

CONSTRUCCIÓN DE
POLÍTICAS
EDUCATIVAS

INTERCULTURALES EN MÉXICO:
debates, tendencias, problemas, desafíos

SAÚL VELASCO CRUZ Y
ALEKSANDRA JABLONSKA ZABOROWSKA (Coordinadores)

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Construcción de políticas educativas
interculturales en México: debates,
tendencias, problemas, desafíos

Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos

Saúl Velasco Cruz y Aleksandra Jablonska Zaborowska
(Coordinadores)

**Construcción de políticas educativas interculturales en México:
debates, tendencias, problemas, desafíos**

Saúl Velasco Cruz y Aleksandra Jablonska Zaborowska (*Coordinadores*)
velascosaul@gmail.com
aleksandra.jablonska@gmail.com

Sylvia Ortega Salazar *Rectora*

Aurora Elizondo Huerta *Secretaria Académica*

Manuel Montoya Bencomo *Secretario Administrativo*

Adrián Castelán Cedillo *Director de Planeación*

Mario Villa Mateos *Director de Servicios Jurídicos*

Fernando Velázquez Merlo *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Director de Unidades UPN*

Juan Manuel Delgado Reynoso *Director de Difusión y Extensión Universitaria*

Mayela Crisóstomo Alcántara *Subdirectora de Fomento Editorial*

Coordinadores de Área Académica:

María Adelina Castañeda Salgado *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*

Alicia Gabriela Ávila Storer *Diversidad e Interculturalidad*

Joaquín Hernández González *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*

Verónica Hoyos Aguilar *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*

Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

Diseño de portada: Jessica Coronado

Formación: Rayo de Lourdes Guillén Castrillo

Edición y corrección de estilo: Armando Ruiz Contreras

Primera edición, noviembre de 2010

© Derechos reservados por los coordinadores Saúl Velasco Cruz
y Aleksandra Jablonska Zaborowska.

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, México, DF www.upn.mx

ISBN 978-607-413-089-8

LC1099.5

M6

C6.6

Construcción de políticas educativas interculturales
en México : debates, tendencias, problemas,
desafíos / coord. Saúl Velasco Cruz.
-- México : UPN, 2010
444 p. - (Horizontes educativos)
ISBN: 978-607-413-089-8

1. Educación intercultural - México
2. Política educativa 3. Indios en México - Educación I.
Velasco Cruz, Saúl, Coord. II. Ser.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

Impreso y hecho en México.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN9

**DEBATE, TRANSFORMACIONES Y “NUEVAS PRÁCTICAS”
EN LAS POLÍTICAS EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD
EN LOS ÁMBITOS INTERNACIONAL Y NACIONAL.
HISTORIA RECIENTE23**

La política educativa intercultural del gobierno mexicano
en el marco de las recomendaciones de los organismos internacionales
Aleksandra Jablonska25

Políticas (y propuestas) de educación intercultural en contraste
Saúl Velasco Cruz63

Indigenismo, bilingüismo y educación bilingüe en México: 1939-2009
Nicanor Rebolledo113

**ACCIONES AFIRMATIVAS PARA ESTUDIANTES INDÍGENAS
EN EL SISTEMA EDUCATIVO REGULAR.....159**

Los gobiernos locales frente a los indígenas urbanos:
¿la definición de nuevas políticas sociales?
Regina Martínez Casas161

Indígenas en la educación primaria general (regular).
La persistencia de la exclusión en las políticas interculturales
Gabriela Czarny.....187

Reflexiones en torno a las acciones afirmativas y el programa
de apoyo a estudiantes indígenas en instituciones de educación
superior (PAEIHES) en México
Verónica Ruiz Lagier223

**¿INCLUIR O SEPARAR? PROYECTOS DE EDUCACIÓN
PARA LOS INDÍGENAS243**

De cara al currículo nacional: las escuelas normales indígenas
en las políticas de formación docente en México
Bruno Baronnet245

La construcción social del currículum bilingüe e intercultural
para la formación de docentes indígenas de educación
primaria en Oaxaca
Franco Gabriel Hernández.....273

La instrumentación de un modelo educativo basado
en el diálogo y la investigación vinculada con actores
comunitarios. Logros, tropiezos y retos de la Universidad
Veracruzana Intercultural
Gerardo Alatorre Frenk.....317

La asignatura de lengua y cultura indígena para la educación secundaria. Balance de un proceso para la atención a la diversidad cultural y lingüística de nuestro país <i>Juan Ignacio Hernández Vázquez</i>	345
POLÍTICAS Y ACCIONES PARA LAS OTRAS DIVERSIDADES	363
Las políticas en educación ambiental <i>Raúl Calixto Flores</i>	365
La perspectiva de género en la educación secundaria. Luces y sombras de un debate <i>Lucila Parga</i>	397
A MANERA DE CONCLUSIÓN	423
Los retos permanentes de la interculturalidad <i>Ursula Zurita Rivera</i>	425
GLOSARIO DE SIGLAS Y ACRÓNIMOS	439

PRESENTACIÓN

El libro que presentamos tuvo un origen institucional. Los coordinadores del mismo decidimos en 2008 emprender una investigación sistemática sobre las políticas educativas para la atención a la diversidad en México, para responder de este modo a la convocatoria emitida por la Rectoría de la Universidad Pedagógica Nacional. Nos propusimos varias tareas, desde el estudio de los presupuestos epistemológicos, antropológico-sociológicos e ideológicos en que se sustentan las propuestas de educación multi e intercultural, pasando por el estudio del marco jurídico-político que fue desarrollándose en nuestro país a partir de la década de los noventa, y terminando con el análisis de las formas de implementación de dichas políticas a niveles nacional, regional y local, tanto cuando éstas hayan sido aplicadas por las diversas instancias de la Secretaría de la Educación Pública, como cuando hayan surgido como iniciativas de la sociedad civil. Dicho proyecto obtuvo un dictamen favorable y los recursos financieros del Fondo para la Investigación de los Cuerpos Académicos de la propia UPN.

Sin embargo, es justo reconocer que nuestro trabajo fue enriqueciéndose constantemente de los debates con los colegas de diversas instituciones que vinieron a la UPN en distintas ocasiones para impartir conferencias y seminarios y debatir con nosotros sobre temas

que nos ocupaban, como fue el caso, entre otros, del doctor Bruno Baronnet y la doctora Verónica Ruiz Lager. En dichos debates participaron asimismo académicos de nuestra universidad y de algunas otras instituciones: CIESAS, Universidad Veracruzana Intercultural, Universidad Autónoma de Benito Juárez de Oaxaca y la UNAM. De ahí que pensamos en la conveniencia de convocar a todos ellos a escribir sobre los distintos aspectos de la política educativa encaminada hacia la atención de la diversidad en nuestro país. Después de un plazo perentorio dedicado a la revisión y a la preparación del formato de presentación, todas las colaboraciones las hemos reunido para integrarlas en este volumen que ahora está en sus manos.

El resultado del trabajo colectivo que estamos presentando tiene necesariamente un carácter inacabado, como lo tienen las políticas educativas de las que trata y que están en el proceso de construcción en México. Creemos que su valor consiste justamente en buscar la sistematización de una reflexión crítica acerca de este proceso que, como han documentado los autores que han colaborado con nosotros, ha sido particularmente contradictorio y conflictivo.

Creemos que el libro permite abrir la discusión sobre las tendencias que han ido decantándose en la conceptualización de la política educativa intercultural en los planos jurídico-político, en el curricular de los distintos niveles del sistema educativo, en la formación de maestros, en la formas de apropiación de los distintos sujetos del campo educativo del discurso sobre la multi e interculturalidad, tal como éste fue desarrollado por los organismos interculturales y, por otra parte, en la filtración de este discurso por las experiencias propias, locales.

Los capítulos del libro no sólo invitan al lector a conocer los diversos conceptos de cultura, multi e interculturalidad que se manejan actualmente en nuestro campo educativo, tampoco se limitan a la descripción de las tendencias, iniciativas surgidas tanto desde las distintas instancias del gobierno como desde las organizaciones de la sociedad civil, sino que abren una serie de interrogantes de mayor alcance.

¿Hasta dónde el discurso del multi e interculturalismo construido en el campo educativo ha logrado transformar realmente las prácticas? ¿En qué medida las distintas tendencias que se documentan en el libro contribuyen a la construcción de una sociedad que reconozca realmente las diversas culturas, que están presentes en ella, y en qué medida contribuyen paradójicamente al aislamiento de los diversos grupos minoritarios? ¿Es correcto crear instituciones, currículas, asignaturas específicas para los grupos étnicos separándolos de los demás grupos culturales presentes en el país?, o es que, ¿se trata de una etapa necesaria, inevitable para fortalecer las culturas e identidades, para después construir un sistema educativo para todos, diferenciado pero sin límites de acceso para nadie y que brinde la misma posibilidad a todos los grupos culturales?

Creemos que éstas y otras preguntas debemos necesariamente plantearnos quienes estamos involucrados en el sistema educativo de nuestro país, para evitar lo que Pablo Lazo Briones denomina el peligro de estar contribuyendo al fortalecimiento de la ideología liberal del multiculturalismo, del supuesto *pluralismo armonizador*, en que “los estilos culturales aún más opuestos coexisten pacíficamente en la indiferencia” (Lazo, 2010, p. 10).

En función de las colaboraciones recibidas, y que fueron dictaminadas favorablemente por nuestros pares, decidimos dividir el libro en cuatro secciones. La primera, titulada “Debates, transformaciones y ‘nuevas prácticas’ en políticas de atención a la diversidad en los ámbitos internacional y nacional. Historia reciente”, contiene tres ensayos.

En el primero de ellos, Aleksandra Jablonska analiza las transformaciones conceptuales de las nociones de cultura, multi e interculturalidad, así como de la educación dirigida a la atención a todo tipo de diversidades en los documentos de la OIT, de la UNESCO, del Mecanismo de Expertos sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, así como de las Conferencias Iberoamericanas de Educación; es decir, de organismos cuyas convenciones han sido suscritas por el gobierno mexicano a lo largo de los últimos 20 años. La autora ar-

gumenta que, a pesar de que los primeros conceptos sobre el multiculturalismo fueron inspirados por formulaciones liberales clásicas y por definiciones esencialistas de la cultura, entendida fundamentalmente en sus aspectos simbólicos, la UNESCO en unos cuantos años hizo suyos los conceptos de la teoría de la descolonización y amplió la noción de cultura hasta incluir en ella las cuestiones relacionadas con el poder y las condiciones socioeconómicas.

Al reconocer que la política educativa mexicana en esta materia no sólo responde a las recomendaciones de los organismos internacionales, sino también a demandas que han formulado las organizaciones de la sociedad civil y al debate que se dio en nuestro país sobre la pertinencia de la educación bilingüe bicultural, la autora analiza las reformas a la Constitución mexicana, a las leyes y programas educativos tomando en cuenta tanto su consistencia con los ordenamientos internacionales como con los pronunciamientos que en esta materia se hicieron en el ámbito nacional. La autora concluye que en México los mayores cambios en la política educativa oficial han sido determinados por la incorporación de ésta al modelo neoliberal, mientras las recomendaciones de los organismos internacionales en materia de la educación intercultural han sido reducidos y transformados por una visión compensatoria y destinada a grupos *vulnerables*.

En el segundo ensayo, Saúl Velasco analiza y contrasta los distintos conceptos de la educación intercultural presentes en nuestro país. En primer lugar analiza la propuesta oficial, basada en los planteamientos liberales y que suele limitarse a la inclusión de algunos aspectos de las culturas locales sin que se modifique en lo sustancial el currículum nacional. En segundo lugar, el autor analiza las propuestas independientes o autónomas que se han desarrollado fundamentalmente en Chiapas y en la Costa Chica de Guerrero y que articulan los conocimientos indígenas con los científicos y en las que el currículum educativo está diseñado en función de las necesidades y aspiraciones de las comunidades. Dichas propuestas, argumenta el autor, tienen sus raíces en el pensamiento crítico la-

inoamericano dirigido a la descolonización del saber y del poder y en el reconocimiento de la pluralidad de saberes heterogéneos e inconmensurables que, sin embargo, permiten diversas formas de comunicación y complementariedad.

Enseguida, Velasco analiza los rasgos distintivos de las propuestas constructivistas que buscan resolver el problema de la inequidad en el espacio escolar al darle prioridad al asunto de las lenguas indígenas que, conforme a sus planteamientos, deben usarse en la escuela en condiciones paritarias al español. Dichos proyectos se han desarrollado en Michoacán y en algunas escuelas de la Ciudad de México y se han basado fundamentalmente en la creencia en las bondades del bilingüismo. El autor concluye que así como las tres orientaciones tienen límites claramente establecidos, también han ido contaminándose entre ellas, por lo que existe la posibilidad de que puedan seguir desarrollándose aprovechando las distintas experiencias y desarrollos teóricos particulares.

