

# Escuelas y comunidades en Tepic-Aguamilpa: una región educativa intercultural posible\*

Andrés Augusto Arias Guzmán

<https://orcid.org/0000-0001-9785-8190>  
Universidad Autónoma de Nayarit,  
México  
andres.arias@uan.edu.mx

Édgar Antonio Arcadia Peralta

<https://orcid.org/0009-0006-2103-0948>  
Universidad Autónoma de Nayarit,  
México  
edgar.arcadia@uan.edu.mx

Regina Ascencio Ibáñez

<https://orcid.org/0000-0002-4536-062X>  
Universidad Autónoma de Nayarit,  
México  
regina.ascencio@uan.edu.mx

## Resumen

*Los contextos sociales de las comunidades con amplia diversidad étnica constituyen espacios importantes para el saber-hacer del profesorado en la educación intercultural. Para reconocer y describir dichos contextos este artículo presenta resultados de una investigación etnográfica y participativa desarrollada en una región intercultural de Nayarit, México. Se discute el planteamiento de la interculturalidad crítica en la Nueva Escuela Mexicana y se analizan y describen los contextos escolares de las comunidades wixaritari entre la ciudad de Tepic, capital del Estado de Nayarit, y la presa hidroeléctrica de Aguamilpa. A partir de entrevistas, recorridos de campo y levantamiento de información, sostenemos que un planteamiento de interculturalidad crítica como eje curricular para hacer frente a la pluralidad étnica precisa, al mismo tiempo que superar la discriminación, la marginación y la desigualdad, abandonar los discursos indigenistas presentes históricamente y generar una disposición al diálogo y la colaboración educativa en el contexto mismo y con las identidades étnicas.*

## Palabra clave (Fuente: tesauro de la Unesco)

*Cultura wixárika; desigualdad social crítica; educación comunitaria; etnicidad; interculturalidad; nueva escuela mexicana; política.*

\* Este artículo fue financiado por la Universidad Autónoma de Nayarit, mediante la convocatoria "Productividad universitaria a través de la investigación", de 2022, proyecto SIP22-175.

Recibido: 12/08/2024 | Enviado a pares: 19/08/2024 | Aceptado por pares: 05/03/2025 | Aprobado: 07/04/2025

DOI: [10.5294/edu.2024.27.1.5](https://doi.org/10.5294/edu.2024.27.1.5)

Para citar este artículo / to reference this article / para citar este artigo

Arias, A. A., Ascencio, R. y Arcadia, E. A. (2025). Escuelas y comunidades en Tepic-Aguamilpa: una región educativa intercultural posible. *Educación y Educadores*, 27(1), e2715. <https://doi.org/10.5294/edu.2024.27.1.5>

## Schools and communities in Tepic-Aguamilpa: A possible intercultural education region\*

### Abstract

*The social contexts of communities with significant ethnic diversity are key spaces for the practical knowledge and experience of teachers engaged in intercultural education. To recognize and describe these contexts, this article presents findings from an ethnographic and participatory research project carried out in an intercultural region of Nayarit, Mexico. The study discussed the framework of critical interculturality within the New Mexican School and analyzes the educational settings of Wikárika communities located between the city of Tepic, the capital of Nayarit, and the Aguamilpa hydroelectric dam. Based on interviews, field visits, and data collection, we argue that a critical intercultural approach as a curricular foundation to address ethnic plurality must not only confront discrimination, marginalization, and inequality, but also move beyond historically rooted indigenist discourses. Instead, it should foster a genuine disposition toward dialogue and collaborative education grounded in the local context and ethnic identities.*

### Keyword (Source: Unesco Thesaurus)

*Wixárika culture; critical social inequality; community education; ethnicity; interculturality; New Mexican School; policy.*

---

\* This article was funded by the Universidad Autónoma de Nayarit through the 2022 call “*University Productivity through Research*”, project SIP22-175.

## Escolas e comunidades em Tepic-Aguamilpa: uma potencial região intercultural de educação\*

### Resumo

*Os contextos sociais de comunidades com ampla diversidade étnica constituem espaços importantes para o saber-fazer do corpo docente no âmbito da educação intercultural. Para reconhecer e descrever esses contextos, este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa etnográfica e participativa realizada em uma região intercultural de Nayarit, no México. A abordagem da interculturalidade crítica na Nova Escola Mexicana é discutida, e os contextos escolares das comunidades Wixaritari localizadas entre a cidade de Tepic, capital do estado de Nayarit, e a barragem hidrelétrica de Aguamilpa são analisados e descritos. Com base em entrevistas, visitas de campo e levantamento de informações, argumentamos que uma abordagem crítica da interculturalidade como eixo curricular para enfrentar a pluralidade étnica exige, simultaneamente, superar a discriminação, a marginalização e a desigualdade; abandonar os discursos indigenistas historicamente presentes; e fomentar uma disposição para o diálogo e para a colaboração educacional no próprio contexto e em consonância com as identidades étnicas.*

### Palavras-chave (Fonte: thesaurus da Unesco)

*Cultura Wixárika; desigualdade social crítica; educação comunitária; etnia; interculturalidade; Nova Escola Mexicana; política.*

---

\* Este artigo foi financiado pela Universidad Autónoma de Nayarit, por meio da chamada de 2022 “Produtividade Universitária por meio da Pesquisa”, projeto SIP22-175.

## Educación primaria, contexto indígena e interculturalidad crítica

En México la educación primaria comprende de los 6 a los 11 años de edad y se ofrece en todo el país de manera diferenciada, sobre todo en función de la densidad y diversidad poblacional del territorio. En el caso de localidades de menos de 2.500 habitantes, las escuelas son clasificadas como escuelas multigrado<sup>1</sup> o comunitarias, mientras que, según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi), en aquellos lugares donde exista, además, una alta población bilingüe de adscripción étnica particular se ofrece un servicio educativo considerado “indígena”. Esta clasificación de primarias indígenas, comunitarias y generales<sup>2</sup> multigrado o completas tiene muchos años como una forma de administración del servicio educativo que ofrece el Estado. Solo a partir de la década de los noventa y sobre todo en los primeros veinte años del siglo XXI la educación primaria en comunidades de fuerte presencia étnica ha transitado de modelos educativos de asimilación cultural –muy identificados con la educación indígena– hacia modelos críticos de valorización e incorporación de las diferencias étnicas, también llamados de educación intercultural (Bertely, 2013).

Es en la educación intercultural contemporánea, especialmente en su vertiente crítica, donde el contexto sociocultural de la escuela constituye un elemento esencial. Este enfoque resalta la importancia de comprender las dinámicas culturales, políticas y sociales que configuran las experiencias educativas de las comunidades indígenas, un principio que se ha consolidado a lo largo de diversas experiencias educativas en América Latina (Dietz, 2014; Mendieta y García, 2023). Diversos estudios y experiencias de

impacto regional subrayan la importancia del compromiso ético-político de los formadores, las familias y los actores comunitarios en los procesos educativos. Estos esfuerzos colaborativos son fundamentales para el éxito de la educación intercultural, pues promueven un enfoque inclusivo y participativo que refuerza las identidades culturales locales y favorece el aprendizaje significativo, sin descuidar las relaciones de poder y la justicia social (Comboni y Juárez, 2013; Bermúdez, 2020; Orozco, 2017).

Mendieta y García (2023), por ejemplo, documentaron el caso de 180 docentes y formadores frente a grupo en Toluca, Estado de México, que a través de ejercicios reflexivos dan cuenta de las relaciones asimétricas de poder existentes en sus contextos inmediatos. Los testimonios hacen evidente la interculturalidad crítica planteada como una herramienta pedagógica para pensar la diversidad de otras maneras no hegemónicas y abrir espacios para que las comunidades indígenas puedan ser reconocidas como sujetos plenos de derechos y no como objetos de intervención o asimilación (Hernández y Mateos, 2024)<sup>3</sup>.

Otro caso del carácter regional y la importancia del contexto en la educación intercultural crítica es el de los Once Pueblos en Michoacán, México. Acá se analiza, desde la perspectiva del profesorado de una región purépecha, la severa condición del analfabetismo y sus relaciones intrínsecas con la pobreza, la marginación y la escuela. El texto hace una reflexión sobre la formación de una ciudadanía capaz de abrir oportunidades para el desarrollo equitativo desde una perspectiva intercultural crítica de la educación (Ortiz, 2022). Destacamos en este tipo de esfuerzos el caso de la Red de Educación Inductiva Intercultural, que aglutina proyectos fuertemente anclados en territorios y procesos socioculturales del contexto

1 Las escuelas multigrado se consideran una alternativa educativa para poblaciones con escaso número de habitantes que responde a criterios de aprovechamiento de recursos materiales y humanos para ofrecer escolarización a niños y niñas en situación de desventajas diversas (Delgado Gastélum y Tinajero Villavicencio, 2022).

2 Las escuelas “generales” se refiere a escuelas ubicadas en poblaciones de alta densidad, mayores de 2.500 habitantes semiurbanas, urbanas y metrópolis.

3 Al respecto, es muy relevante la reforma del artículo 2 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 2024, que eleva el reconocimiento de derechos de comunidades y pueblos indígenas y afrodescendientes, así como impulsa la pluralidad política del país en espacios aún por verse.

inmediato de escuelas primarias y preescolares en Chiapas, Oaxaca, Michoacán y Puebla, en México. En esta propuesta los actores locales y sus formas de saber-hacer y saber-ser, al mismo tiempo que son parte de procesos de identidad étnica y recreación sociocultural, forman parte de estrategias y contenidos político-pedagógicos, lo que otorga al contexto comunitario un papel central en el enfoque educativo crítico (Rediín, 2023).

Las experiencias locales descritas en este trabajo sobre Tepic-Aguamilpa encuentran eco en iniciativas internacionales sobre educación inclusiva, como la agenda de la Unesco. Estas conexiones globales subrayan la necesidad y relevancia de prácticas interculturales críticas y pueden inspirar o complementar esfuerzos educativos en otros contextos. Al vincular lo local con lo global, se amplía el alcance y el impacto del enfoque crítico intercultural propuesto.

A nivel de Nuestra América, son diversas las experiencias de interculturalización de la educación básica que hacen énfasis en las realidades inmediatas de las comunidades escolares. En Chile, por ejemplo, la necesidad de un proyecto educativo intercultural, más allá de la integración y asimilación cultural propia de la educación indigenista, requiere de la participación concreta de las familias y de la incorporación de formas de conocer-saber y producir lo social con pluralismo epistémico (Muñoz, 2021); en Colombia justo este objetivo lo ha venido logrando el proyecto de educación propia intercultural y bilingüe del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC, 2025). Los estudios sobre educación intercultural en Latinoamérica son numerosos y la exploración sobre la escuela y las prácticas culturales, la migración, los procesos de sociabilidad, el fortalecimiento lingüístico desde la diversidad cultural son temas muy frecuentes. Al respecto, “la interacción y la efectiva convivencia de las personas, con orígenes y creencias no coincidentes, sigue siendo la clave de cualquier expectativa de éxito” (Santos *et al.*, 2023, p. 143).

