá la educación bilingüe como aquella que favorezca la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español, y elimine la imposición de una lengua sobre otra. (Dirección General de Educación Indígena, 1999, p. 11-12)

El propio análisis textual de los documentos que componen la política educativa evidencia algunas paradojas en cuanto a su aceptación de la diversidad cultural a nivel curricular. De manera particular, esto lo hemos observado al revisar cómo han cambiado las textualidades y objetivos de los planes de estudio. En la base curricular de la reforma de 1993 solo se hace referencia a “lo indígena” en los programas de enseñanza de la asignatura “Español” y “Educación Cívica”. En la primera materia se menciona en el *Apartado del enfoque: reflexión sobre la lengua*, el siguiente propósito prioritario

que los alumnos adviertan que en el español hablado en México se usan numerosos vocablos pertenecientes a las lenguas indígenas del país. A partir de esta comprobación, los alumnos reconocerán que la existencia plena de diversas lenguas indígenas es parte de la riqueza de la cultura nacional. (Secretaría de Educación Pública, 1993, p. 21)

Las traducciones operativas a nivel de enseñanza de esta narrativa de aceptación de la diversidad cultural quedan reducidas al Programa de Español a partir de tercer grado, y en la materia de Educación Cívica de quinto y sexto grado, cuyos contenidos hacen referencia a las lenguas indígenas dentro de los temas “México, un país pluriétnico y pluricultural”, y “México, un país con diversidad” (Secretaría de Educación Pública, 1993, pp. 136, 140). La paradoja que arroja la traducción de la reforma educativa en planes y programas concretos, a nivel del reconocimiento cultural, es que la inserción de algunos contenidos curriculares enfocados a la diversidad étnica no corresponde a la aplicación de una política intercultural en la educación.

Siguiendo con el estudio antropológico del diseño de la política educativa con enfoque intercultural, acotado a la configuración de su currículo, observamos una contradicción que surge a partir de la etnografía textual de los planes y programas de estudio para la Educación Básica, emanados de la reforma de 1993, dada por la emergencia de facto de dos programas: uno delineado para “toda la nación mexicana” –el currículo único y obligatorio para la educación básica–, en el que lo indígena se difumina entre los contenidos científicos y académicos que persiguen la formación primaria y secundaria (nivel básico); y otro, que promueve los “lineamientos generales para la EIB de las niñas y los niños indígenas”. Desde la Dirección General de Educación Indígena, bajo una simulación discursiva, se establecen “el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística” mediante “un conjunto de normas y criterios tendientes a promover la generación de condiciones sociales, administrativas y pedagógicas que garanticen el acceso, permanencia y logro educativos, conforme a los fines y propósitos educativos expresados en el marco filosófico nacional” (Dirección General de Educación Indígena, 1999, p. 6).

Otro momento particular en el análisis textual de la política educativa aconteció un decenio después, con el cambio de gobierno en el año 2000. En este sexenio se puso en marcha el Programa Nacional de Educación 2001-2006, el cual contenía

una crítica a la limitante que ha tenido el reconocimiento de la multiculturalidad por estar dirigido solo a los niños indígenas, “cuando debería estar presente en todas las modalidades y tipos” (Programa Nacional de Educación, 2001, p. 63). Esta reformulación de la política educativa legitimó una serie de dispositivos destinados al control y regulación de la práctica docente, porque los forzó a adoptar, en primer lugar, enfoques de enseñanza, programas de estudio y modelos de evaluación que pretendían evitar el rezago y deserción, así como promover una “calidad” (metáfora que vuelve a aparecer) en la educación. En segundo lugar, la nueva política educativa definió una reforma con miras al 2025, cuyos objetivos principales eran la “descentralización” de la educación, la “reestructuración” de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la “reorganización” de la Dirección General de Evaluación mediante la creación de la Coordinación General de Educación Media Superior y el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE), y la “sistematización” de los esquemas de cooperación internacional (Programa Nacional de Educación, 2001, p. 91-93). Mediante estas narrativas “neutrales”, la política educativa oficial ocultaba sus verdaderos fines: la neoliberalización de la educación.

