

¿Pertinencia cultural o relevancia en la educación
intercultural bilingüe? Una exploración
de sus significados y tensiones en escuelas
indígenas en México

Fabiola Itzel Cabrera García

Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana
<https://orcid.org/0000-0002-7996-7219>
cabreragarciaitzel@gmail.com

Rosa Guadalupe Mendoza Zuany

Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana
<https://orcid.org/0000-0002-5503-4158>
lupitamendoza.zuany@gmail.com

Recibido: 20/08/2022
Aprobado: 24/12/2022

¿Pertinencia cultural o relevancia en la educación intercultural bilingüe? Una exploración de sus significados y tensiones en escuelas indígenas en México

Resumen

El artículo muestra las significaciones de pertinencia y relevancia, en tanto criterios de calidad educativa, de cuatro tipos de actores educativos en dos escuelas primarias indígenas de la Sierra de Zongolica, Veracruz, México. Asimismo, se analizan las tensiones que producen dichas significaciones en dos niveles: la tensión entre nociones contrarias de pertinencia de cada actor y la tensión que genera priorizar relevancia por encima de pertinencia. Ambos criterios remiten a aspectos subjetivos y contextuales de la calidad: relevancia desde lo global y pertinencia desde lo local. Su integración resulta crucial para abarcar tanto aprendizajes curriculares como comunitarios. Una aproximación etnográfica en dos escuelas con supervisores, asesores técnico-pedagógicos, docentes, alumnos, madres de familia —que privilegió la entrevista a profundidad, la observación y los dibujos-entrevista— permitió la construcción de datos cualitativos sobre dichas significaciones y tensiones, y su análisis mediante teoría fundamentada. Los resultados muestran que las nociones de pertinencia de niños, niñas y madres distan de las nociones de pertinencia dominantes en la política educativa indígena, y colocan la necesidad de una educación pertinente que se amplie y complejice hacia ámbitos de importancia para las comunidades, como la dimensión ambiental. La ausencia de espacios de reflexión entre la comunidad y las autoridades educativas sobre los fines de la educación dificulta una conciliación de las distintas significaciones que impulse, a su vez, nociones de calidad situadas como resultado de la reflexión de cada comunidad escolar.

Palabras clave: pertinencia de la educación, calidad de la educación, educación intercultural, educación bilingüe, política educativa

¿Pertinency or relevance in bilingual intercultural education? An exploration of its meanings and tensions in indigenous schools in Mexico

Abstract

The article shows the meanings of pertinence and relevance, as criteria of educational quality, of four types of educational actors in two indigenous primary schools in the Sierra de Zongolica, Veracruz, Mexico. Likewise, the tensions produced by these meanings are analyzed at two levels: the tension between opposing notions of relevance of each actor and the tension generated by prioritizing relevance over relevance. Both criteria refer to subjective and contextual aspects of quality; relevance from the global and relevance from the local. Its integration is crucial to encompass both curricular and community learning. An ethnographic approach in two schools with supervisors, technical-pedagogical advisers, teachers, students, mothers - which favored in-depth interviews, observation and drawings-interviews - allowed the construction of qualitative data on these meanings and tensions and their analysis. through grounded theory. The results show that the notions of relevance of boys, girls and mothers are far from the dominant notions of relevance in the indigenous educational policy and place the need for a relevant education that expands and complicates areas of importance to the communities, such as the dimension environmental. The absence of spaces for reflection between the community and the educational authorities on the aims of education makes it difficult to reconcile the different meanings, which in turn promotes notions of quality situated as a result of the reflection of each school community.

Keywords: *educational relevance, educational quality, intercultural education, bilingual education, educational policy*

Introducción

El presente artículo tiene como objetivo mostrar las significaciones de pertinencia y relevancia —criterios de calidad en la educación— de cuatro tipos de actores educativos en escuelas primarias indígenas de la Sierra de Zongolica, Veracruz, México, y analizar las tensiones que producen dichas significaciones en dos niveles: la tensión entre nociones contrarias de pertinencia de cada actor y la tensión que genera priorizar relevancia por encima de pertinencia.

La pertinencia ha sido desplazada de la política educativa nacional y ubicada ambiguamente en las escuelas indígenas, mientras que la relevancia es el criterio que domina en el ámbito de los contenidos del currículo: enseñar lo que es generalizable para toda la población, lo global. Si bien se ha concebido que la pertinencia cultural y lingüística es un criterio exclusivo para educación indígena que opera en contextos rurales, y que ha adoptado un enfoque intercultural bilingüe, en tanto criterio de calidad educativa, los procesos educativos deben ser tanto pertinentes como relevantes en todas las escuelas, niveles y modalidades. Es fundamental explorar las distintas significaciones que los actores educativos poseen sobre dichos criterios para comprender las tensiones que se generan en su concreción en las aulas y, así, poder proveer insumos de política educativa y pedagógicos que contribuyan a construir significaciones compartidas a partir de las cuales trabajar para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La importancia de este estudio estriba en la preocupación compartida por los Estados latinoamericanos conformados por sociedades plurales y diversas por lograr que poblaciones rurales e indígenas ejerzan su derecho a una educación de calidad, y por lo tanto no solamente tengan acceso a una educación que sea eficaz y eficiente, sino que sea también pertinente y relevante. Para realizar dicha exploración, llevamos a cabo observación en las aulas de dos primarias antes mencionadas; entrevistamos a profundidad a actores intermediarios entre la escuela y la política educativa (personal técnico de educación indígena a nivel estatal, supervisores, asesores técnico pedagógicos [ATP]), docentes, estudiantes y madres de familia sobre sus nociones de pertinencia y de relevancia de la educación primaria indígena; y también aplicamos dibujos-entrevista a las y los estudiantes. Centramos el análisis en caracterizar las significaciones de ambos criterios e identificar las tensiones que se generan en las aulas.

Pertinencia y relevancia son dimensiones de la calidad educativa, que, a su vez, es entendida como “la cualidad que resulta de la integración de las dimensiones de pertinencia, relevancia, eficacia interna, eficacia externa, impacto, suficiencia, eficiencia y equidad” (Schmelkes, 2018, p. 19). La pertinencia alude a lo local, mientras que la relevancia refiere a lo significativo globalmente; ambos criterios deben negociarse en los procesos educativos para un equilibrio de necesidades, y preocupaciones globales y locales (Schmelkes, 2018). Es decir, no son criterios excluyentes, sino que se articulan y complementan para una educación situada que parte de lo local y va más allá para aprender lo global.