En la Nueva Escuela Mexicana (NEM) la interculturalidad crítica y la comunidad se han incorporado en los planes y programas educativos de financiamiento e infraestructura como proyecto educativo de la Cuarta Transformación (4T)<sup>4</sup>. Esta integración de la interculturalidad refleja un esfuerzo político por reconocer la diversidad étnica de México y llevarla al ámbito educativo en todos sus niveles. El imaginario de *la comunidad*, por otro lado, aparece como referencia explícita de la política educativa curricular, como La Comunidad al Centro, con codiseño curricular y contextualización del currículum (SEP, 2022); La Escuela Es Nuestra, programa de infraestructura educativa, que entrega recursos directamente a las familias, buscando superar décadas de corrupción e incentivando la participación directa de actores y miembros de las comunidades; mientras que la interculturalidad constituye un eje articulador de la dinámica escolar y el trabajo cotidiano de la escuela y el profesorado y está presente en todos los libros de texto gratuitos de nivel básico (preescolar, primaria y secundaria; 3-15 años de edad).

A pesar del nivel de importancia signado en la comunidad y en la interculturalidad a nivel discursivo gubernamental, los referentes vividos y los imaginarios del profesorado en torno a estos conceptos suelen estar sobrecargados de prejuicios culturales y desconocimiento de la complejidad y el dinamismo que existe en las comunidades y los pueblos originarios o pueblos indígenas. Sobre todo fuera de las ciudades medias o capitales del país, es decir, en las regiones interculturales de toda Nuestra América. En México y particularmente en Nayarit, la clasificación de primarias debido a su contexto (indígenas o generales) usadas durante muchos años

4 La 4T es un proyecto de transformación política del país propuesto por el gobierno de MORENA que alcanzó la presidencia de la República en México en 2018 y continúa con la gestión de la Dra. Sheinbaum (2023-2028). La 4T tiene como referentes la independencia, la reforma liberal y la revolución mexicana. Por su parte la NEM es el proyecto educativo de este gobierno y asumió como parte constitutiva de su propuesta curricular gran parte de la experiencia del movimiento pedagógico de comunidades del sureste del país.

invisibilizan la complejidad y la particularidad de las localidades donde suceden procesos de desplazamiento lingüístico, trabajo precario y marginación social vía diferencia étnica. Este fenómeno ha sido documentado en estudios sobre segregación educativa y desigualdad en las regiones rurales de México y Latinoamérica (Baronnet y Tapia, 2013; Di Caudo *et al.*, 2016).

En primer lugar, una mirada simplista suele asociar lo comunitario con lo tradicional y lo urbano con lo moderno. O, peor aún, lo comunitario es lo indígena y lo general se refiere a la sociedad global nacional, con lo cual se perpetúa aún más el estigma indígena (lo indígena es igual a lo atrasado, lo bárbaro, lo equivocado). Nada más falso. Es preciso, en cambio, reconocer que la comunidad no representa una alternativa idílica a los problemas contemporáneos de la sociedad capitalista global en que vivimos. Su existencia y desarrollo es producto de formas específicas de convivencia y comunalidad producidas histórica y culturalmente, siempre en contacto con sociedades y culturas diversas y próximas. Relaciones que, en el caso de antiguos territorios mesoamericanos, han sido profundamente desiguales y excluyentes (Aguirre, 1967; Stavenhagen, 1968). Para el caso que nos ocupa: Tepic-Aguamilpa en Nayarit, es preciso reconstruir ese pasado histórico y analizar la conformación de comunidades con profundas raíces en identidades originarias propias de Mesoamérica prehispánica, todo como escenario de una posible educación intercultural en esta parte de la república.

Las comunidades como espacios de convivencia territorialmente delimitados fuera de las grandes ciudades están incorporadas en las reglas del mercado y del Estado nación, confrontadas internamente siempre por sus facciones y liderazgos: “aunque las comunidades contemporáneas existen básicamente por la voluntad colectiva de seguir manteniendo esa forma de vida, en la actualidad resulta imprescindible, además, su vinculación ‘exitosa’ a procesos externos para mantener este proyecto comunal” (Zárate, 2005, p. 82).

El estudio de la comunidad –entendida como un principio de organización humana y social con características específicas en lo territorial, lo afectivo, el parentesco, la tradición y la memoria colectiva– nunca deja de estar ligado a los procesos políticos y económicos, tanto internos como externos. Relaciones de poder, estatus, pugnas políticas, intereses encontrados son fenómenos constantes y muy vivos en cualquier comunidad. Además, las fronteras territoriales y de adscripción étnica son mucho más porosas de lo que creemos, a pesar de la tendencia a esencializar el pueblo o la comunidad indígena (Bartolomé, 1997; Pérez, 2005). Esto quiere decir que la adscripción étnica, en términos de la identidad personal, es bastante fluctuante y dinámica entre los miembros de una misma comunidad, aunque en esta comunidad la mayoría hable una lengua y asuma una identidad colectiva propia de la región intercultural a la cual pertenece. Es el caso que exponemos a continuación: se trata de comunidades con presencia de wixárikas, mestizos y coras-náayeris, principalmente. Su análisis en relación con la diversidad étnica y con características sociodemográficas es necesario, así como la profundización en sus contextos inmediatos para futuros esfuerzos.

Por el otro lado, la política educativa de la 4T supone que poner la interculturalidad como prioridad educativa nacional permitirá superar el segregacionismo de la educación indígena o bilingüe del siglo XX. Una política indigenista que asimilaba e incorporaba a los pueblos y comunidades al proyecto nacional a partir de la mestizofilia y la homogeneización cultural. Superar el indigenismo no parece tan sencillo e instaurar una interculturalidad crítica en la educación es un gran desafío para las y los profesores que hacen escuela en los caminos, las lanchas, los ríos y las montañas. Y es que la educación intercultural en toda Nuestra América ha demostrado que encuentra más sentido y tiene más poder cuando está convertida en una convicción ética-política, en movimiento social y perspectiva de lucha contra múltiples formas de opresión, invisibi-

lización e indiferencia (cfr. Barquín, 2023; Comboni y Juárez, 2013; Hernández y Mateos, 2024).

Las formas de organización y funcionamiento de escuelas y sistemas educativos, cuando son pensados “para” y no “por” las comunidades, corren el riesgo de reproducir el carácter asimilacionista de la educación indígena del siglo XX. La categoría de “escuelas indígenas”, vigente como forma de identificación de ciertas escuelas primarias en Nayarit –y presente incluso en discursos de autoridades y de profesores–, esconde detrás una identidad étnica particular, propia de la región y necesaria para una perspectiva intercultural. Se trata de la lengua e identidad del pueblo wixárika-huichol de Nayarit.

## Región, etnicidad y aproximación metodológica

### *La región como concepto*

La educación intercultural crítica tiene más sentido como reconocimiento implícito y explícito de la desigualdad histórica, del racismo estructural y de la exclusión sistemática que el Estado nación ha realizado con sociedades diferentes (indígenas, afrodescendientes, migrantes, homosexuales, con discapacidades y otras diversidades). Ello, a su vez, requiere del reconocimiento sociohistórico de las regiones, las identidades étnicas y las condiciones de desigualdad existentes que, en conjunto, configuran contextos escolares sobre los que es posible una pedagogía intercultural. La praxis y la autodeterminación del colectivo docente en vinculación con actores locales o comunitarios aparecen entonces como el gran desafío de una educación intercultural crítica. Esto iría de la mano de una perspectiva regional particular, de un desprendimiento del currículum institucional y del cumplimiento de programas y planeaciones didácticas, para abrirse al desafío de la educación comunitaria que toma el contexto como núcleo y fuente prioritaria de la acción pedagógica. Algo que implica conocer previamente las particularidades y

formas sociohistóricas y culturales de dichos contextos y dichas regiones.

La región, en este sentido, constituye una herramienta metodológica que ofrece posibilidades de complementar elementos entre la variabilidad, la semejanza y la diferencia, y entre la micro o la macroperspectiva, en relación con una cantidad infinita de temas. Se constituye de objetos cambiantes y dinámicos cuya naturaleza se define por el problema mismo y las dimensiones socioantropológicas y geográfico-espaciales que se busca indagar, incluyendo las relaciones sociales entre espacio, actores, cultura y territorio (De la Peña, 1999; Fábregas y Tomé, 2002; Harvey, 2006).

Frente a un desafío de variabilidad enorme, el concepto funciona como instrumento intelectual y metodológico que permite analizar la imbricación entre prácticas sociales y relaciones territoriales simbólicas, materiales, históricas y vividas por ciertos actores sociales (profesores, profesoras, estudiantes, autoridades y actores comunitarios o locales). Una delimitación que requiere de un trabajo etnográfico reflexivo “en” el campo (*in situ*) capaz de dar cuenta de los mundos de vida y las cotidianidades de sus actores. En otras palabras, el análisis de una región en particular conlleva no solo mirar el presente, al observar las dinámicas de intercambio y relación social que se viven entre los grupos de personas, y es igualmente crucial indagar en el pasado, recurriendo a episodios históricos clave que son fundamentales para comprender las realidades contemporáneas. Es una metodología socioantropológica que toma en cuenta la diferencia étnica y busca reconocer la interculturalidad de los contextos históricos, la diversidad lingüística de los grupos sociales y la interactoralidad de los procesos sociales en territorio (Boehm, 1997; Dietz, 2012).

Una región, por lo tanto, puede ser interétnica cuando hace referencia a las particulares formas de relación entre grupos étnicos diferenciados. Lo que lleva al mundo de las identidades y las relacio-



nes entre el nosotros-ellos, a la autoadscripción y la adscripción como principios categóricos impresos en prácticas y procesos que establecen los grupos en función de intereses económicos y políticos (Barth, 1976). La relación étnica, atravesada por la construcción y reconstrucción de la identidad, requiere al mismo tiempo –y esto es objeto de confusiones y complejidad– de una visión dinámica de la cultura. Si bien lo étnico no es lo mismo que lo cultural, sí incorpora y abraza componentes culturales en un territorio determinado (Bartolomé, 1997). La etnicidad, sin embargo, no es una categoría fija, como si fuera de facto dada al nacer, sino que constituye una fuente irresoluta y dinámica desde la que es posible una agencia individual y colectiva que coloca la pertenencia étnica como recurso político por los derechos colectivos y por muy diversos movimientos y demandas, que más recientemente en América Latina cobran presencia y relevancia (Bartolomé, 2006).

En México y en América Latina las regiones interétnicas son muchas y diversas y su denominación como regiones indígenas esconde detrás la capacidad de agencia individual y colectiva que los pueblos tienen en la configuración de dinámicas económicas, políticas y socioculturales. De ahí que preferimos la denominación de regiones interculturales, que al mismo tiempo son interétnicas y forman parte de sistemas desiguales de poder. Acá nos referimos a una región precisa del occidente, particularmente dentro de Nayarit, relacionada con su ciudad capital: Tepic. La región Tepic-Aguamilpa la representamos como un corredor interétnico cuyas dinámicas sociales e históricas en torno a esta conformación étnica resultan relevantes para una transformación del enfoque educativo hacia la interculturalidad. Esto trae importantes desafíos.