Otra huella textual en el Programa Nacional de Educación que evidencia la forma en que la política educativa intenta ser una base para la construcción de representaciones y producción de conocimientos, que debería ser recuperada por las comunidades de especialistas que diseñan el currículo y sus respectivos contenidos, son los *subprogramas sectoriales* en educación básica, media superior, superior y para la vida y el trabajo. Para el caso del nivel básico, la etnografía documental evidencia que se ha privilegiado el discurso de “la calidad educativa”, promoviendo una educación prescriptiva al grado que en la redacción destaca un listado de seis puntos del “deber ser” de la práctica docente y los conocimientos obligatorios que se trabajan en aula con el alumnado (Programa Nacional de Educación, 2001, p. 123). Además, un punto relevante en la interpretación de los objetivos, políticas, líneas de acción, metas y programas del currículo de la educación básica es el relacionado con las políticas de fortalecimiento de la atención educativa a la población indígena y la política de educación intercultural para todos. En estas acciones se refleja también una forma particular de conocimiento impuesto desde el Estado (y sus comunidades de especialistas), pues se promueven cambios curriculares entre los que destacan: a) la incorporación de “la lengua indígena como asignatura en la EIB”; b) el diseño “para 2003, de una propuesta de enseñanza del español como segunda lengua y de las diez principales lenguas indígenas como segunda lengua entre poblaciones en que se está perdiendo la lengua materna”; y c) la incorporación “en 2004, y con base en los aportes de las organizaciones y grupos indígenas, de contenidos interculturales a las diversas asignaturas del currículo de educación primaria” (Programa Nacional de Educación, 2001, p. 134-136). En las narrativas de cada uno de estos puntos es evidente la retórica multiculturalista y etnofágica asumida por los gobiernos emanados de la transición y entendida como una nueva fase del indigenismo mexicano (Hernández, Paz y Sierra, 2004).

La política educativa no se desarrolla en un vacío institucional, de ahí que existen otras leyes que afectan el sentido de sus contenidos y su instrumentación cotidiana. Esto nos obliga a revisar, desde un enfoque multisituado, la forma en que el campo educativo fue modificado por la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, promulgada en 2003. Esta normativa, como buen instrumento discursivo del poder, prescribió la modificación del Artículo 7º, fracción IV de la Ley General de Educación (LGE), de la siguiente manera:

Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. Los hablantes de lenguas indígenas tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y en español. (Ley General de Educación, 2003, p. 2)

Para su instrumentación apostó por la creación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), sectorizado en la SEP, aunque posteriormente se suscribiría a la Secretaría de Cultura. Las contradicciones derivadas del componente “intercultural” (entendido como metáfora movilizadora) en la nueva ley están dadas, por un lado, al establecer que la población escolar de nivel básico, según las definiciones programáticas de la ley, debe formarse mediante un enfoque “intercultural”. No obstante, esto se contrapone cuando se revisa el componente bilingüe (entendido como una tecnología política), pues este remite exclusivamente a la población indígena. En este sentido, la política educativa construye dos tipos de estudiantado: los que “deben” ser interculturales, por un lado, y los que “necesitan” ser bilingües, por el otro.

Otro momento del reformismo educativo en el marco del neindigenismo panista se experimentó con el resurgimiento del Programa Nacional de Educación 2007-2012. Esta política educativa propuso la elaboración de programas diferenciados para los pueblos indígenas. A partir de este programa se impulsó una nueva Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), que se implementó durante el sexenio de 2006-2012. El análisis documental de esta acción revela la inexistencia de una propuesta integral y coherente para las necesidades educativas en contextos indígenas. La etnografía de la vida social de la nueva ley y su respectivo currículo muestran una reconfiguración de las metáforas y palabras clave asociadas a la EIB, pues la demanda de los pueblos indígenas de implementar educación basada en sus lenguas queda reducida a la enseñanza oficial de una “lengua adicional”, cuya definición busca ser “neutral” para disuadir la complejidad de la composición pluricultural y plurilingüe de México. En este sentido, como lo señala Hamel (2011, s. p.), “con la inclusión de una materia llamada ‘lengua adicional’ que será una lengua originaria en el sistema de educación indígena, se abre un pequeño espacio, pero que no satisface las exigencias y necesidades de una verdadera EIB”.