En el último ensayo de esta sección, Nicanor Rebolledo aborda la historia de la educación bilingüe para la población indígena desde sus orígenes en 1939 hasta la actualidad, desde la óptica del discurso teórico actual, marcado por la incorporación de las nociones de la multi e interculturalidad, ausentes o comprendidas de otra manera a fines de la década de 1930. El autor analiza los cambios, rupturas y continuidades producidas tanto por efecto de las políticas indigenistas como por las políticas lingüísticas y educativas, y hace énfasis en los métodos de enseñanza de las lenguas indígenas en los distintos periodos estudiados, mismos que han oscilado entre la alfabetización en las lenguas maternas, la castellanización directa, la educación bicultural bilingüe hasta la introducción reciente del discurso que promueve la educación intercultural. Dicho discurso, argumenta el autor, ha sido moldeado en México, por un lado, por las recomendaciones de la UNESCO y, por el otro, por el movimiento indígena, encabezado por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, aunque también es fruto de prolongadas luchas de diversos actores de la sociedad civil, de los organismos no gubernamentales

e institucionales. El autor concluye que la educación intercultural, si bien está ampliamente reconocida en México desde el punto de vista jurídico, antropológico y educativo, no ha logrado transformar las prácticas que se dan en la vida cotidiana, de tal modo que actualmente “es un programa que se mantiene gracias a la existencia de un aparato que le proporciona los elementos necesarios para sobrevivir precariamente”.

Con el título de “Acciones afirmativas para estudiantes indígenas en el sistema educativo regular”, la segunda sección comprende tres ensayos que tienen en común el análisis directo o tangencial de políticas educativas ensayadas, propuestas y dirigidas especialmente para promover la atención de los indígenas en las escuelas. Los dos primeros abordan este tema al referirse a la educación básica en las áreas urbanas. El tercero, en cambio, traslada el análisis hacia una política educativa llevada adelante por un programa de origen propiamente no gubernamental, interesado en apoyar, mediante un sistema de asesorías y de la gestión de apoyos directos, a los estudiantes de origen indígena que están inscritos en distintas instituciones públicas de educación superior, siempre y cuando así lo soliciten, con el fin de que puedan mantenerse y terminar exitosamente su carrera profesional.

El texto con el cual inicia esta sección fue escrito por Regina Martínez Casas, autora que ha estudiado por largos años y con bastante rigor académico el tema de los indígenas en las ciudades. En este trabajo, la autora se da a la tarea de revisar y contrastar de manera general algunas de las políticas sociales y educativas impulsadas, o simplemente anunciadas, por los gobiernos de tres importantes ciudades del país, como lo son Guadalajara, Monterrey y la Ciudad de México. La exposición y el contraste revelan que, con todo y las buenas intenciones que parecen inspirarlas, muchas de ellas resultan reediciones fieles de medidas otrora impulsadas por el indigenismo oficial de corte paternalista y corporativo que fracasaron sin remedio. Los ejemplos ilustrativos que la autora introduce en su exposición, resultan muestras incontrovertibles de políticas discri-

minoritarias, segregacionistas y, en el mejor de los casos, insuficientes para atender en forma respetuosa y apropiada a los indígenas en su calidad de ciudadanos de una república que, desde 2001, decidió comenzar a reconocer su condición societaria de diversidad cultural.

El segundo ensayo es obra de Gabriela Czarny, experta en el estudio de la inserción escolar de los indígenas en las escuelas urbanas. Czarny nos recuerda que los indígenas han vivido en muchas de las ciudades mexicanas desde que éstas se fundaron, incluso han formado parte de su expansión y crecimiento. No obstante, la concepción más extendida que priva es que los indígenas urbanos no existen, son invisibles por definición. En todo caso pueden ser mestizos, pero no indígenas. El gobierno y la sociedad urbana se han encargado de negarlos y de forzarlos a encubrirse bajo la definición de mestizos. Por ello, para esta percepción convencional, el indio que aparece en la ciudad no puede ser más que un desplazado del campo, de la zona rural, de la periferia, de donde se explica su condición de atraso, de su escaso dominio del idioma oficial, y de donde se desprende su predisposición al fracaso escolar. La persistencia de esta apreciación desvalorizada del indígena es muy fuerte, al grado de que aún en los tiempos en donde ha ido ganando terreno el propósito de alcanzar una educación intercultural que revalore a los indígenas en las escuelas urbanas, como ocurre en la Ciudad de México, entre los maestros y los directivos, es frecuente que termine por imponerse (de nuevo) al determinar renovadas formas de discriminación que limitan toda posibilidad de alcanzar la tan ansiada educación intercultural. Pero con todo y que esta tendencia parece decisiva, esta autora nos sugiere que en el poco éxito logrado, cuando no el fracaso de la educación intercultural en las escuelas generales del Distrito Federal, también influye el hecho mismo de que en la propuesta oficial de la interculturalidad no esté contemplada la atención simultánea de las condiciones estructurales que impiden el diálogo intercultural.

En el último trabajo de esta sección, Verónica Ruiz Lagier realiza una acuciosa revisión del desarrollo que ha seguido la aplicación de

una política educativa que busca generar medidas compensatorias para favorecer la permanencia y el egreso exitoso de los estudiantes de origen indígena que han logrado un lugar en algunas instituciones de educación superior del país. El desarrollo de esta política, nos lo señala Ruiz Lagier, cobra efecto a través del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES) que, con financiamiento de la Fundación Ford, opera desde 2001 la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en 16 universidades de 14 estados de la República mexicana. Como lo ilustra la autora, el PAEIIES es un programa que replica una política de acción afirmativa impulsada por la fundación Ford en varios países de América Latina, mediante el cual se busca favorecer a los estudiantes indígenas en las universidades, sobre la base de un diagnóstico más o menos universal que explica que son éstos los que, por su condición diferenciada y por otras múltiples desventajas que a ello se encuentran asociadas, tradicionalmente han tenido menores oportunidades para concluir exitosamente su formación universitaria. Este programa, como lo explica Ruiz Lagier, es frecuentemente cuestionado dentro de las instituciones participantes porque solamente está enfocado a brindar atención a los estudiantes de origen indígena y no a los demás estudiantes de condición humilde. Pero aún así, no sólo se ha mantenido propiciando apoyo académico complementario a su población destinataria, sino que ha tratado de evolucionar hacia la definición de nuevos objetivos, entre los cuales destaca el interés de introducir en las propias IES el debate sobre la educación intercultural y sus implicaciones; y a la vez hacer participar a los estudiantes en la evaluación del programa y en la toma de decisiones del mismo, aspectos en el cuales no estaban considerados.

La tercera sección que titulamos “¿Incluir o separar? Proyectos de educación para los indígenas” consta de cuatro ensayos en que se debaten cuestiones relacionadas con la política de crear instituciones y programas específicos para la población indígena. En el primero de ellos Bruno Baronnet reseña ampliamente las luchas

y movilizaciones en las regiones multiétnicas para crear escuelas normales reservadas a jóvenes bachilleres indígenas. El autor señala que, si bien, dichos proyectos se concentraron en Michoacán, Oaxaca y Chiapas, en otros lugares no se lograron, como en el estado de Guerrero. En la política educativa del México actual, los actores de estas experiencias puestas en práctica en general por maestros indígenas han creado regionalmente currículos antes de resignarse, en la primera mitad de la década de los años 2000, a aplicar el currículo nacional para obtener su reconocimiento oficial. Esto coincide, argumenta el autor, con la apertura por parte de la Secretaría de Educación Pública de programas de Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe en más de una docena de escuelas normales del país que se dedican ahora a formar maestros indígenas de primaria y preescolar. Al impedir la apertura de nuevas escuelas normales indígenas, el Estado privilegia la formación magisterial en planteles ya existentes, sin poder garantizar una capacitación pertinente en lenguas y culturas regionales. Lejos de atender a las demandas educativas y de autonomía de los pueblos indígenas, el Estado evita consultar a sus autoridades y favorecer su participación directa en la gestión administrativa y curricular.

En el siguiente ensayo, Franco Gabriel Hernández analiza el contexto de creación y de la construcción del currículum de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), suceso que puede considerarse como paradigmático para los distintos proyectos de la formación de los profesores indígenas en el país. En efecto, como en los demás casos analizados por Bruno Baronnet en el ensayo anterior, la ENBIO fue creada tras varios años de movilizaciones de los profesores y padres de familia que buscaban una alternativa para la formación de los docentes indígenas, ante la ausencia de programas oficiales que atendieran esta necesidad. Además de describir las conflictivas negociaciones que condujeron a la creación del plantel, su infraestructura actual, el perfil de los docentes y de los estudiantes, Franco Gabriel Hernández explica, a partir del análisis de las entrevistas hechas a los profesores, su

concepción de la educación bilingüe e intercultural y su distancia frente a la tradicional educación bilingüe. Caracteriza el complejo proceso de la construcción del currículum bilingüe e intercultural a partir del movimiento pedagógico amplio, en que participaron los maestros, estudiantes, así como diversas organizaciones de la sociedad civil, y que retomaron las contribuciones de autores que propusieron diversas modalidades de educación alternativa, al tiempo que recuperaron las experiencias de los maestros de educación indígena en Oaxaca que organizaron talleres de saberes comunitarios para después traducir todos estos elementos en una propuesta curricular coherente. El autor termina el ensayo caracterizando la contribución de los docentes de la ENBIO en la elaboración del Plan 2004 de la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe.

También Gerardo Alatorre Frenk analiza una experiencia concreta de instrumentación de un proyecto de educación alternativa, tal como éste se ha desarrollado en la Universidad Veracruzana Intercultural. El autor explica la especificidad de dicho proyecto, dadas las características de la población a la que atiende la institución en cuatro regiones de Veracruz, así como en función del origen del plan de estudios que, a diferencia de otros casos similares, se creó dentro de una universidad pre-existente. Al igual que el ensayo anterior, el autor caracteriza el perfil de los docentes y estudiantes del programa y se detiene en el análisis de las visiones de la educación intercultural que tienen los propios actores del proceso. Analiza extensamente la propuesta epistemológica y pedagógica de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo y sus diversas orientaciones, y destaca la participación de los estudiantes en estrecha relación con las comunidades en que éstos realizan las investigaciones encaminadas a resolver problemas concretos y proponer proyectos de desarrollo local y regional. Alatorre evalúa críticamente los alcances y las limitaciones del proyecto que está en proceso de construcción, las diversas formas de implicación de los actores que participan en él, las dificultades metodológicas, los di-

versos conflictos que acompañan el proceso que surgen tanto al interior de la institución y en su relación con las comunidades como en el contexto exterior en que se inserta la UVI.

En el último ensayo de esta sección, Juan Ignacio Hernández reflexiona sobre el diseño y la implementación de la asignatura de Lengua y cultura indígena para la educación secundaria en el contexto de la reforma de este nivel educativo realizada en 2006. El autor evalúa los alcances y las limitaciones del enfoque de dicha asignatura, el avance en el estudio de las lenguas y culturas presentes en el territorio nacional y las dificultades que dicho proceso enfrenta por razones muy diversas, entre las cuales se destacan el carácter inacabado de las propuestas metodológicas holísticas con pertinencia cultural y lingüística, la incompreensión de la naturaleza de las lenguas indígenas y la resistencia de algunas entidades para incorporar la asignatura en la educación secundaria.

La cuarta sección que hemos denominado “Políticas y acciones para las otras diversidades”, le da entrada a un par de ensayos que por su temática se encuentran totalmente ligados al asunto prioritario de las políticas educativas para la diversidad en la educación. El primero de ellos se refiere a la educación ambiental y el segundo, y último, al análisis de la perspectiva de género en la educación secundaria.

Raúl Calixto Flores, quien es el autor del primer texto, realiza primeramente un recuento general de las acciones y políticas internacionales en torno al medio ambiente, la educación ambiental y la sustentabilidad. Acto seguido, nos presenta un estimado de los cambios legales, políticos y educativos que se han puesto en práctica en nuestro país y, en general, en América Latina y el Caribe, con respecto a esos mismos tópicos. Luego su exposición nos ofrece una revisión detallada, aunque ciertamente muy general y esquemática, de los cambios institucionales que ha originado el tema ambiental en la política doméstica del país. En seguida nos ofrece un pasaje en el que ilustra los efectos que dichos cambios han originado en los distintos niveles educativos del país; empezando por la educa-

ción preescolar hasta llegar a los ámbitos universitarios. Su ensayo nos demuestra que las medidas institucionales encaminadas a la protección y cuidado del medio ambiente se ciñen a los cánones oficiales, pero olvidan tener en consideración las propuestas que han elaborado los movimientos sociales y las distintas posiciones críticas que han empeñado su esfuerzo en ello. Sus conclusiones son categóricas, hay cambios importantes que han dado lugar a la definición de una política para la educación ambiental que se ha ido perfeccionando; pero también hay muchas barreras que lo mismo son institucionales y políticas que de apatía y de insensibilidad en todos los planos de la sociedad mexicana.