## Metodología

Para la construcción de esta región seguimos un método socioantropológico que inició con los recorridos de campo del corredor y la visita a todas las

comunidades con escuelas primarias en funcionamiento. Dentro de este espacio geográfico, fue necesario identificar escuelas con población hablante de lengua originaria, muchas catalogadas como escuelas indígenas por las autoridades educativas. Esto implicó: la etnografía de los contextos escolares de cada una de las escuelas y comunidades; el levantamiento de diarios de campo; el registro fotográfico de cada escuela; hacer entrevistas y mantener conversaciones con padres de familia y actores comunitarios, así como entrevistas con profesoras y profesores de las distintas escuelas, según las clasificaciones que mostramos más adelante.

Se levantó un total de 31 formularios de información con datos estadísticos y referenciales de geolocalización de cada una de las escuelas primarias visitadas a lo largo del corredor y en el embalse del río Santiago; cabe señalar que algunas comunidades cuentan además con otras escuelas preescolares, secundarias y bachilleratos, por fuera de este estudio, pero que igualmente tienen profesores y estudiantes hablantes y de autoadscripción wixárika.

Como segunda fase del proyecto se realizaron seis entrevistas semiestructuradas con actores comunitarios y padres de familia en localidades con una mayoría de población wixárika, como se muestra a continuación. Al mismo tiempo, se profundizó en la experiencia del contexto a partir de la entrevista en profundidad con cuatro profesoras y tres profesores en escuelas primarias de la región, con selección de casos de cada uno de los tipos de contexto escolar a los que nos referimos en el estudio.

Para el análisis se combinaron la información surgida en los diarios de campo, las entrevistas transcritas y la información estadística y sociodemográfica recopilada durante el proyecto. El resultado fue la clasificación de escuelas primarias de la región y la elaboración de los tipos de contexto escolar por comunidad, que se explican más adelante.



## Resultados

### *Tepic, el río grande de Santiago y la presa Aguamilpa*

Tepic cuenta con una población de 370.000 habitantes, lo que representa el 30% del total de la entidad, que es de 1,2 millones de habitantes (Inegi, 2021). Concentra las principales actividades económicas y de servicios y es sede de los poderes legislativo, judicial y ejecutivo. Los principales mercados de consumo y distribución de alimentos están en Tepic, y también las instituciones federales y autoridades educativas, como la Secretaría de Educación Pública (SEP) y los Servicios de Educación Pública del Estado de Nayarit (Sepen). Si bien la ciudad ha sido un centro regional de importancia histórica, incluso antes de la llegada de los españoles, durante el largo proceso colonial (1530-1810) y en su integración a la república (1917) su importancia está fuertemente vinculada a las relaciones de subsistencia, abasto y consumo que tiene con localidades vecinas, desde donde se han generado largos procesos de migración y se mantienen relaciones económicas diversas desde tiempos muy remotos (Meyer, 1997). En el caso que nos ocupa, es la relación entre la ciudad de Tepic y el río grande de Santiago objeto de una región específica de atención educativa. El río corre desde el lago de Chapala en Jalisco, pasa por el norte de la ciudad de Tepic y desemboca hacia el poniente en el océano Pacífico. Actualmente tiene tres grandes presas, El Cajón, La Yesca y Aguamilpa, esta última la primera en construirse y la de mayor tamaño.

El río Santiago constituye una frontera natural intermunicipal entre Tepic y El Nayar, segundo municipio con mayor población náayeri-cora<sup>5</sup>. Del lado sur del río están las localidades de Tepic y al norte las comunidades de El Nayar; sin embargo, se trata de una sola región intensamente conectada con la

capital, cuyas localidades comparten largos procesos de migración y actividades productivas como la pesca y la artesanía (Figura 1).

Como se aprecia en la Figura 1, la carretera Tepic-Aguamilpa que conecta por el norte fue construida en la antesala de la construcción de la presa, entre 1988 y 1993; el camino que va hacia Ahuapán (rural-pavimentado) por el lado sur se construyó después. La hidroeléctrica ha influido en el cambio sociocultural de localidades vecinas durante toda la línea del embalse, que es de 42,6 km aproximadamente. Su construcción inundó más de 13 mil hectáreas (Zepeda, 2012), afectó a miles de personas y desplazó pueblos enteros. La afectación incluyó inundación de lugares sagrados donde se llevaban ofrendas y se hacían ceremonias wixaritari<sup>6</sup> (Mejía, 2020). Ahuapán es un cruce del río hacia las demás comunidades de El Nayar y La Yesca, un lugar de tránsito diario, intenso en temporada de pesca. En Tepic, es desde el río Mololoa de donde parten y a donde llegan los transportes del embarcadero de Aguamilpa y de Ahuapán, los tres puntos conectan la región como un corredor de comercio de dos vías<sup>7</sup>.

Tomando como criterio básico el porcentaje de población en hogares indígenas por sobre la población total, trece localidades son predominantemente wixaritari: Cerro de los Tigres, Colorado de la Mora, Las Palomas, Playa de Golondrinas, Zapote de Picachos, Cora de Abajo, la Bendición, El Ciruelar, Naranjito de Copal, Salvador Allende, Potrero de la Palmita, el Colorín y la Tristeza. En resumen, se trata de una región intercultural con una preponderante población de adscripción wixárika; además, en

5 Coras, Huicholes, Tepehuanos y Mexicaneros son los nombres impuestos por los mestizos a los pueblos originarios que habitan en Nayarit y otros Estados vecinos. Pero el nombre que ellos mismos se dan son Náayeris, Wixárikas, O'dam y Meshican, respectivamente en los dos casos exónimos y autónimos estamos hablando de los mismos pueblos.

6 *Wixaritari* es el plural de *wixárika*. En buena parte de Nayarit y por mucho tiempo se utilizó el nombre huichol para referirse al pueblo originalmente llamado así mismo Wixárika. Para muchas familias de la región huichol no es peyorativo, pero para otras regiones en Jalisco o Durango la forma correcta de referirse a este pueblo y su cultura es como pueblo wixárika. La "x" debe pronunciarse como "r" según su propia norma lingüística.

7 Hemos visto transitar a familias en lanchas sin motor y a una distancia de pocos kilómetros de una comunidad a otra, dentro del embalse de la presa y sobre el río Santiago. Sin embargo, la movilidad sobre el río es bastante costosa y suele suceder más bien por las actividades de pesca.

localidades con 2.000 habitantes o más (Santiago Pochotitan, Bellavista, Atonalisco y Francisco I. Madero) existen colonias y asentamientos de población wixárika; es el caso de Nueva Valey en Fco. I. Madero.

### ***Las comunidades wixaritari***

Los wixaritari se extienden en una amplia región interestatal comprendida por Nayarit, Jalisco, Durango y Zacatecas. Con una historia de confrontación, intercambio y colaboración con los pueblos vecinos (tepehuanes, coras, mexicanos) y con los mestizos (durante siglos posteriores a las incursiones y guerras de conquista), los wixaritari han construido un amplio espacio dedicado a las deidades y ancestros mitológicos comunes que va desde el altiplano potosino (Wirikuta), pasa por el puerto de San Blas, el Cerro Gordo en Durango e incluye la laguna de Chapala en Jalisco: “se trata de un espacio que se piensa como multiétnico, en el que todos sus habitantes comparten –de manera parcial– algunos rasgos, ya que mitológicamente tienen un origen común. A través de éste, los wixaritari deben transitar con frecuencia, tanto para las migraciones temporales de trabajo como para el desarrollo de actividades rurales” (Medina, 2020, p. 11).

Para Medina (2020) se trata de una gran región wixárika como un área definida por las relaciones que tejen comunidades tradicionales con propios y vecinos y entre contemporáneos y ancestros. Estas relaciones han sido y son fundamentales para la configuración intercultural propia de la tradición o la identidad wixárika, como lo sostiene Marín: “hay una base de prácticas culturales tradicionales de siglos en la cultura wixárika que se ha transformado e incorporado elementos otrora *teiwarí*<sup>8</sup> y ahora firmemente arraigados en el hacer y el saber huichol” (2014, p. 138). Dentro de estas actividades está la mi-

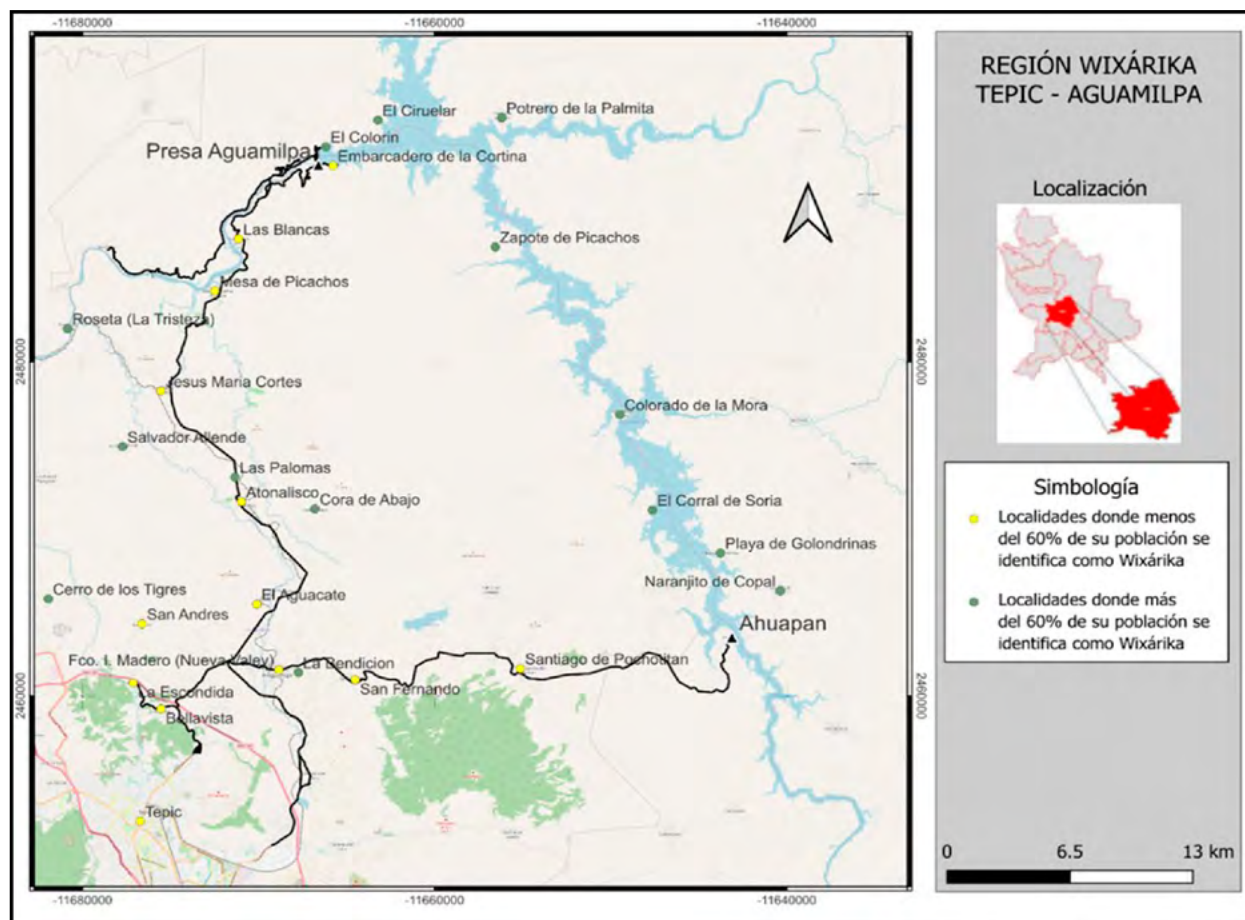
gración, la fundación de nuevas comunidades y la reproducción de los rituales, aspecto muy relevante para las comunidades a las que nos vamos a referir, pues la gran mayoría se fundaron durante el siglo XX. De hecho, los wixaritari “se autodefinen como comunidades tradicionales aun cuando se hayan conformado recientemente o su espacio se encuentre dentro de una comunidad agraria donde no son mayoría, en un ejido controlado por mestizos o en un núcleo urbano de más de dos mil quinientos habitantes” (Medina, 2020, p. 173), como es el caso de Zitakua y Nuevo Valey (Tablas 1-2 y Figuras 1-3).