La política educativa mexicana históricamente ha atendido la diversidad cultural y lingüística a través de diferentes enfoques que van del asimilacionismo, la aculturación y la castellanización, al enfoque bicultural bilingüe, para luego transitar a distintos enfoques interculturales institucionalizados. Con la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como enfoque de la educación escolarizada para los grupos indígenas en México desde los 90, se reconoce la necesidad de poner fin a la castellanización y homogeneización cultural, y de “asumir la deuda histórica de los Estados nacionales con los indígenas y de acabar con la injusticia social y la desigualdad económica en que viven hasta hoy” (Pérez Ruíz, 2009, p. 256). Específicamente, en 1997, el modelo de educación básica propuesto a niñas, niños y adolescentes indígenas cambió su nombre (Schmelkes, 2008). En este marco, se introdujo el criterio de pertinencia cultural como campo de acción esencial de la EIB en México, y se definió como el apego de la escuela a la cultura de los y las estudiantes (INEE, 2017). Para garantizar dicho apego, entre otras acciones, en 2008, se creó la metodología de Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena por parte de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), área especializada de la Secretaría de Educación Pública para garantizar educación pertinente y de calidad a niños, niñas y adolescentes que cursen educación indígena. A partir de 2011, Lengua Indígena tiene un lugar en el mapa curricular del nivel primaria del subsistema. Con ello, se establecieron las bases pedagógicas para una enseñanza-aprendizaje de la lengua indígena como primera lengua, y también como segunda ante la diversidad sociolingüística; asimismo, se confirmó un énfasis en la dimensión lingüística de la pertinencia, y se dejó en segundo lugar una dimensión cultural más amplia referida a prácticas locales y cotidianas que ocurren en contextos que ya no necesariamente son bilingües (Cabrera García, 2019; Mendoza Zuany, 2017). La literatura educativa al respecto señaló que la pertinencia como concepto incluido en documentos curriculares refiere a las dimensiones lingüística y cultural (DGEI, 2008; Niembro y Mendoza, 2017; INEE, 2017).

También, se suma a dichas iniciativas para hacer “pertinentes” los planes y programas que vinculan conocimientos escolares con conocimientos locales, la creación de Marcos Curriculares para la educación primaria. Estos muestran que el currículum nacional —que contiene los conocimientos que el estudiante en general debe poseer— puede ser diversificado y contextualizado, a la vez que implementarse respetando estilos y ritmos de aprendizaje culturalmente observados (SEP, 2011). Se plantea que sean los y las docentes quienes se encarguen de vincular los “aprendizajes escolares que la sociedad mexicana del siglo XXI requiere” (SEP, 2011, p. 50), y que se esperan a nivel nacional con el “acervo cultural (y de) experiencias” de los pueblos indígenas (SEP, 2011, p. 56). Aquí, se puede observar un discurso reiterado de articulación entre lo pertinente y lo relevante. Sin embargo, diversos estudios muestran poca difusión y casi nula capacitación de Marcos Curriculares en primarias del Estado de Veracruz (Jiménez y Mendoza, 2018; Niembro y Mendoza, 2017), y concretamente en la región de las Grandes Montañas (Cabrera García, 2019). Tanto

Marcos Curriculares como Parámetros Curriculares, actualmente, orientan para lograr pertinencia cultural y lingüística en la educación indígena, pero no así en escuelas regulares, urbanas, donde también es atendida la niñez y la juventud indígena que habita las ciudades y donde la pertinencia es un criterio casi desconocido.

En el caso de relevancia, se plantea como un criterio que responde al modelo de desarrollo y proyecto político-ideológico del país, e integra una definición de la educación y de sus fines compartida a nivel nacional o internacional con otros países (Unesco, 2007). Es en esta dimensión en la que se generan los planes y programas de estudio y se expresa qué aprendizajes son los prioritarios y tiene mayor presencia en el currículo, lo que implica mayor presencia de estos en los procesos pedagógicos en el aula. Tiene un peso considerable para la relevancia todo aquello que organizaciones como el Banco Mundial o FMI expresen sobre la educación y sus fines mediante la Unesco y otros organismos en los países que le conforman (Cabrera, 2019). Hablar de relevancia es referirse a los aprendizajes que se espera que todo el estudiantado logre, ya que han sido determinados como fundamentales, claves y necesarios a nivel internacional en el marco de las instancias mencionadas. Es un criterio de gran peso en el currículo mexicano y en el trabajo docente. Se aborda relevancia a la par de pertinencia, porque existe una tensión, un énfasis diferenciado y jerárquico entre ambos criterios, pero que deberían concebirse como complementarios.

Para indagar en las tensiones que resultan de significaciones diferenciadas de pertinencia y de relevancia que concurren en las primarias de educación indígena, presentamos primero el marco conceptual y de política educativa a partir del cual se analizan los datos derivados de entrevistas, dibujos-entrevistas y observaciones en campo. Posteriormente, presentamos una descripción del proceso metodológico de esta investigación. En tercer lugar, planteamos los resultados organizados a través de la presentación de significaciones de pertinencia y relevancia diferenciadas por actor para después exponer las tensiones que estas producen. Por último, mostramos algunas conclusiones de la exploración de las tensiones expuestas.

Pertinencia y relevancia como criterios de calidad: marco conceptual y de política

Coincidimos con Lotz-Sisitka y Lupele (2017) en una noción de calidad que enfatiza no solamente aspectos como la eficacia y la eficiencia, sino también elementos socioculturales propios de los y las estudiantes, así como relevantes a nivel global en el proceso de aprendizaje, esto es, que incluya la pertinencia y la relevancia como criterios. Ello implica prácticas educativas en las que docentes y estudiantes realicen conexiones entre el conocimiento escolar y el conocimiento cotidiano/ indígena, así como procesos educativos diseñados para enfrentar desafíos del mundo global y la crisis socioecológica planetaria de manera situada. Consideramos que la articulación de pertinencia con relevancia

es fundamental para los retos globales y locales (Lotz-Sisitka y Lupele, 2017). Reconocemos, como señala Farrington (2008), que los puntos de partida de los y las estudiantes en sus procesos de aprendizaje deberían estar socialmente situados; si bien poseen influencias de los medios e ideologías globales, simultáneamente están “fundamentados en un sentido general por sus interacciones sociales e incorporadas dentro de sus comunidades, familias y grupos de pares” (p. 183). En este sentido, el aprendizaje depende de las conexiones entre el conocimiento previo y propio de las y los estudiantes y los contenidos del currículum. Esto apunta a la importancia de la complementariedad entre lo propio/local adquirido a través de la experiencia y los conocimientos escolares para su articulación en procesos de aprendizaje situados que sean relevantes y pertinentes. En el sur del continente africano, Mukwambo et al. (2014) argumentaron que los aprendizajes escolares pueden construirse teniendo como base las experiencias cotidianas de los y las estudiantes, y sus comunidades, como lo hacen quienes trabajan por la “africanización de la educación” en Sudáfrica, que busca poner en el centro los conocimientos indígenas desplazados por la colonización.

En México, no obstante, el criterio de pertinencia se relaciona directamente con el enfoque intercultural bilingüe de las escuelas del subsistema indígena. En el discurso de la DGEI, plasmado en Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena (DGEI, 2008), y en el Marco curricular de la Educación Primaria Indígena y de la población migrante (DGEI, 2012), se plantea que la construcción de pertinencia en el aula ocurre a partir del vínculo entre escuela y comunidad, más especialmente de la introducción al currículum de ciertas prácticas culturales, sociales y lingüísticas históricamente asociadas a los grupos indígenas, como los rituales de siembra. Estas prácticas servirían como insumo para la creación de material escrito en lengua indígena, y, a su vez, este material escrito serviría para el abordaje de prácticas culturales locales en la escuela. Se alude a esta conceptualización de la pertinencia también en el documento “Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. Lengua Materna. Lengua indígena. Segunda lengua. Lengua indígena” (SEP, 2017), que se desprende del Modelo Educativo de la Reforma Educativa emprendida en México en 2017, cuando se sugiere que “la escuela se integre a la comunidad donde habita, como una forma de asegurar la pertinencia cultural y lingüística... Cada comunidad educativa deberá descubrir cuáles son las necesidades y propósitos sociales específicos que se requieren atender en su comunidad a nivel local o regional...” (SEP, 2017, p. 231). Si bien desde el año 2000 se hizo énfasis en la educación intercultural para todos y todas, y no solo para la población indígena (Schmelkes, 2008), lo que implicó que el criterio de pertinencia interpelara a toda la sociedad, está lejos de ser considerada tan importante como los criterios de eficacia y eficiencia, e incluso como el de relevancia.