Cierra esta sección, el escrito de Lucila Parga Romero que arroja luz sobre lo que ella denomina los claroscuros de la introducción de la perspectiva de género en la educación secundaria. Parga Romero en esta contribución demuestra que la construcción de una política educativa con perspectiva de género es el resultado de una serie de batallas que han debido librar tanto los movimientos feministas como los distintos feminismos que a nivel de las ideas han desarrollado un debate que poco a poco ha ido minando la fortaleza de una tendencia androcéntrica dominante en las políticas educativas que ha sido muy reacia a reconocer igualdad de derechos a las mujeres y a los hombres. De esta suerte, como lo señala Parga Romero, la institucionalización de la perspectiva de género es el resultado de un largo recorrido, que a pesar de permanecer inconcluso, ha marcado de manera palmaria “una nueva relación entre el Estado y la sociedad”. Este ensayo ilustra en forma breve cómo a nivel internacional se fue construyendo una agenda de género que infiltró las declaraciones y resoluciones de importantes instrumentos y organismos internacionales. También permite dilucidar cómo dicha agenda internacional generó influencias a nivel local que determinaron la aparición de acciones gubernamentales que intentaron propiciar la igualdad de género. En ese marco, en México, por ejemplo, se realizarían en forma gradual una serie de cambios encaminados, por un lado, a propiciar el reconocimiento de los derechos de género; y por otro, al estable-

cimiento de medidas orientadas a hacer realidad esos derechos. Es así que el tema es introducido gradualmente en la educación. Para ilustrar este proceso, la autora revisa con minuciosidad las diferentes reformas educativas que se han suscitado en las últimas décadas. Ello le permite decir que aun cuando han existido importantes cambios formales que evidencian la definición de una política educativa con perspectiva de género, ésta no deja de ser una buena intención, muchas veces confiada a la simple transformación curricular, pero sin que se haga mucho por promover cambios que son fundamentales para ello, por ejemplo, en la formación de los maestros y en la definición de una agenda de participación amplia de la comunidad en general. Por tanto, pese a los avances en la materia, el escenario sigue siendo incierto, propio de claroscuros.

Llegamos así al fin de lo que la obra contiene, pero quizás haga falta decir que no al cierre de todo lo que la temática hoy en día plantea. Los derroteros de la interculturalidad en la educación son amplios y propios de una agenda abierta. Por ello, esta obra es apenas una contribución que captura mínimamente una instantánea de un movimiento amplio y continuo de alcances internacionales que ha traducido impactos en casi todos los niveles educativos del país. Es así como sugerimos la lectura de los ensayos reunidos en este libro, que no hubiera sido posible sin el apoyo decidido y generoso de la Universidad Pedagógica Nacional, nuestro lugar de trabajo.

La obra cierra con el ensayo de Úrsula Zurita Rivera. En él, la autora hace el balance de las contribuciones que el conjunto de los capítulos del libro hace al estudio de las políticas educativas interculturales en México. También analiza las nuevas preguntas, ideas y tareas de investigación que plantean los capítulos y que, a su juicio, podrían generar en un futuro próximo novedosos estudios en esta materia. Así, Zurita Rivera consigue situar al libro en un plano de discusión más amplio, donde ubica varios de los principales retos, desde el derecho a la educación o desde la gobernanza, que enfrenta cualquier acción, proyecto, programa o política que busque dar respuesta a las necesidades educativas de grupos que expresen alguna

diversidad específica. En este marco, la interculturalidad es advertida como un asunto de primer orden no sólo de las agendas de política educativa, sino de cualquier tipo de política orientada al desarrollo, la democracia y los derechos humanos en nuestras sociedades.

Los coordinadores

**DEBATE, TRANSFORMACIONES Y “NUEVAS
PRÁCTICAS” EN LAS POLÍTICAS EN ATENCIÓN
A LA DIVERSIDAD EN LOS ÁMBITOS INTERNACIONAL
Y NACIONAL. HISTORIA RECIENTE**

**LA POLÍTICA EDUCATIVA INTERCULTURAL
DEL GOBIERNO MEXICANO EN EL MARCO
DE LAS RECOMENDACIONES DE LOS ORGANISMOS
INTERNACIONALES**

*Aleksandra Jablonska**

El presente ensayo tiene como objetivo analizar el discurso mediante el cual se ha buscado durante los últimos años reorientar la política educativa hacia el fomento de la interculturalidad, tanto en el ámbito internacional como en nuestro país. En otras palabras, antes de discutir los alcances y las limitaciones de dichas políticas, deseo aclarar las raíces teóricas e ideológicas de los propios discursos, analizar los conceptos a partir de los cuales han sido estructurados y comparar las declaraciones y los lineamientos enunciados por los organismos internacionales en los cuales México ha participado, y cuyos convenios ha suscrito, con los que se han elaborado al interior de las estructuras de gobierno nacional.

*Profesora investigadora del Área 2 Diversidad e Interculturalidad de la UPN Ajusco. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel I.

**LAS ORIENTACIONES INTERNACIONALES EN MATERIA
DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL**
**Las directrices de los organismos de la Organización
de las Naciones Unidas**

Los distintos organismos internacionales que forman parte de la Organización de las Naciones Unidas fueron paulatinamente reconociendo los derechos colectivos de las distintas minorías culturales y enfatizando la cuestión educativa desde 1989, año en que se aprobó *El Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. Ya en este documento se aseguraba a las *colectividades* y no sólo a los individuos los derechos sociales, económicos, culturales y políticos y especialmente los de conservar y asumir el control de sus instituciones, así como de “fortalecer sus identidades, lenguas y religiones” (OIT, 1989, p. 1) La Organización Internacional del Trabajo establecía la obligación de los Estados de garantizar a los miembros de dichos pueblos “la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles” y estipulaba que la educación destinada a ellos debía “desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares” y agregaba que debía prestarse especial atención a “su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales” (artículos 26 y 27). Se aseguraba asimismo el derecho de los pueblos a crear sus propias instituciones educativas, a enseñar a los niños a leer y escribir en “su propia lengua indígena”, así como a aprender la lengua nacional (artículos 27, 28). Aunque se trataba de estrategias que promovían la separación de los pueblos indígenas del resto de la sociedad, a medida que recomendaban crear instituciones y programas específicos para estos grupos, la OIT establecía también la necesidad de adoptar disposiciones de carácter educativo en toda la comunidad nacional, a fin de “eliminar los prejuicios que pudieran tener con respecto a esos pueblos.” Para lograrlo debía asegurarse que “los libros de historia y demás

material didáctico ofrezcan una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y culturas de los pueblos interesados” (artículo 31).

En consonancia con dicho convenio, en 1992 se creó la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo que en 1996 presentó un informe llamado *Nuestra Diversidad Creativa*. Si bien dicho informe no se refiere directamente a las cuestiones educativas porque se centra en el examen de las relaciones entre el desarrollo y las culturas, toca una serie de temas importantes desde nuestro punto de vista, ya que intenta defender la idea de que el crecimiento económico por sí mismo no es indicador de “desarrollo” y que éste debe adaptarse a los valores y las aspiraciones de los diversos pueblos, definidos como diversos desde el punto de vista cultural (Comisión Mundial, 1996). No obstante el documento esté repleto de pronunciamientos de “buenas intenciones”, no avanza en propuestas concretas relativas al tema, en parte porque su definición de cultura es muy pobre (“maneras de vivir juntos”) y en parte porque su punto de arranque es la definición del mundo como “aldea global”, “interdependencia” y la defensa de valores asociados a la visión liberal de los asuntos del orden económico, social y político, tales como la democracia y la tolerancia, que serían los “pilares” de una “ética global” a cuya construcción llama la comisión (Comisión Mundial, 1996).

Cinco años después la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura retomó algunos de estos planteamientos en la *Declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural* (UNESCO, 2001). A partir de una definición *esencialista* de la cultura entendida como

[...] el conjunto de rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de artes y letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias (UNESCO, 2001, p. 1).

dejó de lado cuestiones tales como las relaciones de poder *dentro* de cada cultura, así como *entre* diversas culturas, las desigualdades socio-económicas presentes dentro y entre ellas, al igual que la posibilidad de reflexionar sobre las tensiones que crean las migraciones de miembros de una cultura hacia otra. A partir de este planteamiento abstracto planteó la necesidad de que las culturas –consideradas como totalidades cerradas y armónicas–, convivieran, se comunicaran y realizaran intercambios (UNESCO, 2001, p. 2) En consonancia con esta visión idealizada y apolítica de la diversidad cultural, la UNESCO consideraba que se trababa fundamentalmente de “un imperativo ético” que permitiría “respetar los derechos humanos y las libertades individuales”, con lo que volvía de esta manera a la postura liberal clásica que siempre ha caracterizado al organismo internacional.

Fue en este documento que la UNESCO se refirió por primera vez a la promoción de la interculturalidad, y la entendiendo como “el intercambio de conocimientos y de las prácticas [entre] personas y grupos que procedan de horizontes culturales variados”, la introducción de diversas lenguas, incluida la materna, en todos los niveles de la enseñanza, el fomento de la conciencia del valor positivo de la diversidad cultural, así como la incorporación de métodos pedagógicos tradicionales, lo mismo que el fomento a la “alfabetización digital” y al uso de la tecnologías, la difusión de los contenidos diversificados en los medios de comunicación y redes mundiales de información, así como el fomento a la movilidad de los creadores e investigadores a fin de que desarrollen proyectos conjuntos (UNESCO, 2001, pp. 4-6). Así, la interculturalidad debe construirse, a juicio de la UNESCO, a partir de los sistemas educativos y medios de difusión, así como a través de proyectos diversos que estimularían el intercambio de conocimientos y prácticas entre grupos y personas culturalmente diversos.

Además de los aspectos ya mencionados, el organismo recomendaba también que se mejoraran, a esos efectos, “la formulación de los programas escolares y la formación de los docentes”, que se respetaran y protegieran los sistemas de conocimiento tradiciona-

les, especialmente los de los pueblos indígenas y particularmente los que se referían al cuidado del medio ambiente y la gestión de recursos naturales. Aunque no se decía explícitamente que dichos conocimientos debían incluirse en los currículos escolares, sí se planteaba la integración “al proceso educativo [...] de métodos pedagógicos tradicionales, con el fin de preservar y optimizar métodos culturalmente adecuados para la comunicación y la transmisión del saber” (UNESCO, 2001, p. 5).

La interculturalidad era, entonces, fundamentalmente para la UNESCO una cuestión de intercambios simbólicos, por un lado; y por el otro, de la enseñanza de diversas lenguas y del aprecio por diversas culturas, con un énfasis especial en las indígenas. Se abandonaba aparentemente la idea de la segregación de las culturas minoritarias, pero no había planteamientos claros sobre la integración de los diversos grupos culturales. Al asumir que la cultura atañía fundamentalmente al ámbito simbólico, la UNESCO no prestaba ninguna atención a los aspectos materiales y políticos que hasta ahora han impedido el acceso equitativo de las minorías al sistema educativo, así como su plena participación en la vida económica y política del país.

Un nuevo cambio en las concepciones de la UNESCO se dio a partir de la publicación del documento titulado *La educación en un mundo plurilingüe*, que daba sustento a la Resolución 30 C/12 aprobada por la Conferencia General en 1999 (UNESCO, 2003). Esta vez, se trataba de reconocer la importancia y el valor de la diversidad de las lenguas, en lugar de ver en ello un problema como había acontecido antes. Como en ocasiones anteriores, para introducir el nuevo enfoque el organismo buscaba dar la impresión de que, por un lado, había tenido esta preocupación desde mucho antes, para lo cual citaba sus documentos antiguos (UNESCO, 1953, 1960, 1992, 1997); y por el otro, justificaba el cambio de su perspectiva a partir de la descripción de las transformaciones que ha experimentado el mundo recientemente (UNESCO, 2003, p. 9).

En efecto, conforme a la UNESCO el plurilingüismo constituye una situación nueva que se debe a las nuevas políticas lingüísticas

en los países poscoloniales y recién independizados, a la existencia del peligro de desaparición de muchos idiomas, a los movimientos migratorios masivos, al internet y al ritmo acelerado de mundialización que “compromete cada vez más la supervivencia de grupos pequeños, cuya identidad suele basarse en la lengua” (UNESCO, 2003). Por otra parte, el organismo reconoce que el respeto a la diversidad lingüística ha sido una de las demandas que los grupos minoritarios han planteado con mayor insistencia, demanda que incluye “la condición oficial y jurídica de las lenguas minoritarias e indígenas, [...] la enseñanza y el uso de esas lenguas en las escuelas y otras instituciones, así como su utilización en los medios de comunicación” (UNESCO, 2003, pp. 16-17).

Como puede apreciarse, se trata, como en los documentos comentados anteriormente, de una enumeración azarosa de circunstancias, sin que distingan cuestiones tan diversas como la difusión del internet y los movimientos migratorios, que se deben a causas disímiles y que repercuten en la vida de los grupos afectados en forma completamente diferente. Pero en lugar de indagar las causas, los contextos específicos y los problemas que entraña el uso de las distintas lenguas, la UNESCO se limita a constatar la existencia del plurilingüismo como una situación de hecho, al tiempo que se presenta como sensible a las demandas de los grupos minoritarios.