Después de la Revolución Mexicana y particularmente como efecto de la Guerra Cristera y la Reforma Agraria como ideario revolucionario, se generaron procesos migratorios que dieron lugar a la fundación de comunidades diversas desde la sierra norte de Jalisco y hacia el río Santiago en territorio nayarita (Meyer, 2008). Un claro ejemplo de estos procesos son el Colorín y Colorado de la Mora. En el primer caso, se trata del arribo de la familia Ríos Medrano a la zona (entre 1945 y 1960) y la fundación del pueblo, junto con el legado de don José Ríos Matsiwa, un personaje local que tuvo influencia en el entorno familiar y productivo de la zona (Mejía *et al.*, 2020)<sup>9</sup>. En el segundo caso, se trata de años de lucha en el contexto del reparto agrario entre 1940 y 1950 en México, donde familias migrantes de El Cordón y otros lugares del lado de El Nayar lograron asentarse y fundar un ejido, en territorio de Tepic, a pesar de las disputas y el desagrado de los mestizos vecinos de Caleras de Cofrados; el ejido de Colorado de la Mora perdió tierras por la inundación en la construcción del embalse; la comunidad se desplazó más arriba y mantienen vivo el pasado reciente del asentamiento original (Aranda, 2020).

8 *Teiwarí* quiere decir aquellos foráneos provenientes del exterior de la cultura wixárika, que no son indígenas vecinos como los náayeri-coras, o los o'dam (tepehuanes del sur) sino “otros” más ajenos a su grupo étnico. Se trata, en otras palabras, de los mestizos contemporáneos, o de los colonizadores españoles del pasado.

9 Los autores describen la aparición-difusión de la artesanía wixárika como actividad económica importante y explican el impacto que tuvieron los viajes internacionales de Don José Ríos Matsiwa como *mara-kame* para la familia y para la visualización global de la cultura wixárika. El *mara-kame* es el rezador, curandero y principal experto ritual de las comunidades. Un figura social particularmente relevante en el costumbre o *yeiyari* de los wixaritari.

**Figura 1. Región y corredor Tepic-Aguamilpa**



Fuente: elaboración propia con datos del Inegi (2001).

Salvador Allende y El Cerro del Tigre son claros ejemplos de familias wixaritari que fundaron comunidad y que se han encargado de mantener el costumbre o *yeiyari*<sup>10</sup>: realizar peregrinación a lugares sagrados, mantener el coamil (producción de maíz, calabaza y frijol, principalmente) y celebrar fiestas del calendario ritual. En Tepic mismo existen

colonias wixaritari con *callihuey*<sup>11</sup>, como es el caso de la Zitakua. Esta comunidad-colonia se estima que fue fundada el 22 de octubre de 1988, pero existen versiones distintas de su creación, una de ellas de carácter místico, “en donde se manifiesta que ésta es producto de una revelación dada a una persona para que ahí se fundara el asentamiento wixárika”

10 “El costumbre” es la expresión real y original que las personas tienen para referirse a su tradición y cultura. No es lo mismo que “la costumbre”, porque puede haber muchas costumbres distintas entre las comunidades, pero solo hay “un” costumbre wixárika que aglutina cosmovisión, espiritualidad y prácticas campesinas propias del grupo étnico.

11 *Callihuey*, o casa grande, aunque es una palabra náhuatl está incorporada en la cultura wixárika-huichol, es un espacio ritual de ceremonias civiles y comunitarias importantes (Marín García, 2011, p. 409), su existencia y uso ritual es una característica básica para denominar un contexto comunitario en las localidades señaladas en el mapa de la Figura 2.

(Carrillo 2016, p. 80). Sus habitantes se dedican a la artesanía, al campo como jornaleros y a la construcción como obreros, algunos en seguridad (municipal, estatal o militar), y hay también empleadas de servicio (cocineras, de mostrador, domésticas). Cuenta con mejores servicios que las localidades fuera de la ciudad e igualmente tiene preescolar bilingüe y la primaria Ignacio Zaragoza (Figuras 2 y 3).

La presa generó: desplazamientos humanos, reorganización de actividades productivas (aparece la pesca de alta intensidad), aparición de actividades turísticas, construcción de obras públicas (escuelas, clínicas, plazas, canchas) y aumento en la movilización de personas y mercancías, a partir del mejoramiento de las vías de comunicación con la ciudad de Tepic; sin embargo, ello no alteró las condiciones sociales de ser una región multiétnica. La nueva infraestructura no ha reducido la capacidad de recreación y reproducción cultural del pueblo wixárika en contacto con una sociedad hegemónica mestiza y dominante. En Potrero de la Palmita, por ejemplo, fue fundamental la construcción de la hidroeléctrica y su fundación vino solo después de iniciada la construcción de la presa. Familias y vecinos decidieron asentarse cerca del embalse para ser beneficiarios de las actividades relacionadas con la presa (Zepeda, 2012, pp. 148-154). En esta comunidad existe una activa reproducción del costumbre en torno a actividades propias del pueblo wixárika:

*Don Juan nos dejó entrar al callihuey comunitario cuando ya íbamos de salida de Potrero. Eduardo nos explicaba con detalle las diferencias entre callihueys comunitarios y callihueys familiares. “Este es colectivo, es de la comunidad, y hacen fiesta grande con toda la gente, aunque mucha es familia, claro, pero se nota la diferencia de comunidades más pequeñas donde las fiestas son como más en familia, más íntimos los rituales”, nos decía Eduardo. “Aquí no se quedan las cosas, la gente carga con sus objetos, pero si fuera familiar viéramos montón de elementos de las personas, cosas, objetos sagrados*

*y utensilios muy personales de marakames para hacer rezo, curar y hablar con los antepasados o con los dioses”. Quizás en aquella ocasión estábamos mirando un callihuey para turistas o primeros visitantes y no los lugares realmente utilizados por las familias para la realización del costumbre o yeiyari. (Diario de campo, 25 de enero de 2023)*

En Potrero de la Palmita se intentó aminorar los costos sociales y medioambientales de la obra, aunque el tiempo comprobó su ineficacia y pocos resultados, debido tanto al abandono de las autoridades como a la falta de financiamiento público. Si bien la presa trajo nuevas actividades productivas: familias wixaritari pescadoras, tiendas, comercios de carretera, obra de caminos, etc., el trastocamiento de la vida cotidiana en lo concerniente a las condiciones de subsistencia de las comunidades no transformó la situación de marginalidad y desventajas frente a las empresas comercializadoras, restauranteras y otros actores sociales que operan en la zona. Podemos decir, con base en las entrevistas, observaciones en campo y los estudios elaborados por otros especialistas que la desigualdad producto de la diferencia étnica se ha mantenido a pesar de la hidroeléctrica y, de hecho, los costos ambientales y de salud pública son incluso mucho más altos que los beneficios económicos generados (Aranda, 2020; Mejía, 2020; Zepeda, 2012).

Por otro lado, las comunidades ubicadas lejos del río Santiago desarrollan actividades económicas orientadas al campo: las huertas de mango y la agricultura de temporal, la artesanía, el trabajo en el ingenio azucarero en Fco. I. Madero, el comercio de tiendas, el mantenimiento de vías del tren, entre otras. En Salvador Allende, por ejemplo, gran parte de las mujeres realiza artesanía wixárika que vende en los circuitos de comercio en Tepic y Puerto Vallarta. Con muy malos márgenes de ganancia, la artesanía representa otra de las actividades económicas que, junto con la pesca, constituyen un comercio injustamente estructurado entre intermediarios mestizos

y artesanas y pescadores wixaritari. El precio por kilo de tilapia y el precio de una prenda de artesanía que pagan los intermediarios mestizos son hasta cuatro veces más bajos que el precio de venta al público:

*En realidad, toda la gente, la mayoría hace artesanía en sus casas, todas las mujeres saben hacer artesanía y eso es una fuente de ingresos [...]. Ella tiene que ir a comprar los huaraches, la chaquirra, el pegamento, hilo y todo a Tepic, luego regresa y trabaja hasta 4 días para elaborar un par de huaraches para que al final le paguen apenas lo que invirtió y un poco más. (Conversación con profesora de la escuela primaria Nacawe, en Salvador Allende, 13 de diciembre de 2022)*

En el caso de la pesca, el precio por kilo pagado por los comerciantes externos es de entre \$25 y \$35 pesos mexicanos, mientras que su venta en la CDMX llega a alcanzar entre \$120 a \$135. Es preciso indagar sobre este fenómeno de comercio de tilapia entre Nayarit y el centro del país; los camiones que cargan toneladas de pescado cada semana en la temporada de pesca imponen el precio, al grado que los pescadores en sus lanchas no tienen permitido vender a cualquier persona que llegue al lugar: “no está el patrón; es con aquel; nosotros no podemos vender; allá con ellos...”, suelen decir los pescadores con cierto halo de miedo a las represalias de los que coordinan la recogida de pescado. La pesca intensiva –que suele durar cinco meses al año, por la veda– está fuertemente organizada por intermediarios foráneos que no dudan en prestar anticipado y proveer insumos a los pescadores, que terminan obligados a vender al mismo comprador, incluso antes de iniciar la pesca fuerte en el mes de junio (Mejía, 2020); estas son formas cotidianas de marginación y desigualdad similares a las de poblaciones indígenas de Chiapas: campesinos encasillados al servicio de finqueros, artesanas dependientes de intermediarios, etc. (cfr. Rus, 2012; Villafuerte y García, 2014). Estas dinámicas resultan relevantes de indagar como contextos interculturales inmediatos a la educación básica en los territorios wixaritari de Tepic-Aguamilpa.