Otra ventana de oportunidad para aplicar la etnografía documental en los nuevos diseños institucionales en los que derivó la RIEB es su Plan de Estudios. En este documento hay un apartado especial dedicado a los *Marcos Curriculares para la Educación Indígena*, donde se presenta “la concepción de la creación de los Marcos Curriculares para atender la diversidad” (Secretaría de Educación Pública, 2011, p. 60-61). Esta modificación a la EIB contiene, por un lado, simulaciones discursivas que respaldan los derechos que tienen los pueblos indígenas en integrar tanto sus formas de enseñanza y aprendizaje como los contenidos educativos referidos a sus culturas. Por otro, sobresale que este decreto impide el desarrollo de un currículo paralelo, pues suscribe una forma “única de currículo” como tecnología política que imposibilita adaptaciones curriculares para “la educación indígena y la niñez en situación de migración y en riesgo de rezago”. Finalmente, un dispositivo que regula la implementación de esta nueva ley lo constituyen los “Estándares Curriculares y Aprendizajes Esperados” (Secretaría de Educación Pública, 2011, p. 85). Estos dispositivos de poder contenidos en las políticas públicas regulan el campo de acción de los involucrados en el campo educativo mediante un Programa para la Evaluación de Alumnos de la OCDE (conocido como la prueba PISA), el cual no incluye de ninguna manera las lenguas indígenas, pues da prioridad a los contenidos de español y segunda lengua (inglés).

Las evidencias textuales de la política educativa contemporánea que hemos revisado hasta este momento muestran cómo las instancias internacionales están en consonancia con la dinámica educativa promovida desde el Estado mexicano, pues tanto en las reformas educativas como en sus formatos de evaluación internacional, solo hay un reconocimiento discursivo a la pluriculturalidad (mediante distintas metáforas movilizadoras y palabras clave), pero nunca se instrumentaliza la articulación entre culturas, lenguas y contenidos desde la perspectiva de los propios pueblos (que posibilitaría la emergencia autónoma de currículos indígenas), esto sin contar los carentes procesos de formación docente y el seguimiento a su aplicación en los salones de clase. No obstante, como veremos a continuación, los diseños institucionales no se aplican como “camisas de fuerza” en las localidades indígenas, pues estas realizan procesos de intermediación y traducción que le imprimen un sentido diferenciado a la política educativa estatal.

Etnografía de la apropiación etnopolítica del currículo educativo en contextos interculturales

Los pueblos indígenas, sobre todo a partir de la década de los noventa, han tenido mayor injerencia en el rumbo que debe tomar la educación escolarizada, tanto en los debates como en la implementación de políticas públicas a nivel local. Dentro de sus demandas, la educación aparece como un derecho al reconocimiento, no solo de la diferencia y la diversidad, sino de los conocimientos que potencian sus culturas y lenguas para integrarlos al currículo y a la escuela. Como lo evidenciaremos en las siguientes líneas, las traducciones e intermediaciones de las políticas educativas nacionales por parte de los pueblos indígenas generan una amplia gama de posibilidades, que van desde diálogos con el Estado hasta el reclamo de la autonomía en la educación desde sus propias perspectivas y formas culturales. A partir del estudio de un caso de éxito de interlocución con el Estado y de traducción de una política educativa en torno a un currículo propio: proyecto escolar Tarhexperakua, desarrollado por las comunidades p'urhepechas de San Isidro y Uringuitiro, mostraremos cómo se configuran las relaciones de colaboración o las iniciativas del trabajo curricular, así como cuáles son las interacciones que tienen los sujetos con el material pedagógico y cómo sucede la apropiación y construcción de significado entre maestros y alumnos en los salones de clase. Todo ello con la intención de mostrar, mediante una etnografía de aula, que las políticas educativas nacionales y globales están matizadas por las reconfiguraciones que hacen los sujetos que son destinatarios (pero también traductores) en el ámbito local.