No se puede negar, sin embargo, la enorme importancia de dicho reconocimiento, así como de sus consecuencias. En realidad, la nueva propuesta de la UNESCO puede leerse como un germen de una visión completamente distinta de la educación a la promovida por los otros organismos internacionales y por ella misma en los años anteriores.¹

En efecto, el nuevo enfoque permite dar un viraje radical a las políticas educativas orientadas hasta hace poco hacia la homogeneización

¹ Un ejemplo de ello es el documento elaborado conjuntamente por la Cepal y la UNESCO, titulado *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* de 1992, y que constituye la fundamentación de la reforma neoliberal.

de las sociedades en nombre de la afirmación de la identidad nacional, así como hacia su modernización, que implicaba, como se ha señalado en repetidas ocasiones, la intención de occidentalizar a todos los países del mundo, con todo lo que ello significaba: la promoción del individualismo, de la aspiración al progreso material, la orientación hacia la preparación para el trabajo, un ejercicio restringido de la ciudadanía, etcétera (Ianni, 1996; Chomsky y Dieterich, 1995).

Como consecuencia de aquellos planteamientos las lenguas se jerarquizaban, al considerar que tenían valor sólo las que promovían “la unidad nacional” y la “modernización”, mientras que las demás se asociaban con “el atraso”. Estas últimas, huelga decir, pertenecían invariablemente a las minorías.

No se trata entonces de un cambio de perspectiva menor. La política de reconocimiento a todas las lenguas implica no sólo abandonar un trato discriminatorio a quienes tenían como lengua materna un idioma diferente al que se había adoptado como nacional, sino también los supuestos que afirmaban la superioridad de la cultura y los valores occidentales. En este contexto habría que subrayar que la UNESCO, además de señalar los riesgos del monolingüismo, a medida que implica la pérdida de la diversidad lingüística y cultural, denuncie que las lenguas nacionales en muchos países son las de los antiguos colonizadores (UNESCO, 2003, p. 12). Se trata de un señalamiento importante y congruente con la definición de la lengua como uno de los fundamentos de la identidad.

Esta vez, la cuestión de la identidad y del uso de todas las lenguas en la enseñanza ya no es sólo una cuestión ética para la UNESCO. Por el contrario, el organismo reconoce que ello tiene implicaciones políticas, puesto que “confiere poder y prestigio” a sus hablantes. Dicho reconocimiento está vinculado con una concepción amplia de la lengua comprendida no sólo como “un instrumento de comunicación, sino además un atributo fundamental de la identidad cultural y la realización del potencial individual y colectivo” (UNESCO, 2003, p. 16) Junto con lo anterior, la UNESCO reconoce la dimensión cognoscitiva de los idiomas, lo que confiere un valor especial

al aprendizaje de otras lenguas, como portadoras de otros valores y otras interpretaciones del mundo (UNESCO, 2003, p. 17).

También las demás recomendaciones de la UNESCO son dignas de ser tomadas en cuenta en países con características similares a las de México: la de salvaguardar la diversidad lingüística, la de emplear las lenguas maternas en la enseñanza, tanto como asig-natura como también como *medio de enseñanza*, la de aspirar a que todos los estudiantes aprendan tres lenguas, por lo menos: la lengua materna, la lengua regional o nacional y una lengua internacional.

Como consecuencia de los nuevos planteamientos, el organismo abandona el *bilingüismo sustractivo*, cuya finalidad es que los niños pasen a una segunda lengua como la lengua de enseñanza y propone dos principios básicos para orientar la política educativa. El primero se refiere a “la enseñanza en la lengua materna como medio de mejorar la calidad de la educación basándose en los conocimientos y la experiencia de los educandos y los docentes” (UNESCO, 2003, p. 31). Si bien, la UNESCO considera que dicha lengua es “esencial para la instrucción inicial y la alfabetización”, recomienda extender su enseñanza “hasta el grado más avanzado posible” (UNESCO, 2003). En los grupos mixtos dicha enseñanza debe llevarse a cabo “en la lengua menos difícil para la mayoría”.

Para que ello sea posible, el organismo recomienda producir y difundir material didáctico y de lectura en lenguas maternas, y formar a un número suficiente de profesionales que estén “plenamente capacitados y calificados, que conozcan la vida de su pueblo y sean capaces de impartir la enseñanza en la lengua materna” (UNESCO, 2003).

El segundo principio se refiere a “la educación bilingüe y/o plurilingüe en todos los niveles de enseñanza como medio de promover a un tiempo la igualdad social y la paridad entre los sexos y como elemento clave en sociedades caracterizadas por la diversidad lingüística” (UNESCO, 2003, p. 32).

A pesar de que el enfoque de la UNESCO sigue anclado en los principios de un relativismo cultural que evita la alteración sus-

tancial de las relaciones de poder existentes,² es posible reconocer en él también algunos ecos del discurso poscolonial, teoría que reivindica la importancia de todas las lenguas como constructoras de realidades sociales, portadoras de valores y de la memoria social y, por consiguiente, de las identidades (Giroux, 1997, p. 33). Es de subrayarse que el organismo no entiende la enseñanza de los idiomas como “simples ejercicios lingüísticos”, sino que considera que dicha enseñanza “debería ser la ocasión de reflexionar sobre otros modos de vida, otras literaturas, otras costumbres” (UNESCO, 2003, p. 34). En distintas ocasiones insiste en la necesidad de incluir en los currículos los conocimientos producidos por los grupos minoritarios y especialmente la historia de estos grupos.

Sin duda, los nuevos planteamientos de la UNESCO constituyen un avance en la comprensión de la interculturalidad y también no cabe duda que, de aplicarse, podrían constituir una base importante para construir una sociedad más democrática, para reducir las prácticas discriminatorias, permitir la creación de identidades complejas que facilitarían la participación de los sujetos en diversos ámbitos culturales al mismo tiempo.

Sin embargo, también es cierto que hasta este momento la UNESCO seguía separando la esfera cultural y educativa de los ámbitos económicos, políticos, sobre los cuales habría que reflexionar en conjunto si se quisiera realmente buscar una mayor justicia social, condición de una verdadera democracia.

Ello fue reconocido, no obstante, en 2007, cuando el organismo publicó un documento titulado *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. En efecto, por primera vez la UNESCO reconocía la existencia de las *desigualdades* entre las culturas y, por tanto, de las serias desventajas de las culturas minoritarias frente a la cultura dominante. En segundo lugar, también por primera vez

² Me refiero al uso político actual de esta postura y no al enfoque desarrollado por la antropología, que se opuso en su momento a la jerarquización de las distintas culturas a partir de las referencias occidentales (Bartolomé, 2006, pp. 109-114).

admitía el vínculo existente entre la cultura, la condición social y económica del grupo en cuestión.³ Y, finalmente, introdujo el tema religioso como uno de los aspectos que debían ser considerados para construir una sociedad verdaderamente multicultural.

A diferencia de los documentos anteriores, ahora se plantea abiertamente que “las diferentes culturas no tienen las mismas posibilidades de supervivencia o de expresión en el mundo moderno”, es decir, se reconoce abiertamente la desigualdad no sólo en la distribución de los recursos, sino también en el acceso al poder y, por tanto, la opresión en que se encuentran las culturas minoritarias actualmente y no sólo en la época colonial (UNESCO, 2003). Ello ya constituye un enorme avance frente a la postura anterior del organismo. Aunque la UNESCO proponga como remedio a esta situación la educación intercultural y no un conjunto de medidas económicas, políticas y sociales, es de suma importancia que reconozca que dichas culturas –refiriéndose en concreto a los pueblos indígenas–, “han sido sometidos a políticas económicas, culturales y de comunicación y educación que, aun bien intencionadas, han contribuido a socavar las bases de su existencia material” (UNESCO, 2003, p. 16).

Al abandonar su tradicional postura liberal que suponía la igualdad de todos los sujetos, ahora el organismo reconoce que en las sociedades actuales existe una *jerarquización* de los distintos estilos de vida y la *marginación* de algunos de ellos (UNESCO, 2003, p. 17).

Ello significa que, aunque la UNESCO no señale las políticas que en concreto han instrumentado los estados en las décadas anteriores y que han conducido al debilitamiento de las culturas indígenas en todos sus aspectos, incluido *el material*, por primera vez formula una crítica explícita a dichas políticas refiriéndose a épocas recientes y no sólo al colonialismo que, en el caso de América Latina, parecía trasladar la responsabilidad a tiempos muy remotos, con lo

³ Un esbozo de este planteamiento estaba presente en el Convenio número 169 de la OIT, comentado al inicio de este ensayo.

que se daba la impresión que desde la independencia, la situación de dichos pueblos ha cambiado sustancialmente.

Por otra parte, las formulaciones citadas permiten apreciar que la UNESCO termina por reconocer la estrecha vinculación entre los ámbitos cultural, social, económico y político. En efecto, en esta ocasión señala que los programas educativos deben “fomentar la vitalidad cultural, social y económica de estas comunidades [...] propiciando al mismo tiempo una adquisición de conocimientos y habilidades que los preparen para participar plenamente en la sociedad en general” (UNESCO, 2003, p. 17), lo que refuerza la idea, presente en todo el documento, que no sólo se trata de salvaguardar y fortalecer los elementos simbólicos de las culturas minoritarias, sino de fortalecer su condición social y económica, y propiciar intercambios y relaciones con la sociedad en su conjunto.

Es de suma importancia que la UNESCO reconozca en esta ocasión la existencia de diversas religiones en el seno de las sociedades multiculturales y que plantee como una de las cuestiones que el sistema educativo debería atender, la cuestión del diálogo interreligioso (UNESCO, 2003, p. 14). El organismo define las religiones como “diferentes modos en que la gente puede hacerse cargo de la promesa, el desafío y la tragedia de la vida humana” y plantea su interacción con “otras prácticas y valores culturales”. El apartado dedicado a este tema contiene una especie de autocrítica a medida que se señala que “en Occidente, desde los tiempos de la Ilustración se tiende a restar importancia al papel de la religión en la vida pública”, a pesar de lo cual se observa que aumentan los conflictos sociales y políticos relacionados con estas cuestiones o que los toman como pretexto (UNESCO, 2003). Al mismo tiempo, se recomienda valorar esta cuestión en cada sociedad, puesto que “en un contexto cultural escolar laico, la educación interconfesional puede no tener el mismo peso ni importancia que en un entorno donde las cuestiones de la fe gravitan considerablemente en la vida escolar” (UNESCO, 2003). Así, a diferencia del Convenio número 169 de la OIT, en que se recomendaba fortalecer las identidades, las lenguas y las religiones

de los diversos grupos culturales, política que conducía a acentuar las diferencias entre éstos, ahora el énfasis está puesto en el diálogo intercultural, en que se incluyen las cuestiones religiosas.

Las nuevas consideraciones producen un cambio en la definición del multi e interculturalismo y, por ende, de la propia cultura. Ahora se define lo multicultural como la diversidad no sólo en términos de la cultura étnica o nacional, sino también “la diversidad lingüística, religiosa y socioeconómica” (UNESCO, 2003, p. 17); es decir, se abandona, por lo menos parcialmente la idea de que lo multicultural sólo atañe el ámbito de los intercambios simbólicos y se incorpora lo material, lo socioeconómico. Al mismo tiempo se deja de lado la idea, presente en los documentos anteriores, sobre la necesidad de fortalecer *cada una* de las culturas, y se pone énfasis en “la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo” (UNESCO, 2003). Es también de suma importancia el que la UNESCO subraye que no se trata de una coexistencia pasiva de las culturas sino de “lograr un modo de convivencia evolutivo y sostenible en sociedades multiculturales, propiciando la instauración del *conocimiento mutuo, el respeto* y el *diálogo* entre los diferentes grupos culturales” (UNESCO, 2003, p. 18).

Conforme a la UNESCO, será la educación la que contribuirá a la construcción de las sociedades plenamente multiculturales, al fomentar la vitalidad de las culturas, asegurar la participación de los sujetos en las diversas culturas presentes en el territorio nacional, propiciar la interacción de diversas culturas y la generación de las expresiones compartidas, el diálogo y el respeto mutuo (UNESCO, 2003, p. 17). En este sentido distingue entre el enfoque tradicional, *multicultural*, que recurría “al aprendizaje sobre otras culturas para lograr la aceptación o, por lo menos, la tolerancia para con esas culturas”, del que ahora se dispone promover, que denomina como *intercultural* y que se propone propiciar “la instauración del *conocimiento mutuo, el respeto* y el *diálogo* entre los diferentes grupos culturales” (UNESCO, 2003, p. 18).

La educación intercultural así entendida, advierte la UNESCO, no puede ser un simple “añadido” en los currículos escolares” (UNESCO, 2003, p. 19). Por el contrario, se requiere transformar el entorno pedagógico, la vida escolar, la adopción de decisiones, la formación y capacitación de docentes, los programas de estudio, las lenguas de instrucción, los métodos de enseñanza, las interacciones entre los educandos y los materiales pedagógicos (UNESCO, 2003). Aunque el organismo deja estos planteamientos en un nivel abstracto, puesto que no precisa cómo ni en qué sentido deben ir estas transformaciones, el señalamiento general es valioso. Preocupa que diga que en esta reformulación *pueden* incorporarse múltiples perspectivas y voces, en lugar de establecer eso como una necesidad ineludible.