En todas las comunidades con más del 60% de población wixárika el porcentaje de población bilingüe es alto; sin embargo, dado que el hablar lengua originaria no es requisito para sentirse indígena, puede haber comunidades con porcentajes menores de 50% donde familias enteras o personas en particular se autoidentifican como wixaritari, aunque no hablen ya la lengua y no practiquen más el costumbre o *yeiyari*. Algunos de estos casos son: Mesa de Picachos, Corral de Soria, San Fernando. Por otro lado, no obstante, esta mayoría wixárika suele haber personas náayeri-cora en familias wixaritari: madres, padres, hijos, abuelos-abuelas. La relación histórica y contemporánea entre náayeris y wixaritari es un tema relevante en todo el Gran Nayar, por explorar. Se comparten guerras, batallas, rivalidades, exclusiones, símbolos, prácticas y territorios rituales, familias extensas, comunidades. Su relación con la cultura hegemónica (mestiza occidental) es muy distinta; y las regiones interculturales que habitan dentro de Nayarit también son variables (Tabla 1).

### ***Las escuelas primarias de la región***

Entre mayor es la cantidad de personas hablantes de lengua originaria más intensa es la vida comunitaria en torno a la tradición y cosmovisión wixárika (*yeiyari*), lo que, a su vez, genera contextos muy distintos para las escuelas de la región. Las figuras de gobernador tradicional, consejo de ancianos, comisariado ejidal y jueces auxiliares son acá muy relevantes. Su variabilidad es constante por la diversidad de condiciones de adscripción étnica en cada comunidad. En general, la situación étnica de cada localidad configura el contexto comunitario de la escuela y las actividades económicas principales prefiguran las condiciones de participación, involucramiento y disposición de padres y madres de familia en la educación de los hijos e hijas. De ahí la importancia del reconocimiento y análisis de los contextos escolares como condición básica para una pedagogía intercultural posible.



**Tabla 1. Población originaria por localidad en la región Tepic-Aguamilpa**

| #  | Municipio | Localidad                            | Población Total | Población mayor de 3 años hablante de lengua indígena | Población en hogares indígenas* | Población afrodescendiente | Población originaria | Población bilingüe |
|----|-----------|--------------------------------------|-----------------|-------------------------------------------------------|---------------------------------|----------------------------|----------------------|--------------------|
| 1  | Tepic     | Cerro de los Tigres                  | 105             | 84                                                    | 105                             | 0                          | 100%                 | 80%                |
| 2  | Tepic     | Colorado de la Mora                  | 314             | 285                                                   | 314                             | 0                          | 100%                 | 91%                |
| 3  | Tepic     | Las Palomas                          | 71              | 58                                                    | 71                              | 0                          | 100%                 | 82%                |
| 4  | Del Nayar | Playa de Golondrinas                 | 222             | 175                                                   | 222                             | 0                          | 100%                 | 79%                |
| 5  | Tepic     | Zapote de Picachos (La Mesa)         | 511             | 447                                                   | 506                             | 1                          | 99%                  | 87%                |
| 6  | Tepic     | Cora de Abajo                        | 68              | 65                                                    | 67                              | 0                          | 99%                  | 96%                |
| 7  | Tepic     | La Bendición                         | 355             | 313                                                   | 346                             | 0                          | 97%                  | 88%                |
| 8  | Del Nayar | El Ciruelar                          | 107             | 70                                                    | 103                             | 2                          | 96%                  | 65%                |
| 9  | Del Nayar | Naranjito de Copal                   | 542             | 509                                                   | 497                             | 1                          | 92%                  | 94%                |
| 10 | Tepic     | Salvador Allende                     | 283             | 140                                                   | 251                             | 6                          | 89%                  | 49%                |
| 11 | Del Nayar | Potrero de la Palmita                | 605             | 527                                                   | 526                             | 2                          | 87%                  | 87%                |
| 12 | Del Nayar | El Colorín                           | 188             | 85                                                    | 127                             | 0                          | 68%                  | 45%                |
| 13 | Tepic     | Roseta (La Tristeza)                 | 138             | 50                                                    | 90                              | 0                          | 65%                  | 36%                |
| 14 | Tepic     | Jesús María Cortes                   | 654             | 261                                                   | 361                             | 6                          | 55%                  | 40%                |
| 15 | Tepic     | Mesa de Picachos (El Casco)          | 216             | 78                                                    | 106                             | 0                          | 49%                  | 36%                |
| 16 | Tepic     | Santiago de Pochotitán               | 2.025           | 414                                                   | 521                             | 1                          | 26%                  | 20%                |
| 17 | Tepic     | Las Blancas (Carretones de Cerritos) | 285             | 34                                                    | 62                              | 0                          | 22%                  | 12%                |
| 18 | Tepic     | El Corral de Soria                   | 36              | 6                                                     | 7                               | 1                          | 19%                  | 17%                |
| 19 | Tepic     | El Aguacate                          | 186             | 16                                                    | 30                              | 0                          | 16%                  | 9%                 |
| 20 | Tepic     | San Fernando                         | 687             | 69                                                    | 107                             | 3                          | 16%                  | 10%                |
| 21 | Tepic     | Embarcadero de la Cortina            | 95              | 3                                                     | 13                              | 0                          | 14%                  | 3%                 |
| 22 | Tepic     | San Andrés                           | 654             | 61                                                    | 84                              | 1                          | 13%                  | 9%                 |
| 23 | Tepic     | Atonalisco                           | 1.773           | 98                                                    | 219                             | 1                          | 12%                  | 6%                 |



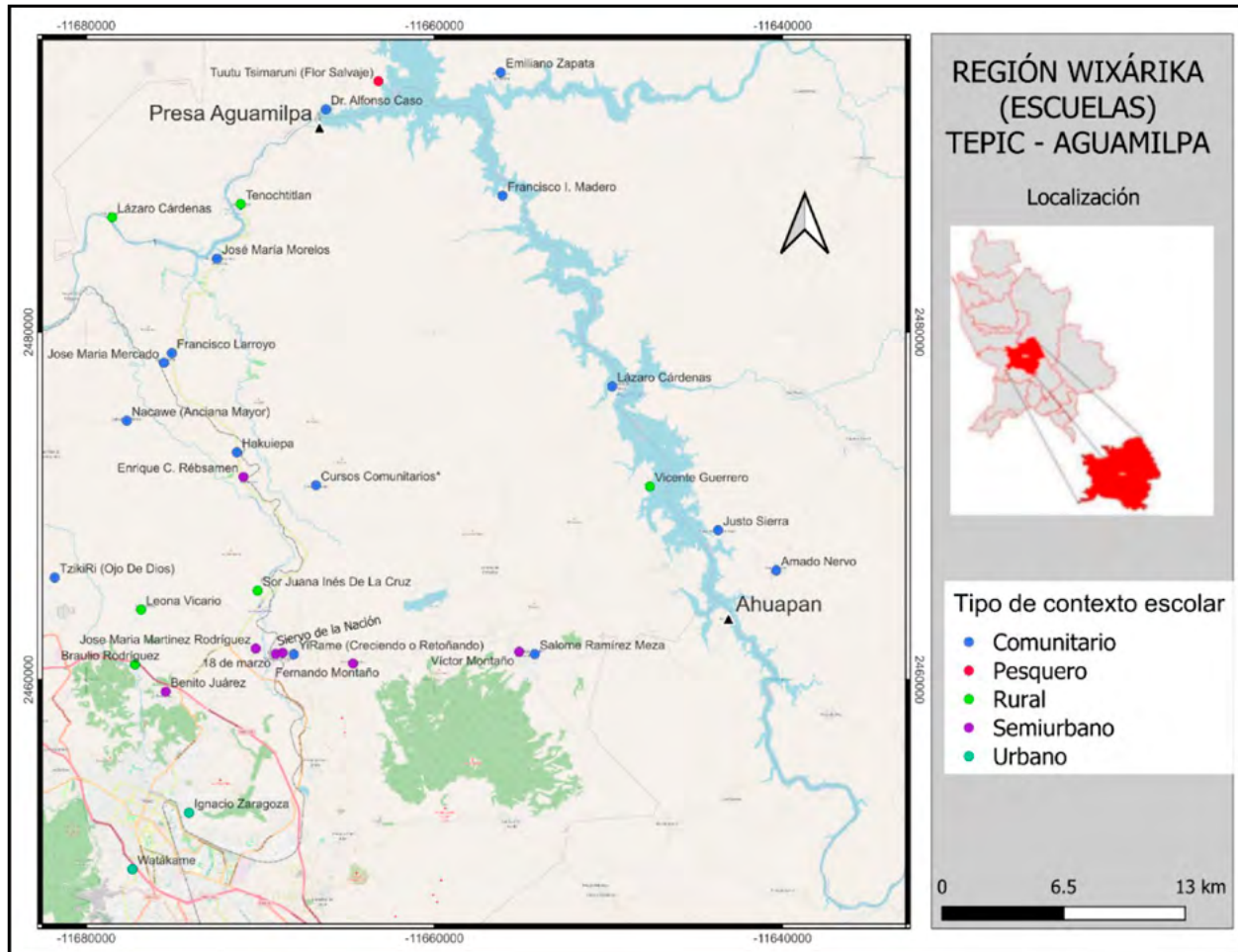
| #       | Municipio | Localidad                    | Población Total | Población mayor de 3 años hablante de lengua indígena | Población en hogares indígenas* | Población afrodescendiente | Población originaria | Población bilingüe |
|---------|-----------|------------------------------|-----------------|-------------------------------------------------------|---------------------------------|----------------------------|----------------------|--------------------|
| 24      | Tepic     | Fco. I. Madero (Nueva Valey) | 7.708           | 495                                                   | 637                             | 58                         | 8%                   | 6%                 |
| 25      | Tepic     | Bellavista                   | 2.327           | 34                                                    | 59                              | 7                          | 3%                   | 1%                 |
| 26      | Tepic     | La Escondida                 | 500             | 2                                                     | 7                               | 0                          | 1%                   | 0%                 |
| Totales |           |                              | 20.655          | 4.379                                                 | 5.438                           | 90                         |                      |                    |

\* Total de personas que forman hogares censales donde la persona de referencia del hogar o su cónyuge o alguno de los ascendientes de estos, declararon hablar alguna lengua indígena (Inegi, 2021).

Fuente: elaboración propia con datos de Inegi (2021).