Así, en el imaginario de los actores educativos, lo intercultural, lo indígena y la pertinencia están ligados; dado que lo indígena se relaciona casi

exclusivamente con la lengua, concretamente con lo bilingüe (Muñoz, 2004), predomina una preocupación por la pertinencia lingüística, más que por una pertinencia cultural más compleja y abarcadora, que incluya a lo lingüístico y otras dimensiones, como veremos adelante. En un afán de interpelar a todas y todos, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2017) aludía a la pertinencia cultural y lingüística de la educación como un criterio de calidad expresado a través de la consideración de la cultura y la lengua materna de los y las estudiantes en los procesos de aprendizaje sin hacer referencia exclusiva a pueblos indígenas, ya que todos y todas tenemos cultura y una lengua materna.

Tras sucesivas reformas educativas que impactan en la noción de calidad de la educación, la pertinencia cultural y lingüística sigue vigente como criterio que permite garantizar a las poblaciones indígenas su derecho a una educación en su propia lengua y que establezca un diálogo con sus culturas. En 2022, se publicó desde la Dirección General de Educación Intercultural y Bilingüe (DGEIB) de la SEP el documento “Prioridades de Investigación para la Educación Intercultural y Bilingüe”, que presenta a la pertinencia como un criterio central de la educación de calidad sobre el cual se requiere investigar para incidir en políticas educativas, marcos curriculares, formación docente y materiales que permitan el avance de su concreción.

La simplificación que se hace de la pertinencia a lo indígena en los actores institucionales nos remite a la necesidad de explorar la pertinencia en un sentido más complejo y abarcador. Según Unesco (2007), se relaciona con una educación significativa que considera las diferencias, capacidades, intereses, características y necesidades individuales de los alumnos. En ese mismo sentido, Gago (2002) refiere la pertinencia como una dimensión ligada a nociones de necesidades y soluciones de los diferentes actores educativos, como grupos sociales y como individuos, que implica la búsqueda de una correspondencia visible entre lo que las personas esperan de la educación y lo que esta les ofrece. En ese sentido, los procesos educativos requieren de flexibilidad a las diferentes necesidades y soluciones, muchas veces en tensión.

Vislumbramos dos ideas que complejizan el abordaje de la pertinencia. La primera es que, en la política educativa para la atención de población indígena (por ejemplo, en el documento de Parámetros Curriculares para la asignatura de Lengua Indígena) se concibe la cultura asociada a ciertas representaciones estereotípicas o folklóricas de los grupos indígenas (Mendoza Zuany, 2019). Esto deriva de una perspectiva antropológica ampliamente influyente que no necesariamente abona a su abordaje educativo significativo y vigente. Confrontamos dicha perspectiva con una concepción dinámica de cultura (Bonfil Batalla, 2004) que tiene que ver con un esquema de sentidos y significados compartidos por las personas, en el cual hay cabida a elementos que no están asociados histórica ni esencialmente a los grupos indígenas. Desde esta postura, una educación pertinente puede orientarse a temáticas y preocupaciones más allá de las propuestas en los documentos curriculares. Consideramos que

la pertinencia cultural puede expresarse en las diferentes prácticas que ocurren en la escuela, como sería la correspondencia del horario escolar con el calendario de la comunidad fundamentado en el trabajo en el campo, y los rituales “tan importantes educativamente para los indígenas” (Schmelkes, 2008, p. 12), o como sugiere Bertely (2000), en la visibilización de diversas epistemologías, y el reconocimiento de diversos estilos de aprendizaje que también exploraremos sobre todo a partir de las nociones de pertinencia de las y los estudiantes. La segunda idea radica en reflexionar el carácter necesariamente intersubjetivo y contextual de la pertinencia, pues cada actor la concibe desde su posición, por lo que las significaciones de cada grupo serán distintas y pueden, incluso, ser opuestas.

La relevancia, por su parte, remite a priorizar aprendizajes que son considerados útiles para conectar a los y las estudiantes, provenientes de diversos contextos socioculturales, con aspiraciones que trascienden los proyectos de alcance local, y que los interpelan como integrantes de comunidades nacionales y/o internacionales. En ese sentido, la relevancia tiene como base el modelo de desarrollo y proyecto político-ideológico que orienta los fines de la educación (Unesco, 2007), es decir, aquello a lo que se aspira como país. Si bien la relevancia supone la integración de demandas y preocupaciones de los diferentes grupos sociales que conforman la nación, deben ser revisados y cuestionados los intereses economicistas que la subyacen (Sauvé, 2006). Es crucial reconocer, además, que los intereses nacionales o internacionales se consideran de mayor importancia que aquellos locales; esto se refleja en el currículo nacional, estandarizado para todo el país, y en las evaluaciones que se hacen de los contenidos, que destacan aprendizajes de provecho nacional. Ante esto, algunos grupos demandan revalorizar estilos de vida y sabiduría locales (Sauvé, 2006). Por ello, consideramos importante la complementariedad de relevancia con pertinencia para también cuestionar su jerarquización, y equilibrar demandas y preocupaciones locales y globales.

Dicho lo anterior, consideramos que tanto la pertinencia como la relevancia son criterios que se configuran por demandas y expectativas que los actores poseen en función de su posicionamiento en el sistema educativo. Las demandas se generan en función de expectativas y estas responden a las ideas acerca de aquello que la escuela puede proporcionar. Las demandas y expectativas están vinculadas y, en función de su interrelación, la educación puede ser o no pertinente o relevante. Esto no significa que ambas sean explícitas o comunicadas entre los diversos actores, o que lleguen a ser concretas en la realidad social, como veremos más adelante (Cabrera, 2019). Ni la pertinencia ni la relevancia serán las mismas para todos los actores educativos, ni se lograrán de la misma manera; tienen un carácter subjetivo y contextual, no son neutrales, ni homogéneas, ni son generalizables, por lo que sus diversas interpretaciones pueden llegar a generar tensiones. Para que ambas se concreten en el proceso de aprendizaje, se requiere la mediación entre sus significaciones, entre los diferentes actores y la articulación de ambos criterios como complementarios.

Metodología

El trabajo de campo se llevó a cabo en dos primarias ubicadas respectivamente en dos barrios cercanos a la cabecera municipal de Tequila, en la Sierra de Zongolica, Veracruz, México. Algunas entrevistas se realizaron en Xalapa, en las oficinas de la Dirección de Educación Indígena de Veracruz.