Ante las evidencias de que los estados firmantes de las convenciones promovidas por la ONU no aplicaban las políticas recomendadas en materia de educación intercultural –lo que afectaba fundamentalmente a los pueblos indígenas sumidos en la pobreza y presos de las distintas formas de discriminación–, en 2008 el Consejo de los Derechos Humanos creó el Mecanismo de Expertos sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, integrado por cinco miembros, quienes se abocaron a recordar a los estados miembros los principios que debían regir la política educativa en las sociedades multiculturales (ONU, 2009a) y realizaron un amplio diagnóstico titulado *Estudio sobre la experiencia adquirida y las dificultades con que se tropieza para la plena aplicación del derecho de los pueblos indígenas a la educación* (ONU, 2009b). En dicho diagnóstico se analizaba el avance de los distintos países en materia de 1) la elaboración de políticas y leyes nacionales, 2) el apoyo financiero y de infraestructura, 3) el establecimiento y control de las instituciones de educación tradicionales, 4) la conexión entre los sistemas e instituciones educativas tradicionales y generales, 5) la enseñanza de idiomas indígenas y 6) los programas de formación y certificación de profesores e instituciones, principalmente (ONU, 2009b). En dicho diagnóstico se anotaban los avances de México en materia de la legislación sobre la educación

intercultural (ONU, 2009b, p. 14, nota 12), y se mencionaba el informe que presentó nuestro gobierno sobre la educación bilingüe e intercultural (ONU, 2009b, p. 18, nota 26). En la segunda parte del documento se señalaba la insuficiencia de las medidas adoptadas, la discriminación y la falta de acceso a la educación de los pueblos indígenas, la carencia de reconocimiento de las instituciones y de la educación de tipo tradicional, la falta de programas y materiales educativos apropiados, así como la baja calidad de la enseñanza, en la mayor parte de los países en que dichos pueblos tienen presencia.

LAS RECOMENDACIONES DE LAS CONFERENCIAS IBEROAMERICANAS DE EDUCACIÓN

Las Conferencias Iberoamericanas de Educación que se celebran anualmente desde 1989, con la participación de los países latinoamericanos, así como España y Portugal, se interesaron por primera vez en el tema de la diversidad cultural en 1997. Se trataba de un pronunciamiento muy escueto en que se afirmaba que “la realidad social es plural lingüística y culturalmente” (VII Conferencia, 1997, p. 2). En consonancia con ello se recomendaba “el respeto y la promoción de tal pluralismo”, lo que a juicio de los ministros de educación implicaba, por un lado, reconocer que existían “distintas formas de entender el mundo y de enfrentar los problemas”, y por el otro, realizar “la autocrítica de nuestra propia cultura”, aprender “de lo valioso de las otras” y cultivar el diálogo para abordar y resolver los conflictos (VII Conferencia, 1997).

Como puede observarse el planteamiento no sólo es escueto sino contradictorio a medida que, por un lado, se afirma la pluralidad lingüística y social de “la realidad social” y después se refiere a “nuestra propia cultura” que, se entiende, sería la de Iberoamérica, por oposición a las “otras” con las que se recomienda un diálogo. Una manera distinta de entender esta referencia sería pensar que los ministros de educación,

cuando apelan a “nuestra propia cultura”, se refieren a la cultura hegemónica y entonces con quien se quiere entablar el diálogo es con las culturas de las minorías propias, hasta ahora no reconocidas.

Otro problema es la definición de la cultura, que en el documento referido es entendida, por un lado, como “distintas formas de entender el mundo y de enfrentar los problemas”; pero, por el otro, como “nuevas destrezas para nuevas tecnologías” (VII Conferencia, 1997). Esta extraña mezcla conceptual parece indicar que en 1997 las autoridades educativas de Iberoamérica tenían poca claridad sobre el particular, lo que, desde luego, hacía poco viable el diseño de una política coherente destinada al respeto y promoción de la diversidad cultural.

El resto del documento está dedicado a la introducción de la política educativa neoliberal, conforme a la cual “la escuela debe ser capaz de formar personas que sepan desenvolverse y enfrentarse con éxito a la incertidumbre, que sepan tomar decisiones, que desarrollen satisfactoriamente sus competencias básicas y afiancen su identidad en pluralidad” (VII Conferencia, 1997, pp. 2-3) y que ponía énfasis en las nuevas formas de administración escolar, llamada a partir de entonces *gestión*, así como en la importancia de las nuevas tecnologías (VII Conferencia, 1997). Se trataba, en efecto, de nociones que –junto con algunas otras (flexibilidad, capital humano, etcétera)– en adelante servirían para reformar por completo la política educativa acorde con las exigencias planteadas por los empresarios, vía organismos internacionales tales como el Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, la Cepal y la UNESCO,⁴ para que los sistemas educativos del mundo entero respondan a las necesidades del aparato productivo en lo que se refiere a la formación de la mano de obra. Ello implicaba reducir los objetivos educacionales a la dimensión fundamentalmente económica, como lo ha argumentado ampliamente una gran cantidad de autores (Di-

⁴ Véase especialmente el documento de la Cepal-UNESCO, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* de 1992.

driksson, 1993; Jablonska, 1994; Chomsky y Dieterich, 1995; Laval, 2004; Pérez Gómez, 2000; Gentili, 2004; De la Torre, 2004).

También en el siguiente año, en la VIII Conferencia Iberoamericana de Educación, celebrada en Sintra, se hacía un pronunciamiento muy poco desarrollado en lo que se refiere a la atención a la diversidad (VIII Conferencia, 1998). Los ministros de educación estaban mucho más preocupados por crear un currículum único, “global”, puesto que consideraban la globalización como un proceso “irreversible” que implicaba una “extensión y profundización de los múltiples vínculos e interconexiones que unen a los Estados y a las sociedades y contribuyen a la formación del sistema mundial actual” y pensaban que ello produciría la intensificación de “interacción, interconexión e interdependencia entre los Estados” (VIII Conferencia, 1998, p. 3). A partir de lo anterior proponían una homogeneización prácticamente total de los currículos, así como de las estructuras educativas para formar un solo sistema mundial.

El currículum homogéneo incluiría dos tipos de contenidos: los que son equivalentes en todas las culturas y los que son considerados imprescindibles para cualquier ciudadano en una economía globalizada, es decir, la informática y el inglés (VIII Conferencia, 1998, p. 12). Por otra parte, recomendaba la difusión de un marco psicopedagógico único, que entendía la enseñanza-aprendizaje como un proceso psicológico independiente de variables del contexto en que se producen.

La insistencia en la homogeneización, que respondía a la convicción de que la globalización brindaba nuevas oportunidades de desarrollo, dejaba poco lugar para la consideración de la diversidad cultural existente en los países iberoamericanos. En este sentido el documento recomendaba, de nuevo en forma contradictoria, que los currículos debían partir “de los referentes culturales más inmediatos y próximos al alumno” y que debía promover también la comprensión de los alumnos del mundo en que vivían, es decir, abarcar no sólo la escala local, sino también la nacional, la regional y la internacional (VIII Conferencia, 1998, p. 19). Así, en realidad se

pretendía formar a una especie de ciudadanos del mundo que también estuvieran conscientes de la pertenencia a una cultura local. En este sentido por “interculturalidad” se entendía la posibilidad del diálogo con todas las culturas del mundo. De ahí que se recomendara un enfoque de la enseñanza de la historia que promoviera “el conocimiento, la comprensión y unión de los pueblos, para que contribuya a la cultura política de la sociedad, la interculturalidad y la propia identidad” (VIII Conferencia, 1998).

Es justo reconocer que el documento contenía ciertas críticas a la globalización por considerar que producía desempleo y marginación, y que recomendaba reflexionar sobre la manera en que cada país podía y debía integrarse a la economía supuestamente global. Sin embargo, estas críticas y recomendaciones no tenían ningún efecto en el desarrollo de su propuesta educativa que seguía al pie de la letra los fundamentos de la oferta neoliberal. Otras de sus recomendaciones han sido contradichas por la forma en que han sido implementadas en algunos de los países.⁵

La idea de que la globalización es un “proceso irreversible” fue cuestionada por diversos sociólogos y politólogos, quienes advirtieron que se trataba en realidad de una nueva forma de acumulación de capital, desarrollada históricamente después del colapso del modelo fordista de producción en la década de los setenta y que producía una inusitada concentración y centralización de capital en los países más ricos del mundo, mientras causaba un también descomunal desempleo estructural en el mundo entero, pero muy especialmente en los países del llamado tercer mundo que, se esperaba desde los principios de los noventa, no lograrían emplear más que 30% de su fuerza de trabajo en la economía for-

⁵ Por ejemplo la recomendación de “dotar a los ciudadanos de los instrumentos necesarios para que puedan interrogarse sobre las implicaciones de la globalización en su propia identidad, bienestar y buen gobierno”, contrasta con la supresión de filosofía y el sentido de los cambios en los planes y programas de historia, en la educación secundaria y bachillerato mexicanos.

mal (Chomsky y Dieterich, 1995).⁶ Es por eso que algunos autores señalan que la noción de la globalización como interdependencia económica es “una visión encubridora y mistificadora de la globalización [...] que oculta los procesos de explotación, dominación y apropiación presentes en la lógica del capital mundial” (Gandarilla, 2004, p. 39). La dominación y apropiación del mundo se ejerce “en términos político-militares, financiero-tecnológicos y socioculturales” mediante procesos nuevos, asociados al desarrollo tecnológico y también a través de procesos antiguos

[...] de depredación, reparto y parasitismo, que hoy aparecen como fenómenos de privatización, desnacionalización, desregulación [...] y su revés, hecho de privaciones, marginaciones, exclusiones, depauperaciones que facilitan procesos macrosociales de explotación de trabajadores y artesanos, hombres y mujeres, niños y niñas (González Casanova, citado por Gandarilla, 2004, p. 39).

Como ha argumentado Octavio Ianni, las teorías que conceptualizan la globalización en términos de la interdependencia económica se basan en una visión sistémica del mundo que privilegia “la estabilidad, normalidad, armonía, equilibrio, funcionalidad, eficacia, productividad, orden, evolución. Transfieren a la realidad social, micro y macro, nacional y mundial, el principio epistemológico en que se funda la cibernética: entropía, homeostásis, *input*, *output*, *feedback*, etcétera” (Ianni, 2006, p. 45). En el sistema mundial concebido en estos términos, se considera a los estados nacionales como actores privilegiados, como agentes soberanos. De ahí que “mucho de lo que ocurre [...] en el ámbito de la globalización se sintetiza en nocio-

⁶ Para el caso mexicano véase los trabajos de Julio Boltvinik, quien ha ido documentando el crecimiento de la pobreza en nuestro país. Y así en 2003 calculaba que 90.7% de la población rural y 67.6 % de la población urbana mexicana vivía en pobreza, lo que constituía, a juicio del investigador, “la expresión más fehaciente del incumplimiento de los derechos humanos sociales y económicos” (Boltvinik, 2003, p. 101).

nes producidas en el juego de las relaciones entre países: diplomacia, alianza, pacto, paz, bloque, bilateralismo, multilateralismo, integración regional [...]” (Ianni, 2006, p. 47).

Ianni cuestiona los fundamentos epistemológicos y teóricos de la postura sistémica tanto en lo que se refiere a su presunción de la semejanza entre la manera como los seres humanos y las máquinas automáticas toman las decisiones, como en cuestiones relativas a la soberanía de los estados en la época actual, en la que ésta ha sido no sólo amenazada sino en gran medida eliminada por la actuación de los organismos internacionales y de las empresas transnacionales (Ianni, 2006, pp. 52-53). Tampoco se trata de relaciones pacíficas y armónicas. Por el contrario, la introducción de las relaciones de libre mercado ha sido acompañada por guerras, golpes de estado militares y violenta represión de los movimientos sociales.

El reconocimiento de la globalización como “proceso irreversible” provoca que los ministros de educación adopten un lenguaje empresarial para referirse a la educación que, prevén, se convertirá en pocos años en “la industria de conocimiento [...]” (VIII Conferencia, 1998, p. 2). Conforme a dicho enfoque, su propósito deja de ser la *formación* y empieza a ser el de la *producción* de la fuerza de trabajo.⁷

Más adelante, en la IX Conferencia Iberoamericana de Educación, celebrada en La Habana, Cuba en 1999, el tema a debatir fue el de la calidad educativa (IX Conferencia, 1999). Para los ministros la prioridad seguía siendo la inserción de sus sistemas educativos en el proyecto global y no la atención a la diversidad. De ahí que la conceptualización de los factores que estarían asociados a la consecución de una alta calidad educativa omitía cualquier mención a su relación con la diversidad cultural de la población iberoamericana. (IX Conferencia, 1999, p. 8). Sólo se rechazaba la discriminación en el acceso a la educación y se oponía a la tendencia de los principales medios de comunicación para divulgar “una cultura uniforme, caracterizada por la violencia, el

⁷ El documento se refiere, por ejemplo, a la “producción de expertos en el sector de las nuevas tecnologías”.

sexismo y otras conductas de riesgo”, las tradiciones de cada país, su historia (IX Conferencia, 1999, p. 5). Se decía que la educación debía afirmar los valores de la propia cultura e identidad “a la vez que permita una apertura a los procesos de integración y mundialización en curso (IX Conferencia, 1999, p. 6).