En este sentido, el contexto inmediato escolar dentro de la región de estudio es muy variable. La pesca y las actividades de pesca constituyen elementos fundamentales para la acción educativa (véanse, en Figura 1, las comunidades al borde del embalse y sobre el río Santiago). En las comunidades donde están los valles, lejos del río, la dinámica más importante es rural-ejidal. Igualmente, en contextos semiurbanos y urbanos, el trabajo asalariado, los turnos laborales de padres y madres de familia, el acceso a servicios públicos y la movilidad dentro de la ciudad condicionan el contexto inmediato escolar. Dentro de estas diferencias es muy relevante la actividad ritual en torno al costumbre o *yeiyari*. Allí donde hemos identificado una vitalidad en dichas prácticas hemos denominado “contexto escolar comunitario”, sin olvidar que al mismo tiempo son comunidades pesqueras, rurales o urbanas. Se trata de territorios donde la presencia de gobiernos tradicionales y fiestas rituales son aspectos fundamentales a considerar por las escuelas, trátase de familias pesqueras, campesinas o artesanas. El *yeiyari* no siempre es seguido por todos en la comunidad, sino por grupos familiares que identifican claramente un *marakame* y un *callihuey*, sea dentro de la localidad o en los alrededores (casos identificados en azul en la Figura 2).

Los contextos rurales, campesinos o pesqueros predominantemente mestizos no están exentos de la diversidad étnica (véase: comunidades con menor porcentaje de población originaria, en la Tabla 1). Aunque la dinámica local no esté influida por el *yeiyari*, las familias y comunidades mestizas tienen contacto directo con la lengua y cultura wixárika, sea a través de actividades comerciales, de empleabilidad o de relaciones de parentesco. En contextos urbanos y semiurbanos, las escuelas están dentro de colonias o barrios de localidades más amplias. Las escuelas Yirame de Nueva Valey e Ignacio Zaragoza en Zitakua, aunque están en un contexto urbano y semiurbano, no dejan de ser espacios sociales comunitarios, por la presencia crucial del *yeiyari* y la identidad étnica (Figura 3). La Figura 2 muestra únicamente el contexto principal del lugar mencionado; sin embargo, es posible combinar diferentes contextos, como en el caso de Zitakua y Nueva Valey. Esto es significativo para una pedagogía intercultural crítica. Sobre todo considerando que se busca, además de la visibilización de la pluralidad étnico-lingüística, la posibilidad de complementariedad y diálogo entre prácticas culturales diferentes.

**Figura 2. Clasificación por contexto escolar de las escuelas del corredor Tepic-Aguamilpa**

Fuente: elaboración propia con datos del Inegi (2021).

Históricamente la acción educativa en la región ha sido influida por el programa indigenista del siglo XX, con importante presencia de profesores bilingües, precarizada y desigual (Pacheco, 2002). Se puede sostener que en toda la región y en todos los niveles se ha ampliado el número de profesores y profesoras bilingües, porque ha aumentado considerablemente el número de escuelas y plazas docentes, al mismo tiempo que ha incrementado el grado de escolaridad promedio: “antes aquí bajaban los niños y sus papás, aquí dejaban a los niños de todas esas localidades, era una escuela grande, pero aho-

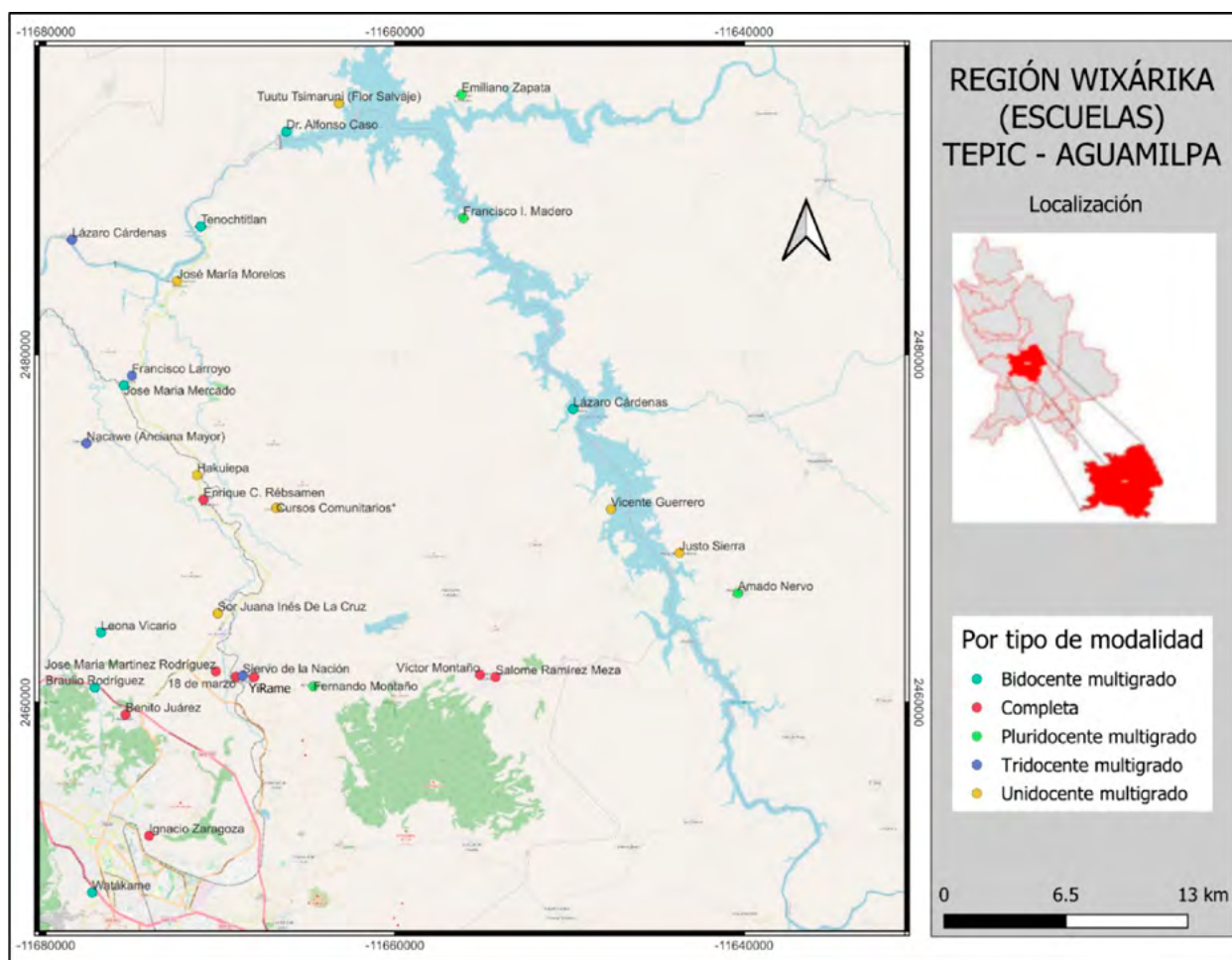
ra, como ya fueron abriendo escuelas allá, pues esta se fue haciendo pequeña: hasta ahora que tenemos dos grupos nada más. Es una escuela bidocente” (conversación con profesora/directora de escuela Tenochtitlán en Las Blancas, 23 de septiembre de 2022).

En Las Blancas, conocida por la gente de la zona como “carretones de cerritos”, una localidad a cinco minutos del embalse, la escuela pasó de ser de primaria regular con un grupo para cada grado escolar a ser una escuela multigrado y bidocente, es decir, con dos profesoras y dos grupos en multigrado (1-3 y 4-6). Esto significa, no la reducción de

estudiantes alumnos en escuelas primarias, sino la creación e instalación de más escuelas dentro de las localidades más apartadas de la capital Tepic. En ese contexto, las escuelas multigrado son una constante en la región. Las primarias completas de seis grupos solo se encuentran en comunidades con más de dos mil habitantes. Las primarias multigrado en cambio se dividen en función del tamaño y las plazas docentes autorizadas. Las modalidades que identificamos son: unidocente, bidocente, tridocente y pluridocente. En ocasiones los profesores no quieren acudir a estos contextos,

por desconocimiento o por prejuicios respecto de las distancias y las adversidades vividas en comunidad. De hecho, a los y las profesoras de escuelas multigrado les preocupa mucho cuando una de las plazas no está ocupada: “ya tenemos más de tres meses esperando al profesor; somos dos y tenemos tres grupos, así que nos dividimos y lo que hacemos es integrar los grupos pequeños a los otros dos grupos. Muchas veces no quieren venir, porque se imaginan que está muy lejos o simplemente no quieren batallarle” (conversación con profesor de escuela multigrado, 17 de mayo de 2024).

**Figura 3. Clasificación por modalidad de las escuelas del corredor Tepic-Aguamilpa**



Fuente: elaboración propia, con base en formularios aplicados en escuelas.

Las dinámicas educativas en cada escuela entonces se configuran de distinta manera, y donde hay primarias completas el colectivo docente es nutrido: profesoras y profesores bilingües, no bilingües o mestizos, originarios de la misma localidad, venidos de otras partes de Nayarit o vecinos de localidades cercanas. Las comodidades de vivienda son mayores y no suelen faltar profesores. Las primarias multigrado, en cambio, enfrentan siempre la problemática de ausencia y falta de maestros y maestras. En términos de organización, en las modalidades tridocente y bidocente los equipos docentes resuelven todas las necesidades de la escuela y en algunos casos se turnan la función directiva cada cierto tiempo. El caso de las primarias multigrado unidocente es más desafiante, no solo porque toda la responsabilidad de la escuela recae en una sola persona, sino porque la sensación de soledad suele ser compensada con relaciones con padres y madres de familia, pero estas no siempre funcionan bien:

*Yo lo que yo les digo a los papás: “no valoran el trabajo que hace uno, nunca les va a dar gusto uno a ustedes”, le dije. Yo he tratado de cumplir lo más, soy una maestra muy responsable y casi... a veces, por atender en mi escuela y por eso... este no, no me dedico a mi familia, digamos así por cumplir en mi trabajo, y a veces ahora sí me pongo a pensar: “bueno, los papás no me valoran mi trabajo”. Por eso mi esposo me dijo. “No, pues tú te quieres quedar todos los días si quieres salir exactamente en tu horario, ¡Dios! Y aunque tu hija aquí se esté muriendo, que esté... aunque tenga la cita y tú bien, gracias, en tu escuela. Los padres de familia no te van a apoyar el día de mañana que tú te enfermes no se van a preocupar de ti”. [...] he tratado de dedicar más tiempo a mis hijos. (Entrevista con profesora multigrado en escuela unidocente: CWTa/02)*

En las escuelas multigrado de contextos comunitarios donde la población habla más wixárika que español, la función del profesorado bilingüe resulta

un saber estratégico y necesario. Más allá de la obligación pedagógica, el vehículo de la identidad étnica es un aliciente que, a pesar del ambiente adverso y de las dificultades laborales, favorece e intensifica la visibilización y la valorización de lo propio, la cultura y la lengua wixárika en este caso:

*... desde de que recuerdo yo no hablaba wixárika, o sea, de hecho, yo les preguntaba a mi familia ¿por qué yo les entiendo cuando ellos hablan? O sea, ellos hablan y yo no sabía hablar así, pero sí les entiendo lo que dicen. Y dije ¿de dónde, de dónde es eso? Y ya me decían que yo estuve en una comunidad wixárika de donde es originario mi papá, entonces me llevó a vivir un tiempo para allá, mis primeros años fue donde yo aprendí, [...] ha sido difícil poder comunicarme en wixárika, porque tengo que practicar, tengo que hablar y no hay con quién practicar mucho; [...] uno trata de rescatar como ciertas cosas, pero los papás no lo ven de esa manera, o sea, ellos dicen ¿de qué le va a servir? O sea, [a] mi hijo, si habla o no habla, ¿de qué le va a servir? (Entrevista con profesora multigrado en escuela tridocente: CWTa/03)*

### **La Nueva Escuela Mexicana: contexto y pedagogías interculturales posibles**

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) propone una educación intercultural crítica que busca visibilizar la diversidad étnica del país. Este enfoque pone a prueba los saberes y prácticas docentes. Uno de los desafíos es diseñar actividades pedagógicas pertinentes con las características específicas de cada región<sup>12</sup>, lo que exige un conocimiento especializado del entorno social y una comprensión suficiente de las dinámicas socioculturales del contexto. En regiones interculturales como la que hemos descrito, la pesca, el campo o el *yeiyari* wixárika deben ser ele-

<sup>12</sup> Para la NEM los profesores y profesoras tienen que diseñar proyectos curriculares adaptados a sus comunidades, incluso en contextos urbanos, con una metodología que llaman codiseño curricular y planes analíticos y sintéticos de cada plantel escolar.