En Tequila, el 78.31 % de la población reconoce que habla náhuatl (Ayuntamiento de Tequila, 2018); no obstante, los habitantes consideran que tanto el español como el náhuatl tienen presencia en las dinámicas sociales. De acuerdo con los indicadores de marginación en 2020, el municipio es considerado con una muy alta marginación (Consejo Nacional de Población, 2021). La población tiene como principales fuentes económicas a la agricultura, la ganadería y el comercio local. En los últimos años, la migración y el envío de remesas desde los Estados Unidos han adquirido protagonismo en la economía serrana (Rodríguez, 2015).

La educación básica en el municipio de Tequila es ofrecida por 23 preescolares, 32 primarias, ocho secundarias, cuatro instituciones que imparten el bachillerato y dos institutos de educación superior. Las primarias indígenas son, en su mayoría, de organización multigrado, como es el caso de las escuelas donde se llevó a cabo esta investigación. Una de ellas es unitaria: una docente atiende los seis grados, y además es directora del plantel. La otra escuela es bidocente: cuenta con dos docentes; cada una atiende tres grados, y la docente de más antigüedad desempeña la función de directora.

La construcción de los datos fue realizada a través de un trabajo de campo con orientación etnográfica (Díaz de Rada, 2011) para el cual hicimos uso de una combinación de métodos etnográficos: la observación participante (Díaz de Rada, 2011) en el ámbito escolar y comunitario; la entrevista en profundidad y no estructurada (Ruíz, 2007) a docentes, actores intermediarios y madres de familia; y el dibujo-entrevista (Bland, 2017) a niños y niñas estudiantes de las escuelas. Desarrollamos un sistema de categorización que partió de dos categorías centrales —pertinencia y relevancia— y que, a partir de la teoría fundamentada constructivista (Charmaz, 2013), ahondó en las expectativas y las demandas que los actores planteaban sobre dichos criterios de calidad de la educación.

Tabla 1
Actores y su caracterización

Actores	Caracterización
Actores intermediarios entre la escuela y la política educativa (anonimizados con el cargo que ocupan)	Personal técnico de la Dirección de Educación Indígena de Veracruz que radica fuera de la región Supervisores y asesores técnico-pedagógicos de la zona escolar, oriundos de la región
Docentes (anonimizadas en el documento como D1, D2 y D3)	Tres docentes mujeres que laboran en dos escuelas indígenas. Dos nahuahablantes y una con mínimo dominio del náhuatl. Dos son originarias de la región de Zongolica donde laboran y una, de la zona nahua de Chicontepec. Las tres estudiaron la Licenciatura en Educación Preescolar Indígena y Educación Primaria para el Medio Indígena en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).
Estudiantes (anonimizados con nombres ficticios)	18 niños y niñas de seis a trece años, originarios de las comunidades donde estudian. Algunos son nahuahablantes bilingües en español y otros solo hispanohablantes. Además de estudiar, contribuyen a tareas agrícolas y domésticas.
Madres de familia (anonimizadas con nombres ficticios)	6 amas de casa y empleadas domésticas entre los 20 y 40 años. La mayoría son nahuahablantes bilingües en español. Se encargan de atender los asuntos relacionados con la escuela de sus hijos e hijas, dado que los padres –en su mayoría nahuahablantes campesinos y albañiles– les delegan la relación con la escuela.

Resultados: significaciones de pertinencia y relevancia de los actores educativos

Presentamos las distintas significaciones por tipo de actor. En primer término, el personal técnico de la Dirección de Educación Indígena de Veracruz, supervisores y asesores técnico-pedagógicos de la zona escolar que se encargan de comunicar a las y los docentes las propuestas como Parámetros Curriculares consideran precisamente que la implementación de dicho material en las aulas posibilita pertinencia educativa, porque constituye un material “contextual” (ATP, comunicación personal, 2018). Parámetros es el documento general para la asignatura; a partir de este, se elaboraron programas de estudio especializados por lengua, y se derivan estrategias como el libro cartonero o artesanal,

que tiene como objetivo que las escuelas se conviertan en editoriales de lenguas indígenas. Esto haría cumplir el criterio de pertinencia. Observamos que prevalece un énfasis en la pertinencia lingüística —no necesariamente cultural— como sello distintivo de la educación indígena. Por su parte, la relevancia se plantea como prioritaria, fundamental y orientada por los aprendizajes del currículum nacional integrados en el resto de las asignaturas. Se trata de una noción de pertinencia subordinada a la de relevancia.

Las docentes, por su parte, enfatizan la importancia de la enseñanza del náhuatl: “Antes que nada, el membrete que nosotros llevamos es educación indígena. Entonces, eso lleva a que nosotros como docentes tenemos que hablar, leer y escribir en la lengua náhuatl” (D1, comunicación personal, 2018). De esta manera el propósito de la asignatura Lengua indígena, el espacio también considerado por ellas para concretar la pertinencia, suele reducirse a enseñar “cómo debe de escribirse, cómo debe de hacerse un texto” (D2, comunicación personal, 2018). Las docentes argumentan que este aprendizaje se relaciona con las oportunidades económicas y laborales que supone saber escribir náhuatl, y se asocia al criterio de relevancia al comprender que esta habilidad comunicativa resulta útil más allá de su comunidad: “Se les dice (a los niños y niñas) que ahorita ya le están dando valor a la lengua porque hay personas que tienen preparación y están dando empleo como traductoras o traductores”. (D1, comunicación personal, 2017); “poco a poco van implementando empleos como traductores, como escritores en la lengua, como investigadores en la lengua”. (D1, comunicación personal, 2018). De esta manera, buscan afianzar una pertinencia lingüística mediante la relevancia. Se trata de una noción de pertinencia lingüística, más que cultural, puesto que no hacen referencia a la incorporación de conocimientos ni prácticas culturales locales y además, subordinada a relevancia.

En cambio, los niños y las niñas mostraron una significación de relevancia y pertinencia más amplia y diversa, y no necesariamente en tensión. Manifestaron que tanto pertinencia como relevancia se logran mediante la consideración de diversos estilos de aprendizaje, por ejemplo, a través de dibujos y juegos. Aura (4.º) y Camila (6.º) mencionaron que una forma de enseñar náhuatl y todas las asignaturas podría ser con juegos y dibujos, porque la docente enseña con “puras palabras”, manifestó Aura. Otros estudiantes se refirieron a su expectativa de aprender a través de recorridos en la comunidad, de la exploración y reflexión sobre actividades significativas en sus vidas cotidianas, como la siembra y la cosecha sin una preeminencia de lo ritual. Por ejemplo, Rafael (5.º) representó en el dibujo-entrevista una asignatura inventada por él que se inspira de prácticas de cultivo ancestral: la “cosecha ambiental”. Él concibe a los elementos de la naturaleza como seres que, del mismo modo que una persona, “también tienen alma, aunque estén inmóviles, sienten algo” (Rafael, Tequila, 2018). Otros estudiantes se refieren a la profundización en el conocimiento de su entorno natural desde una perspectiva integral y no segmentada por asignaturas, como para Roberto (4.º), que apunta a que la pertinencia radica en el

aprovechamiento del contexto local, por ejemplo, cuando dice en un dibujo-entrevista que “quisiera que dieran clases como Ciencias al aire libre: como aquí (en el dibujo), (el docente) les está enseñando con un borrego, pero aquí viéndolo, y aquí les está enseñando qué partes tiene, cómo se puede reproducir, qué hace, dónde vive” (Roberto, Tequila, 2018). Israel (6.º) consideró que el docente debería, por un lado, “salir” del aula, al bosque, y, por otro, enseñar las fases de cultivo, como una vía para el sostenimiento económico familiar. Esta expansión de lo pertinencia hacia lo “ambiental” conduce a la emergencia de nociones que observamos no han sido consideradas ni en las políticas educativas, ni por otro tipo de actores educativos, pero que reflejan una demanda por los niños y las niñas para incluir aspectos situados en los procesos de enseñanza aprendizaje.