El reconocimiento del carácter multiétnico, pluricultural, de las sociedades iberoamericanas se estableció con claridad en la X Conferencia Iberoamericana de Educación, celebrada en la ciudad de Panamá en 2000, aunque ello sólo se planteara en relación con la educación inicial, tema central de la conferencia (X Conferencia, 2000, p. 3). De este reconocimiento, sin embargo, no se desprendió ninguna recomendación concreta. El documento planteaba únicamente, entre los argumentos a favor de la importancia de la educación inicial, que ésta podía tener “efectos positivos [...] en el mejoramiento de la convivencia entre distintas culturas”. Se consideraba además a ésta como una de las medidas compensatorias que podía “contribuir a la igualdad de oportunidades al ayudar a superar los obstáculos iniciales de la pobreza o de un entorno social o cultural desfavorecido, y puede facilitar considerablemente la integración escolar de los niños procedentes de familias inmigrantes o de minorías culturales o lingüísticas (X Conferencia, 2000).

Más adelante, en el documento se enumeraban los factores que incidían en la calidad de la educación inicial, entre los cuales no se consideró la atención a la diversidad cultural o de cualquier otro tipo. (X Conferencia, 2000, p. 10). Fue dos años después, en 2002, cuando en la Declaración de Santo Domingo, los ministros de educación de Iberoamérica consideraron la atención a la diversidad como “elemento básico para asegurar la calidad de educación” por lo que éste debía ser “criterio fundamental en el desarrollo de las políticas y programas de atención en este nivel educativo” (XII Conferencia, 2002, p. 2). En dicho documento la diversidad no se definía en términos estrictamente culturales, sino como “diversidad de características, necesidades, fortalezas e intereses de los niños y niñas en esta etapa de la vida”, es decir,

como la diversidad individual, acorde con los planteamientos liberales (xii Conferencia, 2002, p. 4).

La xiii Conferencia Iberoamericana de Educación, celebrada en Tarija, Bolivia, en 2003, fue dedicada al tema de la inclusión social. En el documento de trabajo que sirvió de base para las deliberaciones y acuerdos de los ministros se señalaba que la preocupación por este tema se debía a “la ruptura de los modos tradicionales de integración social”, lo cual se debía a “desarraigo que provocan las migraciones y el rápido abandono del medio rural, la dispersión de las familias, la urbanización desordenada o la ruptura de modos tradicionales de solidaridad basados en la proximidad” (xiii Conferencia, 2003, p. 1). Se trataba de una enumeración azarosa de efectos que no de causas de la polarización social.

Sin embargo, el documento convertía estos efectos en causas de exclusión social y señalaba que algunos de éstos eran “tradicionales” –la pobreza, el género, la pertenencia a una etnia y la discapacidad– y otros “nuevos” –la brecha digital y las migraciones (xiii Conferencia, 2003, pp. 2-3). Enseguida el documento explicaba que “la exclusión se genera a partir de algunas diferencias naturales (*sic*) o sociales que existen entre los individuos y los grupos sociales” (xiii Conferencia, 2003, p. 2). Así se enumeraban los distintos factores de exclusión social sin diferenciar sus características ni causas, aunque se advertía que varias de ellas podían confluir en una misma persona o grupo social, lo que provocaba situaciones “aún más graves” (xiii Conferencia, 2003, p. 3).

Se establecía que la diferencia no debía considerarse como “fundamento de exclusión sino que, al contrario, debe considerarse fuente de riqueza personal y colectiva” (xiii Conferencia, 2003). Se reconocía que existía “la evidencia del crecimiento de las desigualdades y la polarización social”, aunque no se señalaban las causas de dicho deterioro y tampoco se identificaba a los actores y las decisiones responsables de esta situación. Finalmente, se llamaba a evitar el “gasto de talento” de una parte importante de la sociedad, desde la perspectiva de la formación de “recursos humanos” que “son fundamentales y no se pueden desaprovechar” (xiii Conferencia, 2003).

Frente a la situación así descrita se proponía una política orientada a la inclusión social que, en primer lugar, debía procurar la reducción de la pobreza mediante “el fortalecimiento de la capacidad de crecimiento” y “la progresiva distribución de los recursos”, la dotación de infraestructuras y servicios básicos a las regiones más desfavorecidas, así como “a la interrupción de la transmisión intergeneracional de la pobreza” (XIII Conferencia, 2003, pp. 3-4). La conferencia planteaba que dicha política derivaba de “una posición ética”, con fundamento en el respeto a los derechos humanos “y en criterio de equidad”, vinculado “a nociones de justicia social” (XIII Conferencia, 2003, p. 4).

En otras palabras, para los ministros de educación de Iberoamérica, cuestiones tales como la pobreza, el crecimiento de las desigualdades sociales y de la polarización, deben ser comprendidos y tratados como si se tratara de fenómenos naturales, que se dan por generación espontánea y no son responsabilidad de nadie y, sobre todo, como si no le incumbiera a los gobiernos que ellos representaban, instaurar políticas destinadas a resolver dichos problemas. Para ocultar dicha responsabilidad, los ministros plantean la política de inclusión social como una cuestión ética y no fundamentalmente política y económica.

Aunque en el citado documento se reconocía que “la educación y formación no pueden resolver por sí mismas los problemas sociales existentes” se proponían dos tipos de políticas educativas orientadas a la inclusión social: las *preventivas* y las *remediales*. Entre las acciones preventivas el documento ponía énfasis en el acceso universal a la educación básica y en las acciones que evitaran la deserción temprana, en que a todos debían ofrecérseles “condiciones comparables de calidad educativa” y en dotación de recursos de todas las escuelas. No se especificaba el concepto de la *calidad educativa* que, así en abstracto, puede significar cualquier cosa y por *recursos* se entendían las computadoras, así como la adquisición de las “competencias básicas” (XIII Conferencia, 2003, p. 5). Se proponía poner especial atención en los grupos conside-

rados como en riesgo de exclusión. Pero mientras se proponía una “educación inclusiva” para los discapacitados, los indígenas debían ser atendidos por separado, mediante los programas de educación indígena, en los que se incorporarían sus lenguas propias (XIII Conferencia, 2003, p. 6).

Salta a la vista no sólo el carácter reduccionista de esta perspectiva sino su alejamiento de lo que implicaría un verdadero enfoque intercultural. Los discapacitados no se diferencian de otros niños por su cultura sino por factores de tipo biológico. En cambio, los indígenas, sus culturas y sus demandas, que tendrían que ser incluidos en los programas educativos interculturales, son segregados.

La función remedial que propone el documento incluye medidas de tipo compensatorio, entre los cuales se enumeran las acciones de educación de adultos, programas de alfabetización incluida la “alfabetización informática”, la formación de la población desempleada y acciones para que los jóvenes obtengan el certificado de primaria. De nuevo, se trata de un programa mínimo que no aborda los problemas de diversidad (XIII Conferencia, 2003, pp. 6-7).

Aunque la XIII Conferencia tuviera un planteamiento tan pobre en lo que se refiere al proyecto de una necesidad de educación intercultural, se convirtió en la iniciativa cumbre de dicha organización, puesto que las siguientes conferencias redujeron el tema a ciertas menciones aisladas al respecto. Y así en la XIV Conferencia, celebrada en 2004, sólo se anotó una oración que reiteraba “la necesidad de asignar recursos adecuados a la educación para la inclusión productiva y social de las personas pertenecientes a grupos vulnerables, tales como indígenas o migrantes y, al mismo tiempo, erradicar el trabajo infantil” (XIV Conferencia, 2003, p. 3).

Sin embargo, en 2006, en la XVI Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, celebrada en Montevideo, se aprobó *La carta cultural iberoamericana* en que se afirmaba “el valor central de la cultura como base indispensable para el desarrollo integral del ser humano y para la superación de la pobreza y de la desigualdad”, así como el compromiso con la promoción y protección de la di-

versidad cultural” (xiv Conferencia, 2003, p. 6). En dicha carta se retomaban los principios más avanzados planteados por la UNESCO, tales como el reconocimiento de “la complementariedad existente entre lo económico, lo social y lo cultural”, así como del hecho de que “las actividades, bienes y servicios culturales [...] preceden y superan la dimensión estrictamente económica” (xiv Conferencia, 2003, p. 8) Asimismo se estableció la facultad y la responsabilidad de los estados para “formular y aplicar políticas de protección y promoción de la diversidad y del patrimonio cultural en el ejercicio de la soberanía nacional” (xiv Conferencia, 2003). En la carta se le daba una importancia especial a las culturas tradicionales, indígenas, de afrodescendientes y de poblaciones migrantes y se establecía el compromiso especial con ellas (xiv Conferencia, 2003, p. 9). Sin embargo, en el apartado dedicado a esclarecer las relaciones entre la cultura y la educación se planteaba la enseñanza de lenguas minoritarias, así como valores y conocimientos de dichas culturas para “las zonas donde habitan comunidades tradicionales e indígenas”. El currículum nacional debía contener “el conocimiento y la valoración de la diversidad cultural”, así como “contenidos de la cultura y de la historia iberoamericana, reafirmando sus contenidos propios e identitarios”, lo que estaba en consonancia con la idea planeada desde el inicio del documento sobre la existencia de una *comunidad iberoamericana*, así como de *un sistema cultural integrado* (xiv Conferencia, 2003, p. 1).

La siguiente alusión al tema se hizo un año después cuando se planteó

[...] reafirmar el compromiso de prevenir, corregir y revertir en los sistemas de educación cualquier forma de discriminación, especialmente a través del reconocimiento a la equidad de género, la diversidad étnica, multiculturalidad y desarrollando un modelo de escuela segura en la región (xvii Conferencia, 2007, p. 2).

Se hablaba asimismo de

[...] una estrategia iberoamericana para alcanzar un pacto de educación que promueva la cohesión e inclusión social [y] diversidad de métodos empleados (para erradicar el analfabetismo y la universalización de la educación básica en la región) de acuerdo a las realidades sociales y educativas en cada uno de nuestros países (xvii Conferencia, 2007, p. 2).

En 2008, a partir de la xviii Conferencia celebrada en El Salvador, se elaboró un extenso documento llamado *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. El documento contiene un diagnóstico sobre el estado que guarda la educación en todos los países, diagnóstico muy maquillado para el caso mexicano a medida que afirma que en nuestro país la cobertura de la enseñanza primaria es muy cercana a 100%, que no existen diferencias entre las tasas de escolarización urbana y rural y que, junto con Argentina y Uruguay, nuestro país tiene menos inequidad interna en las tasas totales de escolarización (Metas educativas 2021, 2008, pp. 28, 30).⁸ Entre las metas educativas que se establecen en el documento está la de “atención educativa a la diversidad del alumnado y a los colectivos con mayor riesgo de exclusión” (Metas educativas 2021, p. 119). Tal como lo expresa el título se prevé la atención tanto a individuos como a grupos, que se definen, por un lado, como minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes y migrantes; es decir, grupos que se distinguen por sus rasgos culturales y, por el otro, grupos “que se encuentran en condiciones sociales desfavorables”, vale decir, niños y jóvenes que pertenecen a estratos socio-económicos inferiores y, finalmente, los discapacitados con necesidades educativas especiales. Se trata de

⁸ Son muy distintas las cifras proporcionadas por Mexicanos Primero en su informe titulado *Contra la pared. Estado de la educación en México 2009*, elaborados con base en los datos de la Conapo e INEE, conforme a los cuales, sólo 89.9% de los niños de 6 años asisten al primer grado de primaria, y al sexto sólo asiste 64.5% de niños en edad de cursar este grado.

una especificación importante aunque poco precisa, puesto que la pobreza suele afectar más a grupos que también se distinguen por su pertenencia cultural diferente a la hegemónica.

Pero lo más valioso de dicha meta es que se considere necesario, además de diseñar políticas educativas atentas a la diversidad y compensatorias para los alumnos desfavorecidos por cualquiera de las condiciones enumeradas anteriormente, el de “instalar en la organización de los sistemas educativos, en el funcionamiento de las escuelas y la práctica docente la realidad heterogénea de la enseñanza, la exigencia de la diversidad de escuelas y de alumnos” (Metas educativas 2021, 2008, p. 119). En otras palabras, la atención a la diversidad, se estipula, no debe ser un añadido a escuelas que funcionen en general de la misma manera, sino que debe transformarse su estructura, funcionamiento, etcétera.

Se prevé asimismo “incluir los contenidos culturales y lingüísticos propios de las culturas indígenas y afrodescendientes en las escuelas y aulas”. Al no aclarar si en todas las escuelas o en las que se atendería por separado a estas poblaciones, se abre la puerta para que ello se entienda de esta última manera y se cree un sistema educativo que segregue la población de culturas minoritarias, como ocurre en México.

Finalmente se estipula que será necesario “desarrollar un programa específico para la formación de maestros indígenas y afrodescendientes a través de becas, apoyo familiar y orientación personal” (*sic*), formulación que no podría ser más ambigua (Metas educativas 2021, 2008, p. 120).

El pronunciamiento más reciente al tema se hizo en 2009, en la XII Conferencia Iberoamericana de Cultura, en la que se planteó que era “necesario destacar y reforzar, aún más, el papel de nuestras lenguas y de nuestras culturas como señas de identidad, diversidad, conocimiento, creatividad y libertad de nuestros pueblos” (XII Conferencia, 2009, p. 1).