**Tabla 2. Escuelas primarias del corredor Tepic-Aguamilpa**

| Clave      | Escuela                        | Localidad                                | Modalidad de atención | Total alumnos/as | Total docentes | Clasificación Sepen |
|------------|--------------------------------|------------------------------------------|-----------------------|------------------|----------------|---------------------|
| 18DPRo772l | Enrique C. Rébsamen            | Atonalisco                               | Completa              | 231              | 11             | General             |
| 18DPRo514U | Benito Juárez                  | Bellavista                               | Completa              | 206              | 11             | General             |
| 18DPBo225B | TzikiRi (Ojo De Dios)          | Cerro de los Tigres                      | Unidocente multigrado | 21               | 1              | Indígena            |
| 18DPBo114X | Lázaro Cárdenas                | Colorado de la Mora                      | Bidocente multigrado  | 72               | 3              | Indígena            |
| 18KPBo023P | Cursos Comunitarios*           | Cora de Abajo                            | Unidocente multigrado | 9                | 1              | Indígena            |
| 18DPBo081W | Sor Juana Inés De la Cruz      | El Aguacate                              | Unidocente multigrado | 31               | 1              | Indígena            |
| 18DPBo246O | Tuutu Tsimaruni (Flor Salvaje) | El Ciruelar                              | Unidocente multigrado | 19               | 1              | Indígena            |
| 18DPBo130O | Dr. Alfonso Caso               | El Colorín                               | Bidocente multigrado  | 35               | 2              | Indígena            |
| 18DPBo080X | Vicente Guerrero               | El Corral de Soria                       | Unidocente multigrado | 12               | 1              | Indígena            |
| 18DPBo224C | YiRame (Creciendo o Retoñando) | Francisco I. Madero (Nuevo Valey)        | Completa              | 178              | 8              | Indígena            |
| 18DPRo294Z | 18 de marzo                    | Francisco I. Madero (Puga)               | Completa              | 446              | 17             | General             |
| 18DPRo968U | José María Martínez Rodríguez  | Francisco I. Madero (Puga)               | Completa              | 183              | 7              | General             |
| 18PPRo033S | Siervo de la Nación            | Francisco I. Madero (Puga)               | Tridocente multigrado | 62               | 3              | General             |
| 18DPRo210A | José María Mercado             | Jesús María Cortes                       | Bidocente multigrado  | 54               | 2              | General             |
| 18DPBo201S | Francisco Larroyo              | Jesús María Cortes (Colonia Huanacaxtle) | Tridocente multigrado | 64               | 3              | Indígena            |
| 18DPRo822Z | Braulio Rodríguez              | La Escondida                             | Bidocente multigrado  | 43               | 2              | General             |
| 18DPBo156W | Tenochtitlan                   | Las Blancas (Carretones de Cerritos)     | Bidocente multigrado  | 38               | 2              | Indígena            |



| Clave      | Escuela                | Localidad                   | Modalidad de atención   | Total alumnos/as | Total docentes | Clasificación Sepen |
|------------|------------------------|-----------------------------|-------------------------|------------------|----------------|---------------------|
| 18DPBo079H | Hakuiepa               | Las Palomas                 | Unidocente multigrado   | 22               | 1              | Indígena            |
| 18DPRo434I | José María Morelos     | Mesa de Picachos (El Casco) | Unidocente multigrado   | 13               | 1              | General             |
| 18DPBo159T | Amado Nervo            | Naranjito de Copal          | Pluridocente multigrado | 106              | 5              | Indígena            |
| 18DPBo207M | Justo Sierra           | Playa de Golondrinas        | Unidocente multigrado   | 47               | 1              | Indígena            |
| 18DPBo111Z | Emiliano Zapata        | Potrero de la Palmita       | Pluridocente multigrado | 100              | 5              | Indígena            |
| 18DPBo118T | Nacawe (Anciana Mayor) | Salvador Allende            | Tridocente multigrado   | 62               | 3              | Indígena            |
| 18DPRo453X | Leona Vicario          | San Andrés                  | Bidocente multigrado    | 66               | 3              | General             |
| 18DPRo435H | Fernando Montaña       | San Fernando                | Pluridocente multigrado | 85               | 5              | General             |
| 18DPRo444P | Lázaro Cárdenas        | San Rafael                  | Tridocente multigrado   | 52               | 3              | General             |
| 18DPBo017V | Salomé Ramírez Meza    | Santiago de Pochititán      | Completa                | 125              | 10             | General             |
| 18DPRo456U | Víctor Montaña         | Santiago de Pochititán      | Completa                | 180              | 9              | Indígena            |
| 18DPBo180W | Watákame               | Tepic (Colonia El Ocho)     | Bidocente multigrado    | 59               | 2              | Indígena            |
| 18DPBo213X | Ignacio Zaragoza       | Tepic (Colonia Zitakua)     | Completa                | 95               | 12             | Indígena            |
| 18DPBo211Z | Francisco I. Madero    | Zapote de Picachos          | Pluridocente multigrado | 63               | 4              | Indígena            |

Los datos estadísticos corresponden a formularios levantados en las escuelas durante los meses de febrero-noviembre de 2023.

Fuente: elaboración propia.

mentos curriculares de pedagogías propias de los pueblos y las comunidades. Se trata de pedagogías donde el saber docente comunitario y la capacidad de ejercer una pedagogía bilingüe o multilingüe constituye un desafío para el profesorado; algo precisamente necesario. Así lo es incluso para cualquier

región intercultural con una fuerte diversidad étnica en México y en Latinoamérica.

En este sentido, es preciso valorar y fortalecer el papel que el profesorado bilingüe y de autoadscripción étnica tiene en regiones interculturales. Para la



NEM y para cualquier proyecto educativo institucional inspirado en una perspectiva intercultural, el currículum requiere una traducción que pasa por el dominio, la vitalidad y la presencia de las lenguas originarias, sin menoscabo de la contribución que desde las lenguas dominantes y la identidad mestiza o extranjera requiere todo quehacer pedagógico.

Además, la perspectiva crítica de una educación intercultural radica en visibilizar y cuestionar las desigualdades históricas y contemporáneas entre grupos étnicos diferentes, así como en identificar los racismos, discriminaciones y exclusiones que suelen ocurrir en una gran cantidad de actividades económicas y comerciales, como las descritas para la región Tepic-Aguamilpa y respecto de las relaciones interétnicas analizadas en este artículo. Solo con un compromiso ético-político, y superando las visiones folclóricas y esencialistas, es posible una pedagogía intercultural desde y para el territorio de vida compartido por las y los educadores y educandos.

## Conclusiones

El corredor Tepic-Aguamilpa en Nayarit es una región intercultural con la presencia de pueblos y comunidades wixaritari donde la acción educativa en primaria enfrenta muy diversos contextos sociales, culturales y lingüísticos. Las relaciones interétnicas en esta región, como en toda Nuestra América, son estructuralmente desiguales y conflictivas, y la región enfrenta décadas de indigenismo educativo como política de integración y asimilación de lo indígena a lo mestizo y ha sufrido los impactos socioambientales de grandes obras, como es la presa hidroeléctrica de Aguamilpa. La identidad wixárika de esta región está incorporada en una diversidad de comunidades donde importa mucho el tamaño de la población bilingüe y el contexto socioeconómico que viven las escuelas.

Un planteamiento educativo intercultural como el de la Nueva Escuela Mexicana debe iniciar con el reconocimiento pleno de las configuraciones regiona-

les, que son desiguales, asimétricas, cargadas de prejuicio y estigmatización, donde los apelativos “rural” e “indígena” esconden detrás procesos complejos de interacción social propios de los territorios, las ecologías culturales y las identidades étnicas en cuestión. Las comunidades educativas están obligadas a comprender la complejidad de estos fenómenos locales de estructuración local, nacional y global, colocando en una mejor posición la diferencia étnica. No se trata de pueblos indios o indígenas que deben aculturarse, dejar de ser indígenas para ser modernos, sino de pueblos wixaritari modernos, mexicanos y nacionales, cuyas historias, prácticas, rituales y cosmovisiones constituyen la riqueza de la variedad cultural del país.

En el corredor Tepic-Aguamilpa existe una preponderancia de escuelas multigrado con población bilingüe que varían en tamaño y organización en función de las plazas docentes autorizadas. Por otro lado, las características socioculturales del contexto inmediato de las escuelas son fundamentales para el análisis de las dinámicas comunitarias y los actores sociales, vistos desde una perspectiva intercultural. Estos reconocimientos exigen una perspectiva distinta a la del profesorado indigenista. Es preciso una educación interlingüística, interactoral e intercultural, posible dentro y fuera de los muros escolares. La identidad étnica en los profesores bilingües es una gran fortaleza en ese sentido, sobre todo en el caso de escuelas multigrado como las que hemos descrito, pero no es una condición suficiente ni absolutamente necesaria. Esto quiere decir que un planteamiento pedagógico intercultural y de ecología de saberes puede residir lo mismo es un profesor/a wixárika como en un/a mestizo/a.

Una perspectiva que cuestione las razones del prejuicio, la desigualdad y la diferencia étnica-social es importante, independientemente de nuestras filiaciones étnicas y culturales. Como profesorado, debemos ser capaces de establecer diálogos y colaboraciones con actores locales, como forma cotidiana de hacer escuela. La pedagogía intercultural es un

llamado a esa articulación de esfuerzos más allá del currículum formal e institucionalizado, y a un trabajo con el contexto local, como principal fuente de aprendizaje y formación. Un desafío mayúsculo para el gremio del profesorado en Nayarit, pero también para los y las profesoras de regiones interculturales en toda América Latina. A este cometido contribuye la revisión aquí expuesta.