En el caso de las infancias, también los y las estudiantes refieren a la relevancia al mencionar que requieren saber usar una computadora para facilitar sus tareas y la búsqueda de información, ya que las fuentes físicas son limitadas en las escuelas, así como el dominio del idioma inglés (Miguel, comunicación personal, 2018). Asimismo, mencionan la importancia de los aprendizajes “básicos” como Roberto (4.º), quien declara que “hasta para albañil necesitas hacer cuentas, y saber leer y escribir en español” (comunicación personal, 2018). De esta forma, los niños y niñas consideran que una articulación entre relevancia y pertinencia es necesaria en su formación.

Por último, entre las madres de familia encontramos un consenso acerca de que la relevancia prevalezca con el abordaje de Matemáticas y Español, consideradas como asignaturas “básicas” (Mamá 1, comunicación personal, 2018). Si bien reconocieron positiva la presencia del náhuatl en el aula, sus expectativas y demandas se encuentran más vinculadas a mejorar un escenario económicamente precario y de marginación social que requiere de conocimientos “útiles” para ello. En ese sentido, demandan el aprendizaje del inglés, puesto que lo consideran un idioma que posibilita oportunidades de trabajo cuando se migra. La mamá de Adán (6.º), por ejemplo, mencionó que también “podrían” ser “importantes” otras asignaturas; no obstante, prioriza Matemáticas y Español: “Serían importantes las ciencias naturales por si ellos (los y las estudiantes) quisieran ser veterinarios o si quieren ser, como dice mi niño, un astronauta, pues imagínese, necesitan geografía. Yo creo que todo es necesario, pero siento que lo básico es matemáticas y español” (Mamá de Adán, comunicación personal, 2018). Abordar los conocimientos que se construyen en la cotidianidad no es considerado prioritario; la escuela es para aprender lo que la comunidad no enseña y lo que permite dejar de ser discriminados en contextos extracomunitarios. En la tabla 2, se muestran de manera concisa las significaciones de cada tipo de actor.

Tabla 2
Significaciones de pertinencia y relevancia por tipo de actor

Actores	Pertinencia	Relevancia
Actores inter-medios	Se logra fundamentalmente a través de Lengua indígena enfatizando la dimensión lingüística y el uso de Parámetros Curriculares.	Aprendizajes clave a nivel nacional, énfasis en lecto-escritura del español y matemáticas.
Docentes	Se impulsa fundamentalmente a través de Lengua indígena orientándola casi exclusivamente a la pertinencia lingüística. Se enfatiza la enseñanza de la lengua náhuatl, principalmente su escritura. No se orienta a vincular conocimientos locales/indígenas a los procesos de aprendizaje.	Se plantea como prioritaria, fundamental y orientada por los aprendizajes del currículum nacional a partir del resto de las asignaturas, aunque hay énfasis en lectoescritura en español y matemáticas.
Estudiantes	Se expande y desesencializa lo cultural para incluir prácticas de cultivo como estrategia de auto-consumo, cuidado de la naturaleza y estilos de aprendizaje no convencionales en el aula.	Se expande y diversifica para incluir computación, inglés, etc.
Madres de familia	No es prioritaria, ni la cultural ni la lingüística.	Se demanda que, en la escuela, se aprendan cuestiones consideradas útiles como matemáticas, español e inglés, ante la posibilidad de migrar y por el escenario de precarización económica.

De las significaciones identificadas, emergen tensiones de dos tipos fundamentalmente: 1) en las diferenciadas nociones de pertinencia, y 2) en la articulación de pertinencia y relevancia. Advertimos un consenso en los actores adultos de sus significaciones de relevancia que no se alejan del discurso oficial de la educación y sus fines, quizá resultado de que esta dimensión, a diferencia de pertinencia, se encuentra legitimada por los planes y programas de estudio, y se ve reforzada su preeminencia por toda la institución escolar. De esta forma, las deliberaciones de aquello considerado de importancia local se negocian en la cotidianidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas, y no así con relevancia. Por ello, mencionaremos primero las tensiones que derivan de dichas negociaciones para después centrarnos en las tensiones que produce la preeminencia de la relevancia.

Tensiones entre nociones diferenciadas de pertinencia

Vislumbramos que los distintos actores hacen énfasis diferenciados a la pertinencia, por un lado, cultural, y por otro, lingüística, lo cual produce tensiones. Como mencionamos anteriormente, los actores intermediarios impulsan Parámetros Curriculares en la asignatura de Lengua Indígena, y enfatizan la pertinencia, tanto lingüística como cultural, que promueve la propuesta. La DGEI propone que la enseñanza de la lengua indígena escrita se logre por medio del enfoque de prácticas sociales del lenguaje, lo que demanda que el o la docente no solo domine la lengua indígena y la convierta en objeto de estudio, sino que posean conocimiento de las prácticas culturales y sociales de su alumnado, sea comprometido y conocedor de la “historia de los pueblos y las comunidades que representan a cada uno de sus alumnos (...) además de ser un digno representante de su etnia” (DGEI, 2015, p. 8). Los actores intermediarios tienen mayor claridad sobre la posibilidad de lograr pertinencia cultural y lingüística articuladamente a través de Parámetros Curriculares. Para ello, han impulsado que niños y niñas mediante la estrategia de libros cartoneros o artesanales elaboren sus portadores textuales propios:

Los niños no van a escribir algo que no sea de su contexto, tiene que ser todo de su contexto, por ejemplo, las prácticas culturales, hay muchas prácticas culturales que hay en las comunidades y esas prácticas no están escritas, todas las prácticas son cómo vive la gente, desde lo organizativo, lo económico, lo religioso, todo. (Funcionaria DEI, comunicación personal, 2017)

No obstante, los funcionarios también reconocen las limitaciones y las condiciones adversas regionales para lograr que maestros y maestras puedan llevar a cabo esta expectativa, tales como una historia de castellanización, excesiva carga de trabajo docente, falta de formación en cuanto a la didáctica de las lenguas y a las propuestas específicas como Parámetros Curriculares, entre otras. Además, otra funcionaria de la DEI señaló que, si bien comparte de manera general la noción referida de pertinencia, considera que, con la demanda de que el personal docente elabore sus propios portadores textuales, “se le está quitando al Estado la obligación de generar y de dotar a los niños de los materiales específicos de lenguas indígenas y entonces, se le está dando una responsabilidad más al maestro” (Funcionaria DEI, comunicación personal, 2017); esta es una consideración reveladora ante una ausencia histórica de material pedagógico en lengua indígena.