El proyecto escolar Tarhexperakua fue iniciado por los docentes, quienes decidieron, a mediados de los años noventa, arrancar con la alfabetización y la enseñanza de todos los contenidos curriculares en lengua p'urhepecha, como una manera de atacar el alto nivel de deserción escolar y también con la idea de mejorar las condiciones de aprendizaje de los alumnos (desde la reparación de la escuela hasta lo formativo y pedagógico). Un elemento interesante en la reconstrucción del comienzo que hizo uno de maestros fundadores parte de la relación de los profesores con la Secretaría/Estado y las implicaciones que tienen la modificación curricular y las reformas en educación, como ilustra el siguiente testimonio:

Y bueno, en el 91-92 viene el cambio de... programas, de la reforma, de la movilización educativa y todo eso pues eso nos movió el tapete, ¡chin! siempre cualquier reforma así como que incomoda y como que molesta y como que le buscas y en ese entonces

ahí empezamos a buscar alternativas de trabajo con los compas y ya teníamos el colectivo [...] Entonces empiezo a trabajar y digo: “oye! y ¿por qué no consideramos la lengua?, pus somos maestros indígenas”, era mi fundamento, “maestros indígenas y tenemos que usar la lengua”; tonces para los ingresos empezamos a aplicar los exámenes, en dos lenguas, p’urhepecha y español, y entonces era un esfuerzo y hacer todo, todo, la toma de decisiones, intervenir, para que se valorara el cincuenta y cincuenta [...] y luego viene el profe Valente, él trabajaba en la DGEI y tenía mucha experiencia en capacitar gente, hacer materiales y todo eso, entonces llega a la escuela y dice si no nos gustaría trabajar, él fue el primero que nos empezó a hablar de proyecto, como en un plan piloto y nos arrancó, nos despertó; de hecho, ya nosotros ya teníamos pues pensado en algo diferente, bueno pos aquí está, ¿no? Se conjuntaron las ideas y así iniciamos este proyecto que hasta hoy todavía estamos... pregonando, ¿no? Nunca pensamos que fuera tan complejo y que diera tanta satisfacción. (Entrevista a profesor de San Isidro, 2015)¹⁰

En ese momento se realizaron varios acuerdos en el colegio de profesores de la escuela Miguel Hidalgo de San Isidro. En el año escolar 1995-96, los tres maestros fundadores del proyecto escolar, el director y dos profesores más se hicieron cargo de los tres grupos de primer grado para iniciar la nueva forma de trabajo que reconfiguraba las directrices impuestas por la SEP. Todos los profesores aplicaron el nuevo programa y llevaron cada uno su grupo hasta sexto grado. Así fue posible implementar una traducción educativa que derivaría en un proyecto de currículo propio que impactaría a toda la escuela en el transcurso de seis años. Los tres maestros fundadores planearon en conjunto sus clases y elaboraron una gran cantidad de material didáctico para cada año. Asesoraron a los maestros que los seguían y les pasaban año tras año sus materiales y sus experiencias. La escuela Lic. Benito Juárez de Uringuitiro se integró en el año escolar 1996-97 al proyecto escolar.

Adecuamos nosotros el plan del gobierno federal a nuestro ritmo de trabajo, no nosotros vamos al plan del estándar, y así fue cuando iniciamos buscando estrategias, no hay una receta para este proyecto, ¿no? Hemos rescatando, rescatando; bueno buscando, rescatando palabras que se utilizaban antes y realmente sí, ver a los alumnos que les gusta asistir a la escuela porque es en su lengua, pero también no dejamos, ya buen tiempo que estamos trabajando en el p’urhepecha y el español; lo hacíamos nada más escrito, redactaban bien los niños y ya luego [...] vimos la necesidad que hacia falta la oralidad, la lectura y eso es lo que ahorita todavía está en proceso de mejorar, algo muy, muy difícil [...] por eso no hay una receta de este proyecto, porque si hubiera ya un plan hecho, fuéramos siguiendo nada más y estamos abriendo camino, eii, como hacer una autopista con este trabajo ahí. (Entrevista a profesor de Uringuitiro, 2016)