La interculturalidad, como proyecto educativo, entonces no puede ser alcanzada solo como una política pública. No bastan las buenas intenciones ni los discursos retóricos de acción afirmativa. Aunque las reformas del marco jurídico reciente, como en el caso de México, y la ampliación de derechos signados en el artículo segundo constitucional, representan avances importantes, tanto o igual que la propuesta curricular y política de la NEM, para transformar

las prácticas educativas se requieren más que buenas voluntades. Todas las regiones interculturales de Nuestra América son profundamente complejas, al ser espacios de relaciones étnico-política y de exclusiones sistémicas, con memorias históricas de resistencia cultural a la desigualdad estructural económica, donde la condición de “raza” y de género han sido justificaciones institucionalizadas por los sistemas del Estado nación durante el largo siglo XX (Segato, 2007; Walsh, 2017). En una perspectiva crítica de la educación intercultural, y con una inspiración decolonial, es preciso visibilizar el efecto que tuvo la política neoindigenista panamericana en la construcción de identidades y los contextos específicos de práctica, de ahí la necesidad que existe de desprenderse de enunciaciones indígenas para dar paso a la pluralidad étnica con toda su capacidad política.

## Referencias

- Aguirre Beltrán, G. (1967). *Regiones de refugio: El desarrollo de la comunidad y el proceso dominical en Mestizoamérica*. Instituto Indigenista Interamericano, INI-SEP.
- Aranda García, L. (2020). Participación comunitaria del ejido Colorado de la Mora en el contexto de la construcción de la presa Aguamilpa hacia el desarrollo local. [Tesis de Maestría en Ciencias para el Desarrollo, Sustentabilidad y Turismo, Universidad Autónoma de Nayarit]. <http://dspace.uan.mx:8080/jspui/handle/123456789/2324>
- Baronnet, B. y Tapia Uribe, M. (2013). *Educación e interculturalidad. Política y políticas*. CRIM-UNAM.
- Barquín Cendejas, A. (2023). La educación básica frente a la diversidad cultural: Trayectorias, olvidos y efectos. En G. Guevara, M. Enciso y J. Navarro (coords), *La educación en peligro. Análisis crítico de la reforma educativa 2022* (pp. 86-108). Universidad de Guadalajara.
- Barth, F. (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. Fondo de Cultura Económica.
- Bartolomé, M. (1997). *Gente de costumbre y gente de razón: Las identidades étnicas en México*. INI, Siglo XXI.
- Bartolomé, M. (2006). *Procesos interculturales: Antropología política del pluralismo cultural en América Latina*. Siglo XXI.
- Bermúdez Urbina, F. (2020). *Agencia social y educación superior intercultural en Jaltepec de Candayoc Mixe, Oaxaca*. Unicach-Cesmecha, ISIA. <https://doi.org/10.29043/CESMECA.rep.1002>

Bertely Busquets, M. (2013). Educación intercultural y diversidad étnica en América Latina: nuevas perspectivas pedagógicas. *Revista Latinoamericana de Educación*, 35(2), 150-163.

Boehm de Lameiras, B. (1997). El enfoque regional y los estudios regionales en México. Geografía, historia y antropología. *Relaciones*, 18(72), 16-46. <https://bit.ly/3LUK2EA>

Carrillo de la Cruz, T. (2016). Vitalidad de la lengua wirarika en la colonia Zitacua de Tepic. [Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada, Universidad Autónoma de Nayarit]. <http://dspace.uan.mx:8080/jspui/handle/123456789/1821>

Comboni Salinas, S. y Juárez Núñez, J. (2013). Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes. *Reencuentro*, 66, 10-23 <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/821/821>

CRIC - Consejo Regional Indígena del Cauca. (2025). Programa de Educación Bilingüe Intercultural PEBI. <https://pebicric.org/>

De la Peña, G. (1999). Las regiones y la globalización: reflexiones desde la antropología mexicana. *Estudios del Hombre*, 10, 37-57. <https://biblat.unam.mx/es/revista/estudios-del-hombre/articulo/las-regiones-y-la-globalizacion-reflexiones-desde-la-antropologia-mexicana>

Delgado Gastélum, G. y Tinajero Villavicencio, G. (2022). El trabajo docente en escuelas indígenas multigrado. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 7, e14102. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e14102>

Di Caudo, M. V., Llanos Erazo, D. y Ospina Alvarado, M. C. (2016). *Interculturalidad y educación desde el sur. Contextos, experiencias y voces*. Universidad Politécnica Salesiana, Cinde, Clacso. <https://doi.org/10.25054/01247905.1607>

Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica.

Dietz, G. (2014). Comunidad e interculturalidad: por un diálogo entre movimiento indígena e institución intercultural. En P. García y E. Ruiz (coords.), *La interculturalidad como rasgo de la educación en el siglo XXI* (pp. 41-50). CUCSH-UDG.

Fábregas Puig, A. y Tomé Martín, P. (2002). *Regiones y fronteras. Una perspectiva antropológica*. El Colegio de Jalisco.

Harvey, D. (2006). Space as a keyword. En N. Castree y D. Gregory (eds.), *A critical reader* (pp. 270-293). Blackwell.

Hernández Vázquez, R. y Mateos Cortés, L. (2024). Hacia la descolonización de la formación docente en la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca. *Punto Cunorte*, 9(19), 35-59. <https://doi.org/10.32870/punto.vii19.205>

Inegi - Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). Censo de Población y Vivienda 2020. Substema de Información Demográfica y Social. <https://inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>

Marín García, J. (2011). Rituales y arte huicholes: espacios de frontera entre la sierra y el pavimento. [Tesis de Doctorado en Ciencias Humanas, especialidad en Estudios de las Tradiciones, El Colegio de Michoacán]. <http://colmich.repositorioinstitucional.mx/jspui/handle/1016/211>

Marín García, J. (2014). Transformación de la imagen de los Wixaritari (Huicholes) en el imaginario teiwari (mestizo, foráneo). *Campos*, 15(2), 121-146. <https://doi.org/10.5380/campos.v15i2.50444>

Mateos Cortés, L., Dietz, G. y Mendoza Zuany, S. (2016). ¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 809-835. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_isoref&pid=S1405-66662016000300809&lng=es](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S1405-66662016000300809&lng=es)

Medina Miranda, H. (2020). *Los wixaritari: el espacio compartido y la comunidad*. Ciesas, Casa Chata.

Mejía Rodríguez, E. (2020). Campesinos, artistas y pescadores: los modos de vida de la comunidad wixárika El Colorín. [Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Nayarit]. <https://doi.org/10.20983/noesis.2020.3.7>

Mejía Rodríguez, E., Marín García, J. y Rangel Guzmán, E. (2020). Vida cotidiana en la comunidad Wixarika El Colorín: memoria y herencia de un mara'akame: José Ríos (Matsiwa). *Nóesis*, 29(58-1), 138-155. <https://doi.org/10.20983/noesis.2020.3.7>

Mendieta Ramírez, A. y García, S. A. (2023). La interculturalidad crítica en la formación de formadores para visibilizar las estratificaciones culturales. *Difusiones*, 6(12), 43-55.

Meyer, J. (2008). *De cantón de Tepic a Estado de Nayarit. 1810-1940*. Universidad Autónoma de Nayarit.

Meyer, J. (1997). *Breve historia de Nayarit*. Colegio de México, Fondo de Cultura Económica. <http://archive.org/details/brevehistoriadenooooomeye>

Muñoz Troncoso, G. (2021). Educación familiar e intercultural en contexto mapuche: hacia una articulación educativa en perspectiva decolonial. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 391-407. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100391>

Navarro Martínez, S. (2020). *Discursos y prácticas de la educación superior intercultural. La experiencia de Chiapas*. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Clacso. <https://doi.org/10.29043/CESMECA.rep.1022>

Ortiz, A. (2022). Marginación y analfabetismo en la Región Purépecha de los Once Pueblos, Michoacán, México. En R. Bravo, S. Granda y A. Narvaéz, *Prácticas educativas, pedagogía e interculturalidad. V Congreso Internacional de Etnografía y Educación* (pp. 463-472). Abya Yala, Universidad Politécnica Salesiana. <https://doi.org/10.7476/9789978108253.0032>

Orozco López, E. (2017). *Lucha, resistencia y educación. Una experiencia organizativa del pueblo tsotsil en el sureste mexicano*. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Cesmeca, Itaca. <https://doi.org/10.29043/CESMECA.rep.924>

Pacheco Ladrón de Guevara, L. C. (2002). *Educación que silencia. La educación indígena en Nayarit*. Universidad Autónoma de Nayarit.

Pérez Ruiz, M. L. (2005). La comunidad indígena contemporánea. Límites, fronteras y relaciones interétnicas. En M. Lisbona (coord.), *La comunidad a debate. Reflexiones sobre el concepto de comunidad en el México contemporáneo* (pp. 84-100). El Colegio de Michoacán, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

- Rediin. (2023). *Milpas educativas para el buen vivir: Nuestra cosecha*. Indie-Ibero, Ciesas, UNEM, Rediin.
- Rus, J. (2012). *El ocaso de las fincas y la transformación de la sociedad indígena de Los Altos de Chiapas, 1974-2009*. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Cesmeca. <https://doi.org/10.29043/CESMECA.rep.109>
- Santos, M., Cernadas, F. y Núñez-García, J. (2023). La educación intercultural en Latinoamérica (2010-2019). Una revisión de la investigación en revistas científicas. *Foro de Educación*, 21(1), 125-152. <https://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/66>
- Segato, R. L. (2007). *La nación y sus otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Prometeo.
- SEP- Secretaría de Educación Pública (2022). Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria. *Diario Oficial de la Federación*. Secretaría de Gobernación, Gobierno de la República. [http://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO\\_DEL\\_ACUERDO\\_14\\_o8\\_22.pdf](http://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_DEL_ACUERDO_14_o8_22.pdf)
- Stavenhagen, R. (1968). Clases, colonialismo y aculturación. Ensayo sobre un sistema de relaciones interétnicas en Mesoamérica. *Cuadernos del Seminario de Integración Social Guatemalteca*, 19.
- Villafuerte Solís, D. y García Aguilar, M. (2014). La geografía de la polarización: economía, sociedad y pobreza en Chiapas. *Anuario 2013 del Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica*, 244-273.
- Walsh, C. (ed.) (2017). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. T. II. Abya-Yala.
- Zárate Hernández, E. (2005). La comunidad imposible. En M. Lisbona (coord.), *La comunidad a debate. Reflexiones sobre el concepto de comunidad en el México contemporáneo* (pp. 61-83). El Colegio de Michoacán, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Zepeda Loera, R. (2012). El impacto de las grandes presas en el Estado de Nayarit: Aguamilpa y las comunidades de Potrero de la Palmita, Ahuapán y Naranjito de Copal [Tesis de Doctorado en Urbanismo, Universidad Nacional Autónoma de México]. <https://hdl.handle.net/20.500.14330/TESO1000696523>