En síntesis, los ministros de educación de Iberoamérica adoptaron en general las recomendaciones de la UNESCO sobre la edu-

cación intercultural junto con un discurso contradictorio con este principio acerca de la existencia de una sola cultura iberoamericana que también debería ser materia de la enseñanza escolar.

LA POLÍTICA EDUCATIVA INTERCULTURAL EN MÉXICO

Además de los documentos internacionales, la nueva política educativa mexicana tuvo como antecedente, por un lado, el sistema de la educación bilingüe-bicultural que se desarrolló en México a partir de la década de 1960 y con mayor fuerza en las siguientes décadas (Martínez Casas, 2006, pp. 250- 251) y las sucesivas reformas constitucionales que tuvieron como propósito, por un lado, cumplir con la ratificación del Convenio 169 de la OIT por parte del Senado de la República y, por el otro, hacer ley la propuesta de la Comisión de Concordia y Pacificación (Cocopa) que, a su vez, recogió los compromisos de los Acuerdos de San Andrés Larrainzar, suscritos en 1996 por el gobierno federal mexicano y por los representantes del movimiento indígena nacional incluido el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) (Fuentes Morúa, 2001, p. 46; Díaz Polanco, s/f).

Tal como ya lo han señalado diversos autores, si bien la educación bilingüe- bicultural se proponía considerar la culturas y las lenguas locales, éstas seguían estando subordinadas a la cultura dominante, además de que “los objetivos y los contenidos de las escuelas indígenas son guiados por los programas nacionales, y en algunos casos se limitan a su traducción en las diferentes lenguas indígenas, sin mayores ajustes a los contenidos” (Martínez Casas, 2006, p. 251).

La propuesta de la Cocopa, enviada en 2000 por el ejecutivo al Congreso de la Unión, fue como afirman algunos “despedazada” por los senadores o, como afirmó el propio subcomandante Marcos, constituyó una traición a lo acordado en San Andrés (Díaz-Polanco s/f, pp. 166-168; Ávila Ortiz, 2000, pp. 256- 300). De este modo, las

reformas a la Constitución que se hicieron antes y después de 2001 fueron rechazadas por las organizaciones indígenas, que supuestamente eran las principales destinatarias de dichos cambios.

La reforma del artículo 4º constitucional que se realizó en 1992 para cumplir con el Convenio de la OIT y que reconoció la composición pluricultural de la nación mexicana se ha considerado por las voces más críticas como “muy parcial y fragmentario pues no se promulgaron disposiciones reglamentarias para dar cumplimiento a los derechos indígenas apenas dibujados en esta reforma” (Fuentes Morúa, 2001, p. 44). Héctor Muñoz Cruz tuvo una opinión similar al afirmar que existían

[...] incoherencias, aún a nivel constitucional, entre el reconocimiento de los derechos colectivos y disposiciones jurídicas que regulan lo económico y lo administrativo, que se orientan en un sentido divergente, puesto que no existen las leyes de aplicación ni los recursos suficientes para la aplicación real de la nueva normatividad (Muñoz Cruz, 2006, p. 271).

Como consecuencia de los debates legislativos en 2001, la Constitución fue reformada de nuevo en materia de derechos y cultura indígena, reformas que negaron a las comunidades indígenas el carácter de entidad de derecho público y, por tanto, la posibilidad de que constituyan un nivel de gobierno al lado de la federación, los estados y municipios y de esta manera las colocaron en una posición subordinada (Fuentes Morúa, 2001, p. 70). Además se acotó sus derechos a conservar sus territorios y se formuló de manera imprecisa su derecho a la explotación de los recursos naturales y dejó en el nivel de “consulta” su demanda de participar en la elaboración del Plan Nacional de Desarrollo (Fuentes Morúa, 2001, pp. 72-73).

Específicamente en materia de cultura y educación, el apartado A del artículo segundo “reconoce y garantiza el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas a la libre determinación y, en consecuencia, a la autonomía para [...] preservar y enriquecer sus

lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad” y el apartado B del mismo artículo establece que la federación, los estados y los municipios, “para promover la igualdad de oportunidades de los indígenas”, tienen la obligación de “garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior” (Constitución, 2009, artículo 2o). También se ordena “establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas de todos los niveles”, así como “definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas”. Finalmente, se ordena “impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación” (Constitución, 2009, artículo 2o).

De manera que desde el máximo marco legal se estableció que la educación bilingüe e intercultural iba a proporcionarse a los indígenas, enfoque que tendría efectos determinantes en el desarrollo de las directrices de la política educativa.

A su vez, las sucesivas reformas al artículo 3o realizadas en 1993 y 2002, no incluyeron ninguna referencia a la educación intercultural que conservó su carácter liberal, a medida que la ley apela al derecho individual a la educación, a la libertad de creencias y el carácter laico de la misma, que se define como nacionalista, democrática, social y, por ende, monocultural (Constitución, 2009, artículo 3o).

En consonancia con las reformas efectuadas, el 13 de julio de 1993 se publicó la Ley General de Educación, que además de reiterar los criterios establecidos en el artículo 3º constitucional, confirmó la federalización de la educación y la participación social de diversos actores sociales en aspectos de administración y financiamiento, sin que se mencionara el objetivo de impartir la educación intercultural (Ávila, 2000, pp. 198-199). Dicha Ley fue reformada en 2003, a partir de la aprobación de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas para incluir la disposición de

[...] promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. Los hablantes de las lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español (Constitución, artículo 7º, fracción iv).

De esta manera, la ley que regula en México la política educativa reduce la cuestión de la interculturalidad a un solo aspecto, el del conocimiento y respeto de la pluralidad lingüística existente en el país.

El propósito de promover la educación intercultural tampoco fue anunciado en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, que apenas se refería la necesidad de “respuestas educativas diferenciadas y de calidad para atender las necesidades de formación de los mexicanos según las diferentes regiones del país” (SEP, 2001).

Sin embargo, en el mismo año la SEP creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe⁹ y en 2003 el Congreso de la Unión aprobó la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Es decir, mientras las leyes que regulan la educación en todo el territorio nacional siguen promoviendo una enseñanza fundamentalmente monocultural, excepción hecha para la cuestión lingüística, al mismo tiempo se crean instancias encargadas de atender a la población indígena y así cumplir con algunos de los ordenamientos internacionales que, como se ha planteado en los apartados anteriores, desde 2001 no sólo han recomendado la educación intercultural para las sociedades enteras, sino han formulado un proyecto en que lo cultural y lo educativo debe articularse con medidas de orden económico, político y social. No obstante ello, en México se ha seguido separando todo lo relacionado con los pueblos indígenas del resto de la población y se ha ido limitando la concepción de la educación intercultural a lo lingüístico. Sin embargo, las nuevas leyes

⁹ En 2005 su nombre cambió por el de Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.

e instancias creadas a partir de 2001 contienen algunos elementos que podrían apuntar a una formulación más amplia de la política intercultural.

La Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe fue originalmente creada para atender a los pueblos y comunidades indígenas, cuya educación en consecuencias, debía tener características diferentes que la del resto de la población. Esta visión se modificó en parte en 2005 cuando se definió que una de las atribuciones de la institución consistiría en “promover y evaluar la política educativa en materia de equidad, desarrollo intercultural y participación social, en todos los tipos y modalidades educativos, en coordinación con las diferentes instancias del Sistema Educativo Nacional” (Constitución, artículo 16).

Por otra parte, la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, además de declarar todas las lenguas indígenas como nacionales y asegurar el derecho de sus hablantes de emplearlas “en cualquier asunto o trámite público” (Constitución, artículo 7o), estableció la garantía para todos los indígenas de tener acceso a “la educación obligatoria, bilingüe y multicultural” (Constitución, artículo 11).

Aunque en los primeros artículos de la ley sólo se habla de la educación intercultural y bilingüe en referencia a los pueblos indígenas, más adelante, a partir del artículo 13, se establece que ésta debería impartirse a todos los educandos. Esta ambigüedad afecta muchos de los artículos de la ley. Y así, mientras en el artículo 11 se establece el fomento “a la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos” para los niveles medio y superior, en el artículo 13, fracción iv, se ordena “incluir en los programas de estudio de la educación básica y normal, el origen y la evolución de las lenguas indígenas nacionales, así como sus aportaciones a la cultura nacional”. En la fracción v del mismo artículo se establece como una de las atribuciones del Estado “supervisar que en la educación pública y privada se fomente e implemente la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad lingüística para contribuir a la

preservación, estudio y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales y su literatura”.

Además de los ordenamientos relativos a la implementación de la educación intercultural, la ley ordena una serie de acciones necesarias para que ésta pueda llevarse a cabo, tales como

[...] garantizar que los profesores que atiendan la educación básica bilingüe en comunidades indígenas hablen y escriban la lengua del lugar y conozcan la cultura del pueblo indígena de que se trate (artículo 13, fracción VI) [...] garantizar que las instituciones, dependencias y oficinas públicas cuenten con personal que tenga conocimientos de las lenguas indígenas nacionales requeridas en sus respectivos territorios (fracción XII) [...] impulsar políticas de investigación, difusión, estudios y documentación sobre las lenguas indígenas nacionales y sus expresiones literarias (fracción VII) [...] y crear bibliotecas, hemerotecas, centros culturales u otras instituciones depositarias que conserven los materiales lingüísticos en lenguas indígenas nacionales (fracción VIII).

A pesar de que pueda resultar lógico que la ley que trata de los derechos lingüísticos sólo se refiera a aspectos relacionados con los idiomas, al no haber ninguna otra disposición oficial relativa a la investigación de la historia u otros aspectos culturales de los pueblos indígenas, por el momento éste es el límite de la política educativa intercultural en México.

Fue en 2007, cuando se publicó el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 que la SEP empezó a hablar claramente de la educación intercultural, pero sólo para grupos identificados como *desprotegidos* y *vulnerables*. En un apartado introductorio, titulado “Principales retos” se plantea que

[...] la formación de niños y jóvenes de acuerdo con los valores cívicos y éticos es la mejor manera para que interioricen el trato igualitario entre hombres y mujeres, el respeto a todas las diferencias sociales, económicas, políticas, étnicas y religiosas [...] (SEP, 2007, p. 10).

De manera que la educación intercultural para todos sería únicamente impartida en las clases de civismo.

El documento planteó seis objetivos para el sistema educativo, el primero de los cuales se refería a la elevación de la calidad de la educación y el segundo a la ampliación de “las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad”. Puesto que estos son los objetivos que tendrían que estar estrechamente vinculados con la política de la interculturalidad, voy a analizarlos con un mayor detenimiento.¹⁰

La noción de calidad educativa está construida en el documento en torno al concepto de la “educación por competencias”, la incorporación de las tecnologías y el mejoramiento de las calificaciones de los alumnos obtenidas en la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y en el Programa para la Evaluación Internacional del Alumno (PISA) de la OCDE. Se trata, en suma, de una concepción de enseñanza de “contenidos universales”, en el caso de PISA, y de “contenidos nacionales” en el caso de ENLACE, que mide las competencias de los estudiantes en Español, Matemáticas y, recientemente, en Ciencias, lo cual implica necesariamente una visión monocultural de la educación, fuertemente influenciada por el modelo neoliberal, tal como se explicó en los apartados anteriores. Al darle tanto peso a ambas evaluaciones, que se convirtieron en un instrumento para calificar a los profesores, de lo que depende su ingreso y promoción, se fuerza a los maestros a privilegiar la enseñanza de los contenidos universales y nacionales por encima de los que podrían responder a contextos culturales específicos.¹¹

¹⁰ Los demás objetivos se refieren a la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, con la educación por competencias, con la preparación para la participación “productiva y competitiva en el mercado laboral” y con la nueva visión de la gestión escolar.

¹¹ El sistema de calificación de los maestros a partir de los resultados que obtengan sus alumnos en los exámenes estandarizados fue establecido por la Alianza por la Calidad de la Educación, firmada por la SEP y la SNTE en 2008.

A su vez, el segundo objetivo que busca “reducir desigualdades entre grupos sociales” y declara buscar “una mayor igualdad de oportunidades educativas, de género, entre regiones y grupos sociales como indígenas, inmigrantes y emigrantes, personas con necesidades educativas especiales”, se dirige fundamentalmente a los grupos “en condiciones de marginación y vulnerabilidad” entre los cuales incluye a los indígenas, así como “hijos de jornaleros agrícolas inmigrantes y emigrantes” y destina precisamente a ellos la educación intercultural, que se entiende esta vez como la incorporación de la “interrelación entre culturas”, el aprendizaje de la lengua materna y el bilingüismo. Para ello se establece la necesidad de “introducir los parámetros culturales como eje transversal de una educación pertinente, intercultural y bilingüe en las escuelas indígenas” y el diseño de los materiales didácticos pertinentes (SEP, 2007, p. 10).

REFLEXIONES FINALES

Como se puede apreciar, la política educativa mexicana sigue en gran medida los principios que la habían orientado en decenios anteriores, en lo que se refiere a la segregación de los alumnos indígenas para que éstos sean formados en planteles destinados exclusivamente a ellos y con currículas distintas a las que se ofrecen al resto de la población. Sigue también intacto el principio liberal de la educación centrada en el individuo y orientada por las normas de laicidad, libertad de creencias, educación para la democracia, etcétera.