Un ejemplo de las adaptaciones de la EIB oficial al proyecto educativo indígena local se documentó gracias a la etnografía de aula, pues gracias a esta metodología pudimos dar cuenta de la creación y desarrollo del contenido “*Juchari ireta ka Juchari ich’eri*” /Nuestra comunidad y su territorio/ en lengua p’urhepecha, el cual corresponde a una unidad más amplia que, si bien se relaciona con contenidos oficiales de asignaturas como geografía e historia, ha sido traducido y desarrollado como contenido propio y ahora es parte de las Unidades Temáticas P’urhepechas. Este contenido está vinculado a la adquisición y desarrollo de competencias en lengua, a las asignaturas y a la cultura p’urhepecha. Estas competencias se pueden identificar más claramente a nivel de los planes y programas oficiales del nivel de primaria. No obstante, en la aplicación acontece una traducción que establece las maneras en que los interactuantes construyen los sentidos relacionados con su territorio, que

10. Los fragmentos de entrevistas realizadas a profesores indígenas se transcribieron respetando sus muletillas y modismos, las que corresponden al entorno local.

desborda la definición geográfica y las visiones historiográficas oficiales, pues la adaptación de los profesores p'urhepechas se vincula con la organización del espacio, sus fronteras, sentidos de pertenencia, normatividad y trabajo.

La etnografía en el aula no solo mostró la reconfiguración de los contenidos oficiales, sino que también evidenció la puesta en práctica de la noción "*Juchari ireta ka Juchari ich'eri*" como un elemento pedagógico que nos permite hablar, por una parte, de la selección y desarrollo de la que se valen los profesores para la enseñanza de lengua p'urhepecha (por ejemplo, a partir de la ubicación espacial en un mapa) y cómo para llevarlo a cabo se usan diversas categorías conceptuales relacionadas con el territorio desde la perspectiva indígena, lo que tiene implicaciones sociales importantes en cuanto a la conceptualización y representación del territorio comunal. Por otra parte, hablar de y sobre el espacio contribuye al desarrollo de nociones abstractas que necesitan mayor profundización y consolidación; en este caso, vemos que en la escuela se configura a partir de un mapa, del trabajo colectivo, de los vecinos, etc. Esto apunta a la sistematización de los contenidos y a implicaciones académicas o cognitivas propuestas a partir de actividades específicas (ubicación, representación, categorías desde el p'urhe).

Ejemplos como el anterior han sido observados en la traducción y desarrollo de contenidos propios de otras materias. Todos ellos forman parte del proceso de construcción de currículo propio del proyecto Tarhexperakua. Vale decir que estas acciones de ruptura, que significaron el inicio del nuevo proyecto escolar, consistieron en un cambio de la lengua de instrucción, no en un cambio curricular en sí. No obstante, nunca han siquiera pensado en abandonar el sistema público de educación indígena, como ocurrió con algunos otros grupos de maestros y comunidades que formaron sus propias escuelas fuera del sistema oficial (el mejor ejemplo son las escuelas de los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas). Y, dada la cerrazón del gobierno federal de no permitir ni impulsar la creación de currículos propios para la educación indígena, por lo menos hasta principios del 2019, el Plan de Estudios de Primaria de la SEP se ubica desde un inicio y hasta la fecha en el centro de la organización de conocimientos. Por esta razón, experiencias como las del proyecto referido nos muestran cómo los actores diseñan y adaptan estos proyectos a sus necesidades específicas y cómo los llevan a la práctica con los alumnos.