Las docentes atribuyen centralidad a la enseñanza de la lengua náhuatl y particularmente a su escritura, pero sin adscribirse a Parámetros Curriculares, ya que no los conciben como una propuesta que ayude a concretar el bilingüismo en las aulas. Su práctica se orienta a la escritura del náhuatl, como lo refrenda la D1: “Esa es nuestra función como maestros del subsistema de

educación indígena” (Docente 1, Tequila, 2017). A través de la metodología de Inglés como L2, es decir, enseñar náhuatl como la segunda lengua del alumnado. Este objetivo se traza con los dos tipos de estudiantes que identifican en sus diagnósticos, como lo menciona la D3: “los que sí lo hablan [el náhuatl], el objetivo es que ahora lo aprendan a escribir correctamente utilizando el alfabeto que nos dieron. Los que no lo hablan, pues lograr, que por lo menos, lo que escuchen y lo sepan escribir” (D3, comunicación personal, 2018).

En el marco de metodologías propias para la enseñanza de la escritura, las docentes no incorporan el abordaje de prácticas culturales en Lengua indígena, y establecen una separación de lengua y cultura que no abona a lograr simultáneamente pertinencia lingüística y cultural. La tensión entre actores intermediarios y docentes emerge de la escasa apropiación y capitalización de Parámetros Curriculares, que teóricamente podría dotar de pertinencia al proceso educativo, pero también surgen de que sus demandas se dirigen a actores contrarios. Mientras que para los actores intermediarios las docentes pueden realizar su propio material de escritura, ellas demandan a la DGEI, a la DEI o la misma Supervisión escolar “libros en los que se vean las reglas gramaticales, por ejemplo, los tiempos verbales y toda la gramática” (D1, comunicación personal, 2018). De esta forma, ambos actores visualizan a la escritura del náhuatl como parte fundamental de la pertinencia (desde la DGEI y supervisores como parte de una revitalización, de las docentes como posibilidad laboral) y por ello se coincide en la demanda de materiales escritos en náhuatl, pero no en las formas en que esto puede concretarse.

No obstante, esta aspiración de la escritura del náhuatl no es del todo compartida ni por los niños y las niñas, y ni por las madres, y las docentes lo reconocen. La D1 mencionó que los habitantes de la comunidad –incluidos niños y niñas– ya no quieren hablarla: “Es la misma comunidad que ya no quiere que uno les hable en náhuatl, o sea que se niegan. Los niños ya tampoco lo quieren hablar, les hablo en náhuatl y me responden en español” (comunicación personal, 2018). Esto para las docentes se traduce en que la comunidad no prioriza la diversidad lingüística local.

Apreciamos en niños y niñas nociones de pertinencia que se expanden más allá de lo cultural esencializado, y que en alguna medida desplazan a lo lingüístico. Sus expectativas entran en tensión con el abordaje que las docentes hacen de lo pertinente desde una perspectiva que se enfoca exclusivamente en la escritura del náhuatl. Sin embargo, ninguna de las nociones de pertinencia de los niños y niñas es tomada en cuenta, ni siquiera consultada por los actores adultos; quizá, por esto mismo, niños y niñas asumen que no están en condiciones de comunicar sus demandas y expectativas como agentes activos en el proceso de dotar de pertinencia a su educación. Esto se visualiza en que, por ejemplo, los temas que Rafael (5.º) propuso en su asignatura, como “cosecha ambiental”, son de su interés (fases del cultivo, preparación y cuidado de la tierra, y del medio ambiente) podrían verse a través de la exploración de prácticas culturales que propone Parámetros Curriculares, pero para la D3 (la docente

de Rafael), estas no tienen importancia si los niños y las niñas no saben cómo nombrarlas en la escritura. Si bien reconoció que a sus estudiantes “sí les ayuda o les gusta mucho porque pues es su medio”, aseveró que “antes de eso, deberíamos de trabajar un poquito más la gramática, la escritura” (D3, comunicación personal, 2018). Asimismo, los temas de interés de Rafel y de las otras infancias podrían verse en el abordaje de otras asignaturas como Ciencias Naturales o Geografía, pero, como veremos más adelante, tampoco son prioritarias ni situadas localmente.

La tensión más acentuada emerge de la ausencia de expectativas relacionadas con la pertinencia por parte de las madres de familia, que visualizan la escuela como un espacio en el que se espera que sus hijos e hijas aprendan lo que no aprenden en la comunidad, que es útil para sus vidas en términos económicos y para evitar más discriminación. Priorizan, por tanto, la dimensión de relevancia. La madre de Yamileth (6.º) compartió que prefiere que sus hijos hablen español en tanto ella y su esposo han procurado enseñar lo “poquito” que saben de español a sus hijos e hija. Las razones para esta decisión se deben a que “es feo no saber español bien” (mamá de Yamileth, comunicación personal, 2017). Estas afirmaciones demuestran que no existe un escenario social y familiar propicio que motive a los y las nahuahablantes a mantener viva su lengua, tampoco para considerar a la escuela como un agente que favorezca pertinencia, y una consideración de sus prácticas y conocimientos locales como valiosos y susceptibles de abordarse en la escuela a la par de los conocimientos escolares contenidos en el currículum nacional. Asimismo, demuestran que las demandas de los grupos indígenas no son generalizables a todos los grupos, y que, en ese sentido, las madres nahuahablantes de Tequila centran sus expectativas, en gran medida, en la movilidad socioeconómica que promueve la escuela, más relacionada con la relevancia de la educación, que con su pertinencia.

Tensiones que derivan de la relación y articulación entre pertinencia y relevancia

En gran medida, la aplicación de pertinencia depende de cómo se visualiza la relevancia y la relación que se teje entre ambas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Observamos una relación de subordinación de la pertinencia a la relevancia en la posición y las expectativas de las madres de familia, que priorizan la enseñanza del inglés, y de todo aquello que no se aprende en la cotidianidad de la vida familiar y comunitaria. Dado que, en el escenario de marginación social y económica, las madres consideran que sus hijos e hijas “solo cursarán secundaria” (Mamá 2, comunicación personal, 2018), priorizan contenidos que les permitirán insertarse a un mercado laboral; continuar en los siguientes niveles educativos depende de la capacidad de ellos y ellas de facilitar recursos, pero no poseen certeza sobre su futuro económico. La mamá de Adán (6.º) y la mamá de Marcela (6.º) mencionaron que, cuando hay reuniones con padres y madres de familia, y la D3 les pregunta cuáles son sus

preocupaciones como tutores de los niños y niñas, responden “decimos que lo básico, que es Matemáticas y Español” (mamá de Adán, comunicación personal, 2018). La importancia de que sus hijos e hijas reciban una educación en español es un asunto que genera tensión con los y las docentes de educación indígena cuando se trata de abordar los aspectos marcados por la DGEI. Una docente relata su experiencia en la primera escuela donde trabajó que refleja esta situación:

(esa región) era 100 % (nahuahablantes), pero los papás no querían que les hablara en náhuatl a los niños. Cuando yo llegué y me presenté en español, los papás me aplaudieron y me dijeron ‘qué bueno que llegó una maestra que hable español’. En ese tiempo, todavía no me caía el veinte de lo que estaba yo por empezar. Era mi primera escuela, los papás me decían ‘no maestra, háblales en español, enséñeles español, no le enseñe el náhuatl porque estamos en la escuela’. Poco a poco con el paso del tiempo me di cuenta que sufren mucha discriminación y también las oportunidades de trabajo están más en español. (D5, comunicación personal, 2018)

Tal como lo dice la maestra, la discriminación lingüística ha calado hondamente en las aspiraciones de las comunidades. El ATP de zona también ha advertido esta situación y relata que “muchos padres de familia dicen ‘¿para qué quieres que aprenda náhuatl mi hijo si ya lo sabe y lo habla? Lo que yo quiero es que aprenda español porque pues allá afuera todos los trabajos, toda la gente, habla español, no habla náhuatl’” (ATP, 2018, comunicación personal). En este sentido, la dimensión de pertinencia no ha logrado posicionarse como fundamental en las demandas comunitarias.

Además de una educación en español, los padres y madres de familia piden la enseñanza del inglés. Esta demanda se interpreta por las docentes y actores intermediarios como una búsqueda de la exclusión del náhuatl como asignatura, más que añadir una tercera lengua al currículum. La tensión detonada fue referida como una “lucha puesto que hay papás que definitivamente quieren inglés” (D2, comunicación personal, 2018), y muestran un desinterés hacia el náhuatl. Por ello, la docente intenta persuadir a los niños y las niñas de la importancia del náhuatl: “Les estamos metiendo [la idea] [a los alumnos] de que el náhuatl también es importante para que ellos no vayan a pensar como sus papás. Pero [...] somos nosotras contra los papás” (D2, comunicación personal, 2018). El ATP de sector también se refirió a esta “lucha” con los padres y madres con respecto al náhuatl en relación con el español y el inglés, aunque reconoce la situación económica que la subyace.

Por otra parte, la tensión entre pertinencia y relevancia también se produce por la lógica evaluativa, que, como señala Quinteros (s/f), define gran parte de la cultura escolar: “Los maestros suelen dedicar más tiempo y esfuerzo en aquellos contenidos que pueden ser evaluados y permiten medir cuánto

aprendió un niño”, y se relaciona con el “poder” de la escuela “para controlar y determinar los saberes que son importantes de los que no lo son, desde la perspectiva institucional” (p. 3-4). Así, las pruebas estandarizadas centran la atención principalmente en dos campos de formación: Lenguaje y Comunicación, y Matemáticas. Tal como lo señala una docente:

Náhuatl (como asignatura) solo tienen un día a la semana y aunque yo quisiera más no nos da tiempo (...) (porque) cuando ponen el examen de conocimiento no les ponen náhuatl, nada más les ponen el español. Entonces qué chiste tiene que yo esté aquí desgastándome con los niños cuando pues ni siquiera (lo evalúan). (D1, comunicación personal, 2018)

El ATP de zona también reconoce que:

(los docentes) se van a más a la idea de esa educación occidental, por así decirlo, que a la educación local. Hay muchas implicaciones en eso, pero eso es lo que finalmente nos están evaluando y eso es lo que los maestros quieren dar cuentas a esa institución (SEP) que finalmente es quien nos contrató ¿no? (ATP, comunicación personal, 2018)

Esto también provoca que otras asignaturas, como Educación Artística o Educación Física, tampoco sean priorizadas. Varios niños y niñas nos manifestaron que les gustaría que dichas asignaturas tuvieran más presencia en el horario escolar. La D3 reconoce que no le da tiempo de trabajarlas porque algunos niños y niñas aún no han aprendido a leer o escribir, y que igual avanzan el siguiente grado por la anulación del criterio reprobado/aprobado. Desde el punto de vista de esta misma docente, a la SEP solo le interesan las asignaturas de Español y Matemáticas, y le resulta “imposible” (D5, comunicación personal, 2018) no caer en esta lógica institucional.

Conclusiones y recomendaciones

Los resultados de la investigación muestran diferentes retos derivados de las significaciones y tensiones mencionadas. Esto nos lleva a visualizar, en primer lugar la necesidad de una educación pertinente desde un punto de vista cultural y lingüístico, pero que se amplíe y complejice hacia ámbitos de importancia para las comunidades, como lo sería una dimensión ambiental más allá del cultivo como práctica simbólica-ritual, y que logre posicionarse como fundamental para situar la dimensión de la relevancia.

Las expectativas y demandas que los niños, las niñas, los padres y las madres de familia expresan distan de las nociones de pertinencia encontradas en la política educativa indígena y la que comparte el personal docente. Si bien en el discurso de políticas educativas se da lugar a prácticas culturales y no solo

a las lingüísticas en el currículum, los y las docentes conciben la pertinencia como la enseñanza de la escritura de la lengua indígena a nivel escrito. Este discurso, enarbolado por las políticas educativas hacia el subsistema de educación indígena (Muñoz, 2004), sitúa a la lengua como el único elemento diferenciador en el marco de la diversidad cultural, y se dejan de lado otros elementos socioculturales y socioecológicos que preocupan o resultan significativos para las comunidades, como el cultivo con respecto al cambio climático, la sequía o la economía local, etc. Esto es más palpable en las nociones de pertinencia manifestadas por las madre, niños y niñas, quienes priorizan aspectos que en su vida cotidiana los interpelen. No es que la lengua no sea significativa, sino que esta se imbrica en procesos socioculturales y socioecológicos más amplios, que, no obstante, no son retomados o priorizados por los demás actores.

Consideramos, además, que resulta prioritario generar espacios de reflexión de la comunidad escolar sobre los fines de la educación, y sus expectativas y demandas. Aquí, observamos un escaso diálogo para compartir nociones diferenciadas de pertinencia y, así, caminar hacia posibles conciliaciones a nivel de las escuelas y la comunidad, y plantear cómo hacer posible una educación pertinente y relevante a la vez. Se requieren espacios de diálogo entre los actores para priorizar aspectos educativos que se consideren pertinentes y relevantes. En este marco, cobra especial relevancia la figura docente como una figura mediadora, pues es esta quien, en un ejercicio de mediación poco explorado aún en la investigación educativa, filtra expectativas y demandas de los múltiples actores; con ello, detona procesos de aprendizaje pertinentes y relevantes. En este sentido, se abre una ventana para situar los aprendizajes relevantes desde lo local, y revalorizar las preocupaciones comunitarias sin necesariamente limitarlas al plano de lo cultural o lingüístico. Así, la pertinencia es un criterio de calidad que conduce a identificar múltiples formas de entenderla, por lo tanto, a la necesidad de acuerdos sobre su concreción en cada centro escolar y contexto para lograrla.

Visualizamos también la trascendencia de construir o impulsar nociones de calidad situadas como resultado de la reflexión de cada comunidad escolar. La calidad no puede ser concebida de forma unilateral, vertical o única, dada la diversidad de culturas y la desigualdad que impera en los contextos indígenas y rurales de México, así como el derecho de las poblaciones a una educación con equidad que tome en cuenta sus demandas en un contexto democrático. Por ello, se vuelve crucial la deliberación de ambos criterios, pertinencia y relevancia, que conforman los aspectos subjetivos de la calidad.