Reflexiones finales: ensamblajes multiescalares en la etnografía educativa

La etnografía de los proyectos educativos autogestionados y su relación con las políticas estatales en el campo de la EIB encajan en lo que hoy día se denomina estudios antropológicos de las políticas públicas participativas e interculturales. No obstante, la característica de las investigaciones que se enfocan al campo estatal-educativo evidencian que las acciones gubernamentales en este rubro son participativas una vez que los pueblos se movilizan e interactúan con las agencias estatales para incidir en los planes y programas curriculares, pero ello no implica que en sus diseños existan canales institucionales para incluir las demandas de las poblaciones objetivo.

En el presente artículo exploramos la forma en que el diseño e implementación de la política educativa indígena se ha convertido en un campo institucionalizado de interacción entre el Estado mexicano y los pueblos indígenas. Los matices adquiridos por la política oficial enfocada a la EIB en su instrumentación

cotidiana muestran la relevancia de ensamblar los análisis estructurales con el estudio de las prácticas y traducciones realizadas por sus destinatarios en el aula. Particularmente, al enfocarnos en la forma en cómo se disputan los contenidos, competencias y estrategias docentes del currículo de educación básica –adaptado y reconfigurado por los pueblos indígenas– se evidencia que las dinámicas de las acciones educativas están vinculadas a conceptos como vida cotidiana, prácticas y realidades socioculturales. En consecuencia, uno de los hallazgos de la presente investigación es que la política educativa dirigida a las poblaciones indígenas está mediada por múltiples traducciones e intermediaciones que modifican los diseños normativos hechos desde el Estado, con las que se reconstruyen en la práctica el currículo, los materiales didácticos, las formas de evaluación, entre otros elementos formales de la educación escolarizada. Esto evidencia una suerte de agencia etnopolítica a través de la cual los pueblos desafían, negocian y disputan los diseños institucionales.

El ensamblaje etnográfico presentado a lo largo del texto busca articular el análisis estructural de la política educativa en contextos indígenas y la documentación cualitativa de las interacciones cotidianas en los entornos escolares. El aporte de esta propuesta metodológica radica en que no condiciona el devenir de la implementación de una acción educativa a su “éxito” o “fracaso”, sino que se enfoca en develar cómo los múltiples actores que intervienen en ella, sumados a los condicionamientos estructurales de los contextos donde se aplica, son variables importantes en los resultados o derroteros que puede seguir una vez que se lleva a cabo.

Vale decir que la etnografía en aula revela elementos “residuales” a nivel cultural, pero que cobran una importancia fundamental en la operación cotidiana de una política pública. Como lo evidencia el caso analizado, una política educativa que discursivamente abre la ventana al reconocimiento intercultural, en la práctica, puede ser replanteada por los propios actores para reforzar su agencia etnopolítica mediante un proyecto educativo intercultural- bilingüe propio. Finalmente, una senda de investigación a futuro radica en aplicar la propuesta metodológica aquí presentada (la etnografía multiescalar y multisituada de los procesos educativos contemporáneos), para explicar en qué medida los proyectos autogestivos locales pueden trascender la escala estatal y regional.

Financiamiento

Programa de Apoyo a Proyectos para Innovar y Mejorar la Educación (PAPIME) de la Universidad Nacional Autónoma de México, como parte del proyecto: “Reflexiones etnográficas y diálogos colaborativos desde el Centro de Estudios Antropológicos (FCPyS-UNAM)”, clave de proyecto PE406220.

Agradecimientos

El presente trabajo se realizó gracias al Programa de Apoyo a Proyectos para Innovar y Mejorar la Educación (PAPIME) de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Referencias bibliográficas

- » Agudo Sanchíz, A. (2009). Conocimiento, lenguaje, poder e intermediación. Perspectivas contemporáneas en la antropología de las políticas públicas. *Estudios Sociológicos De El Colegio de México*, 27(79), 63-110.
- » Aguirre Beltrán, G. (1973). *Teoría y práctica de la educación indígena*. México: Fondo de Cultura Económica.
- » Ayala, S. (2019). *Creatividad en los márgenes del Estado: apropiación de los títeres petul-xun en los Altos de Chiapas* [Tesis de Doctorado, Departamento de Investigaciones Educativas- Centro de Investigación y de Estudios Avanzados].
- » Bertely Busquets, M. (1998). Educación indígena del siglo XX en México. En P. Latapí Sarre (Ed.). *Un siglo de educación en México, 75-95*, Tomo II. México: CONACULTA, Fondo de Cultura Económica.
- » Bonfil, G. (1972). El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial. *Anales de Antropología*, 9, 105-124.
- » Calderón, M. (2011). Historias rurales y construcción del Estado social, México y Estados Unidos. En *Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Universidad Autónoma de Nuevo León, Universidad Nacional Autónoma de México.
- » Candela, A. (1997). *La necesidad de entender, explicar y argumentar. Los alumnos de primaria en la actividad experimental* [Tesis de Doctorado, Departamento de Investigaciones Educativas- Centro de Investigación y de Estudios Avanzados].
- » Clifford, J. (1992). Sobre la autoridad etnográfica. En Reynoso, C. (Ed.). *El surgimiento de la antropología posmoderna*, 141-170. Barcelona: Gedisa.
- » De la Fuente, J. (1989) *Educación, antropología y desarrollo de la comunidad*. México: Instituto Nacional Indigenista.
- » De la Peña, G. (2008). La antropología social y cultural en México. En *Memorias del seminario "Anthropology in Europe"*, 1-39. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- » Díaz Barriga, F. (2005). Desarrollo del currículo e innovación: modelos e investigación en los noventa. *Perfiles Educativos*, 27(107), 57- 84.
- » Díaz-Polanco, H. (1985). *La cuestión étnico nacional*. México: Fontamara.
- » Díaz-Polanco, H. (2007). *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. Cuba: Casa de las Américas.
- » Dietz, G. y Mateos, L. S. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), Secretaría de Educación Pública.
- » Dirección General de Educación Indígena (DGEIB) (1999). *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe*. México: Secretaría de Educación Pública.
- » Fabila, A. (1978) *Las tribus yaquis de Sonora. Su cultura y anhelada autodeterminación*. México: Instituto Nacional Indigenista.
- » Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 3(50), 3-20.

- » Gamio, M. (2017) *La población del Valle de Teotihuacán*. Tomo II. México: Secretaría de Cultura, Secretaría de Educación Pública, Instituto Nacional de Antropología e Historia. (Trabajo original publicado en 1922)
- » García Mora, C. y Medina, A. (1983). *La quiebra política de la antropología social en México. La impugnación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- » Guiñazú, S. (2017). La performatividad de las políticas públicas: modalidades de interacción e interpelación entre Estado, sociedad e indígenas en el proceso de ejecución de una política pública indigenista (2006-2017). *Revista de Estado y Políticas Públicas*, 9, 145-167.
- » Guiñazú, S., Trentini, F. y Ameghino, N. (2019). Agencia(s) indígena(s) en políticas públicas participativas en Norpatagonia: políticas de comanejo y relevamiento territorial. *Polis. Revista Latinoamericana*, 52, 1-21.
- » Hamel, R. E. (26 de mayo de 2011). *Proyecto escolar p'urhepecha T'arhexperakua – Creciendo Juntos. Investigación-acción colaborativa para la construcción de un currículo EIB*. [Conferencia]. Seminario permanente Escuela, Indígenas y Etnicidad (SEIE) del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Ciudad de México. México.
- » Hamel, R. E. y Muñoz Cruz, H. (1981). Bilingüismo, educación indígena y conciencia lingüística en comunidades otomíes del Valle del Mezquital, México. *Estudios Filológicos*, 16, 127-162.
- » Hernández Castillo, R. A., Paz, S. y Sierra Camacho, M. T. (2004). *El Estado y los indígenas en tiempos del PAN: neoindigenismo, legalidad e identidad*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- » Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.
- » Lathrop, M. (2007) *Vocabulario del idioma Purépecha*. México: Instituto Lingüístico de Verano. (Trabajo original publicado en 1973)
- » Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
- » Ley General de Educación (2003). *Diario Oficial de la Federación*, DOF-13-03-2003, México.
- » Marcus, G. (2001). Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. *Alteridades*, 11 (22), 111-127.
- » Márquez, B. (2019). *Enseñanza y aprendizaje intercultural y bilingüe en el proyecto T'arhexperakua: trayectos del currículo al aula* [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma Metropolitana- Iztapalapa].
- » Meneses, R. (2019). La educación indígena y la interculturalidad desde los aportes de la antropología mexicana. En M. Portal (Coord.). *Repensar la antropología mexicana del siglo XXI. Viejos problemas, nuevos desafíos*, 281-303. México: Juan Pablos, Universidad Autónoma Metropolitana- Iztapalapa.
- » Muñoz Cruz, H. (2004). Educación escolar indígena en México: la vía oficial de la interculturalidad. *Escritos. Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, 29, 9-49.
- » Oehmichen, C. (1999). *Reforma del Estado. Política social e indigenismo en México (1988-1996)*. México: Instituto de Investigaciones Antropológicas-Universidad Nacional Autónoma de México.
- » Parsons, W. (2007). *Políticas públicas: una introducción a la teoría y a la práctica del análisis de políticas públicas*. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