Vislumbramos, también, que la pertinencia es concebida por la DGEI, actores intermediarios y docentes como una característica de la EIB y a Lengua Indígena como el único espacio para concretarse, asociándose a demandas históricas de los grupos indígenas, fundamentalmente lingüísticas, que solo atañen a las comunidades indígenas, y no se concibe como criterio de calidad de la educación de toda la sociedad mexicana. En cambio, identificamos que la relevancia sí es concebida en mayor medida como un criterio de calidad que

posibilita la movilidad social y económica. Esto plantea preguntas que detonarán investigaciones futuras sobre la vinculación de los criterios de pertinencia y relevancia en la educación de los niños y las niñas indígenas. No se ha asumido el reto de articular ambos criterios (ni la DGEI lo ha asumido) en todas las asignaturas y dinámicas escolares, y se llega a pensar que son opuestos. Además, la expansión de la noción de pertinencia expresada claramente por los niños y las niñas muestra una concepción más integral, compleja y que es criterio de calidad para todas y todos, lo que, a su vez, puede incentivar que nos alejemos de nociones limitadas a lo lingüístico, o a lo cultural desde una perspectiva esencializante.

Consideramos que los resultados aquí presentados pueden abonar a discusiones que trascienden las fronteras mexicanas, puesto que las sociedades latinoamericanas necesitamos cuestionar el peso de una relevancia educativa cada vez más definida por evaluaciones estandarizadas o intereses economicistas de matriz eurocentrista. La diversidad cultural, lingüística y ecológica de nuestros territorios requiere una pertinencia educativa que emane de análisis de los procesos educativos para su concreción en una educación de calidad para las poblaciones indígenas.

Referencias

- Ayuntamiento de Tequila (2018). *Plan de Desarrollo Municipal 2018-2021*. Ayuntamiento de Tequila.
- Bertely, M. (2000). *Familias y niños mazahuas en una escuela primaria mexiquense*. ICEM.
- Bland, D. (2017). Using Drawing in research with children: lessons from practice. *International Journal of Research & Method in Education*, 41(3), 1-11.
- Bonfil, G. (2004). Pensar nuestra cultura. En Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Culturas Populares e Indígenas y Museo Nacional de Culturas Populares (Eds.) *Antología sobre cultura popular e indígena* (pp. 117- 134). CONACULTA.
- Cabrera, F. (2019). *Literacidades y pertinencia cultural en la asignatura de Lengua Indígena en primarias multigrado de Tequila, Sierra de Zongolica, México*, (Tesis de Maestría). Universidad Veracruzana.
- Charmaz, K. (2013). La teoría fundamentada en el siglo XXI. Aplicaciones para promover estudios sobre la justicia social. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (Comps.) *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 270-325). Gedisa.
- Consejo Nacional de Población (2021). *Índices de marginación 2020*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/conapo/documentos/indices-de-marginacion-2020-284372>.
- DGEI (2008). *Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena*. Secretaría de Educación Pública.
- DGEI (2012). *Marco curricular de la Educación Primaria Indígena y de la población migrante*. Secretaría de Educación Pública.
- DGEI (2015). *Marco curricular de la Educación Primaria Indígena y de la población migrante*. Secretaría de Educación Pública.
- Díaz de Rada, A. (2011). *El taller del etnógrafo: Materiales y herramientas de investigación en Etnografía*. UNED.
- Farrington, K. (2008). Exploring Place amongst South African Youth in a Changing Social Context. En Wylie, D. (Ed.) *Toxic belonging* (pp. 179-205). Cambridge Scholars Publishing.
- Gago, A. (2002). *Apuntes acerca de la evaluación educativa*. Secretaría de Educación Pública.
- INEE (2017). *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas*. INEE.
- Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos políticos*, 44, 36-65.

- Jiménez, Y. y Mendoza, R. (2018). *Políticas para la educación indígena; una evaluación cualitativa con sus actores*. Juan Pablos Editor y UABJO.
- López, L. (2009). Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectiva desde el Sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal. En López, L. (Ed.) *Interculturalidad, educación y ciudadanía* (pp. 129-220). Plural Editores.
- Lotz-Sisitka, H. y Lupele, J. (2017). ESD, Learning and Quality Education in Africa: Learning Today for Tomorrow. En Lotz-Sistka, H, Shumba, O., Lupele, J. y Wilmot, D. (Eds) *Schooling for Sustainable Development in Africa* (pp. 3-24). Springer.
- Martínez, A., Erape, A., Gallardo, A., Rodríguez, B., Martínez, E., Salmerón, F., Mendoza, R., Dietz, G., Hernández, J., Casillas, L., Moreno, L., Raesfeld, L., Bertely, M., Silva, M., Rebolledo, N., Orтели, P., Barriga, R., Durán, R., Sartorello, S., Schmelkes, S., Kugel, V. y Sierra, Y. (2022) *Prioridades de Investigación para la Educación Intercultural y Bilingüe*. SEP.
- Mendoza, R. (2017). *Evaluación de la política educativa dirigida a la población indígena en educación básica*. INEE.
- Mendoza, R. (2019). Challenges in tackling environmental factors in indigenous education in Mexico. *Southern African Journal of Environmental Education (SAJEE)*, 35. doi:10.4314/sajee.v35i1.6
- Mukwambo, M. Ngcoza, K., y C. Chikunda (2014). Africanisation, Ubuntu and IKS: A learner centred approach. En Okeke, C., van Wyk, M. y Phasa, N. (Eds.) *Schooling, society and inclusive education: An African perspective* (pp. 65-80). Oxford University Press.
- Muñoz, H. (2004). Educación escolar indígena en México: la vía oficial de la interculturalidad. *Escritos, Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, 29, 9-49.
- Niembro, M. y Mendoza, R. (2017). *La educación indígena en Veracruz: diagnóstico y recomendaciones para la política educativa*. Universidad Veracruzana.
- Quinteros, G. (s/f). *Psicogénesis de la lengua escrita. El desarrollo de la escritura en el niño*. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.
- Pérez, M. (2009). ¿De qué hablamos cuando nos referimos a lo intercultural? Reflexiones sobre su origen, contenidos, aportaciones y limitaciones. En Pérez, M., Valladares, L. y Zárate, M. (Eds.) *Estados plurales: los retos de la diversidad y la diferencia* (pp. 251-288), UAM-I-Juan Pablos Editor.
- Rodríguez, M. (2015). Prácticas territoriales y dinámicas migratorias en la sierra de Zongolica, Veracruz. *Ulúa*, 25, 69-91.
- Ruíz, J. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.

- SEP (2011) *Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*. Secretaría de Educación Pública.
- Schmelkes, S. (2008). Educación y diversidad cultural. En de Alba, A. y Glazman, R. (Eds.) *¿Qué dice la investigación educativa?* (pp. 437-468). COMIE.
- Schmelkes, S. (2018). Definiciones de calidad de la educación en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Gaceta de la política nacional de evaluación educativa en México*, 4(10), 18-22.
- Unesco (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Orealc/Unesco.