- » Secretaría de Educación Pública (2011) *Plan de Estudios. Educación Básica, Primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- » Secretaría de Educación Pública (2001) *Programa Nacional de Educación*. México: Secretaría de Educación Pública.
- » Rebolledo, V. (2015). Los silencios de niños hablantes de chinanteco en diversas situaciones escolares. *Anthropologica del Departamento de Ciencias Sociales*, 33(35), 93-115.
- » Rockwell, E. (1980). Etnografía y teoría en la investigación educativa. *Dialogando*, 8, 29-45. Versión recuperada de <https://cazembes.files.wordpress.com/2016/05/elsie-rockwell-etnograf3ada-y-teorc3ada-de-la-investigac3b3n-educativa6.pdf>
- » Rockwell, E. (1992). Los usos magisteriales de la lengua escrita. *Nueva Antropología*, 12 (42), 43-55.
- » Rockwell, E. (1996). Keys to Appropriation: Rural Schooling in Mexico. En Leviston, B., Foley, D. y Holland, D. (Eds.). *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*, 301-324. USA: State University of New York Press, Albany.
- » Rockwell, E. y González Apodaca, E. (2016). Antropología de los procesos educativos en México 1995-2009. *Cuadernos del Sur Revista de Ciencias Sociales*, 21 (41), 6-30.
- » Rodríguez, E. (2016). Imaginarios políticos y participación ciudadana en las políticas públicas de bienestar social. En L. Rodríguez y G. Paleta (Coords.). *Visiones locales de las políticas públicas para el desarrollo*. México: Centro de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Chiapas y la Frontera Sur-Universidad Nacional Autónoma de México.
- » Rodríguez, E. (Coord.) (2020). *La dimensión cultural de las políticas públicas y los imaginarios del Estado*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- » Sáenz, M. (1992). *Carapan*. Michoacán: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, Organización de los Estados Americanos.
- » Savage, M. (2009). Contemporary Sociology and the Challenge of Descriptive Assemblage. *European Journal of Social Theory*, 12 (1), 155-174.
- » Secretaría de Educación Pública (1993). *Plan y programas de estudio*. Educación Básica. Primaria. México: Secretaría de Educación Pública.
- » Shore, C. y S. Wright (Eds.) (1997). Policy: A New Field of Anthropology. En *Anthropology of Policy: Critical Perspectives on Governance and Power*, 3-39. Londres y Nueva York: Routledge.
- » Swadesh, M. (1939) Proyecto de plan de educación indígena en lengua nativa Tarasca, en *Boletín Bibliográfico de Antropología Americana 1937-1948*, 3 (3), 222-227.
- » Warman, A., Bonfil, G., Nolasco, M., Oliveira, M. y Valencia, E. (1970). *De eso que llaman antropología mexicana*. México: Nuestro Tiempo.