Los mayores cambios de dicha política han sido determinados por la incorporación del modelo neoliberal en la década de los noventa. En este sentido, la SEP ha seguido todas las recomendaciones de los organismos internacionales, desde la descentralización del sistema educativo hasta el acento puesto en la eficacia y eficiencia del sistema, la flexibilidad en la contratación y pago a los maestros, la consideración del alumnado bajo los parámetros del capital humano, etcétera.

Éste, no obstante, no ha sido el caso de los lineamientos de la UNESCO sobre la educación intercultural. Dichos lineamientos han sido considerablemente reducidos y transformados por una visión compensatoria y destinada a grupos vulnerables en general, estrategia que, por cierto, no ha dado frutos esperados en las épocas anteriores. La SEP, más que de la *diversidad* del alumnado, piensa en la *desigualdad* y frente a ello propone medidas de apoyo con las becas, materiales educativos y maestros supuestamente mejor preparados; pero sin alterar la idea de un currículum nacional, evaluación estandarizada y enfoque pedagógico único. Aunque sea discutible que el sistema educativo por sí sólo puede resolver el problema de una sociedad en la que la mayor parte de la población se encuentra en una situación de pobreza, el cambio de enfoque, tal como ha sido recomendado en las *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*, podría significar una verdadera diferencia en la formación de los niños y adolescentes mexicanos, más conscientes y respetuosos de la pluriculturalidad de su país.

Ahora bien, el presente análisis se ha limitado exclusivamente a la consideración de los lineamientos legales publicados en los últimos años en México, lo que arroja sólo una visión parcial de lo que ocurre en nuestro país en materia de política educativa intercultural. Para conocer realmente sus alcances es necesario, por un lado, revisar las medidas concretas que la SEP ha desprendido de este marco legal general y, por el otro, analizar las iniciativas desarrolladas por diversos grupos sociales que se han ido apropiando de las propuestas y convenios internacionales en esta materia, cuestiones que abordan los demás artículos que se publican en este volumen.

REFERENCIAS

- VII Conferencia Iberoamericana de Educación (1997). *Declaración de Mérida*. Recuperado de <http://www.oei.es/viicie.htm>
- VIII Conferencia Iberoamericana de Educación (1998). *Los sistemas educativos iberoamericanos en el contexto de la globalización. Interrogantes y oportunidades*. Sintra, Portugal. Recuperado de <http://www.oei.es/viiiiciedoc.htm>
- IX Conferencia Iberoamericana de Educación (1999). *Declaración de La Habana. Calidad de la educación: desarrollo e integración ante el reto de la globalización*. La Habana, Cuba. Recuperado de <http://www.oei.es/ixiciedoc.htm>
- X Conferencia Iberoamericana de Educación (2000). *Panorama y perspectivas de la Educación Inicial en Iberoamérica*. Recuperado de <http://www.oei.es/xciiedoc.htm>
- XII Conferencia Iberoamericana de Educación (2002). *Declaración de Santo Domingo*. Recuperado de www.oei.es/xiicie.htm
- XII Conferencia Iberoamericana de Cultura (2009). Recuperado de <http://www.oei.es/xiicicdec.htm>
- XIII Conferencia Iberoamericana de Educación (2003). *Declaración de Tarija*. Recuperado de <http://www.educacionenvalores.org/spip.php?article160>
- XIV Conferencia Iberoamericana de Educación (2004). *Declaración de San José*. Recuperado de www.oei.es/xivcie.htm
- XV Conferencia Iberoamericana de Educación (2005). *Declaración de Toledo*. Recuperado de www.oei.es/xvcie.htm
- XVI Conferencia Iberoamericana de Educación (2006). *Declaración de Montevideo*. Recuperado de www.oei.es/xvicie.htm
- XVI Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y Gobierno (2006). *La carta cultural iberoamericana*. Recuperado de www.oei.es/.../carta_cultural_iberoamericana.htm
- XVII Conferencia Iberoamericana de Educación (2007). *Declaración de Valparaíso*. Recuperado de www.relpe.org/relpe/DECLARACIONEDUCACION.pdf
- XVIII Conferencia Iberoamericana de Educación (2008). *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*.
- Ávila Ortiz, Raúl (2000). *El derecho cultural en México: una propuesta académica para el proyecto político de la modernidad*. México: Coordinación de Humanidades, UNAM/Porrúa.
- Boltvinik, Julio y Damián, Araceli (2003). Derechos humanos y medición oficial de la pobreza en México. En *Papeles de población*, (35), 101-137, enero-marzo UAEM, Toluca, México.

- Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo (1996). *Nuestra diversidad creativa*. París.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2003). *Derechos humanos y derechos indígenas en el orden jurídico federal mexicano*. México: CNDH.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2009). México: Juridiediciones.
- Chomsky, Noam y Dieterich, Heinz (1995). *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*. México Joaquín Mortiz.
- Díaz Polanco, Héctor (2009). Los indígenas en el primer año de gobierno foxista. Recuperado de http://meme.phpwebhosting.com/~migracion/rimd/coleccion_america_latina/mexico_en_el_1er/Primer11.pdf, 8 de diciembre de 2009.
- Didriksson, Axel (1993). *La Universidad del futuro*. Tesis doctoral.
- Fuentes Morúa, Jorge (2001). Soberanía popular desde abajo y desde el conocimiento. En Michel, Guillermo y Escárzaga, Fabiola (coords.). *Sobre la marcha*, (pp. 37-80). México: UAM-X.
- Gandarrilla, José (2004). ¿De qué hablamos cuando hablamos de la globalización? Una incursión metodológica desde América Latina. En Saxe-Fernández, John. *Tercera vía y neoliberalismo* (pp. 35-69). México: Siglo XXI.
- Gentili, Pablo (coord.) (2004). *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*. México: UACM.
- Ianni, Octavio (1996). *Teorías de la globalización*. México: Siglo XXI/UNAM.
- Jablonska, Aleksandra (1994). Modernización educativa y ética de la productividad: ejes del nuevo modelo de desarrollo. En *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* (157). FCPYS, UNAM, México.
- Laval, Christian (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.
- Ley General de Educación (1993). *Diario Oficial* de la Federación. México, 13 de julio.
- Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003). *Diario Oficial* de la Federación. México, 13 de marzo.
- Martínez Casas, Regina (2006). Diversidad y educación intercultural. En Gutiérrez Martínez (comp.). *Multiculturalismo. Desafíos y perspectivas*. México (pp. 241-260). UNAM/El Colegio de México Siglo XXI.
- Mexicanos Primero (2009). *Contra la pared. Estado de la Educación en México 2009*. México.
- Muñoz Cruz, Héctor (2006). La reorganización intercultural de la Educación Escolar indígena de México. En Muñoz Cruz, Héctor (coord.). *Lenguas y educación en fenómenos interculturales* (pp. 263-296). México: UAM-Iztapalapa/UPN.

- ONU (2009a). *El Derecho de los pueblos Indígenas a la educación*. Aprobado por el Consejo de Derechos Humanos en septiembre de 2009. Recuperado de www.servindi.org/actualidad/opinion/20784
- ONU (2009b). Consejo de Derechos Humanos. Mecanismo de Expertos sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. *Estudio sobre la experiencia adquirida y las dificultades con que se tropieza para la plena aplicación del derecho de los pueblos indígenas a la educación* (2009).
- Pérez Gómez, Ángel (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. México: Morata.
- Organización Internacional de Trabajo (1989). *Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. Recuperado de <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/lima/publ/conv-169/convenio.shtml>
- SEP (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México.
- SEP (2008). Alianza por la Calidad de la Educación. Recuperado de http://alianza.sep.gob.mx/pdf/Alianza_por_la_Calidad_de_la_Educacion.pdf
- Torre Gamboa, Miguel de la (2004). *Del humanismo a la competitividad. El discurso educativo neoliberal*, México: UNAM-UANL.
- UNESCO (1953). *Empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza*.
- UNESCO (1960). *Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza*.
- UNESCO (1992). *Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas*.
- UNESCO (1997). *Declaración de Hamburgo sobre la educación de adultos*.
- UNESCO (2001). *Declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural*.
- UNESCO (2003). *La educación en un mundo plurilingüe*. París: UNESCO.
- UNESCO (2005). *Convención sobre la protección y promoción de las diversidades de las expresiones culturales*. París: UNESCO.
- UNESCO (2007). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. Recuperado de unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf

POLÍTICAS (Y PROPUESTAS) DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN CONTRASTE

*Saúl Velasco Cruz**

INTRODUCCIÓN

Movido por el efecto combinado de varios factores locales e internacionales, el gobierno mexicano hace algunos años decidió promover la introducción de un sesgo intercultural a la educación pública. Primero fue la educación indígena. En virtud de tal decisión, esta modalidad educativa, a principios de la década de los noventa del pasado siglo, trocó su antigua denominación por una nueva; pasó de ser bilingüe bi-cultural a bilingüe intercultural. Una década después, la iniciativa alcanzaría al resto de la educación pública del país. Mediante el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PNE 2001-2006), bajo el cual se regiría la acción educativa del gobierno del presidente Vicente Fox, fue lanzada la idea de hacer de todos

*Doctor en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México y miembro del sistema nacional de investigadores, nivel 1. Es profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, adscrito al Área Académica 2 Diversidad e Interculturalidad.

y cada uno de los niveles educativos una modalidad intercultural. Desde entonces, este objetivo no ha variado, toda la educación pública de México tiene la obligación de adaptarse a esa característica, en franca correspondencia con la definición multicultural del país establecida en el artículo segundo de la constitución general de la República, a raíz de la reforma de 2001. ¿Cuáles eran los propósitos a perseguir con estos cambios? En ambos casos, los enunciados generales son incontrovertibles. Para, y desde, la educación indígena; ofrecer una revaloración positiva de las culturas de los diferentes pueblos originarios, al brindarles un reconocimiento apropiado; buscar y favorecer la incorporación efectiva de sus diferentes idiomas como lenguas de instrucción y aprendizaje, y de los diferentes conocimientos y saberes atesorados por sus diferentes tradiciones y culturas a los contenidos curriculares de la educación. Crear ambientes efectivos de interacción escolar intercultural, etcétera. Para el resto de la educación pública, según el PNE 2001-2006, hubo de la misma manera una intención declarada por revalorar a todas las formas que adopta la diversidad; la que surge por la existencia de capacidades diferentes y la que generan las diferencias étnicas, así como aquellas relacionadas con el género, la preferencia sexual etcétera. En este caso, se pugnaría por construir, o mejor dicho, por adaptar la oferta educativa al poner especial énfasis en los planos interactivo y relacional de las diferentes culturas en el aula.

Con todo, pese a las buenas intenciones declaradas, a la hora de hacer la enunciación de las adaptaciones, en ambos casos parecía no haber sido previsto lo necesario para hacerlas efectivas. Aún salvando la diferencia cronológica en que ambas propuestas fueron lanzadas, el caso fue que se hicieron públicas, cada cual en su momento:

- Sin tener el personal capacitado para ello y sin un plan específico para capacitarlo en lo sucesivo, es decir, un plan que distinguiera, por un lado, lo que deberían conocer y aprender los maestros en servicio y, por otro, lo que debía incorpo-

rarse en los planes curriculares para la formación inicial de los nuevos profesores.

- Sin contar con un plan sistemático de adaptación de los contenidos curriculares, y sin tener los libros y materiales apropiados.

En su oportunidad, esta situación hizo pensar a voces críticas que se trataba de propuestas retóricas para cubrir con las formas –pero nada más– ante las exigencias de los movimientos sociales y las recomendaciones internacionales que ponían énfasis en la atención educativa a la diversidad cultural, más que de alternativas con viabilidad o con posibilidades de realización efectiva.

Sin embargo, con el paso del tiempo y contra toda creencia, ambas comenzaron a convertirse en puntos de referencia para el desarrollo de algunos planteamientos interesados en la instrumentación de lo anunciado como política educativa (oficial). Para la educación indígena, la SEP propuso, a través de la DGEI, por ejemplo, un documento en el que plantearía los *lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*, para llevar adelante lo que, en el parecer de la propia SEP, debía ser el nuevo enfoque educativo intercultural en ese subsistema. Para el resto del sistema educativo nacional, en primer lugar apareció el PNE 2001-2006 que haría la declaración del interés de introducirle el sesgo intercultural a la educación pública del país en todos sus niveles para dar reconocimiento positivo a las distintas culturas y para definir una serie de acciones generales con miras a propiciar la adaptación que significaba hacer de la educación –según sus propios términos–, una modalidad intercultural. En segundo lugar, fue creada la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe como un organismo dependiente de la SEP para ocuparse de dirigir la instrumentación de la educación intercultural, como comenzó a definirlo y a intentarlo en la educación primaria, en la educación media y en la educación superior, a través del formato de lo que conocemos ahora

como las universidades interculturales, la opción que, a través de los pocos años que lleva de existencia, ha constituido la propuesta más desarrollada y quizás más ambiciosa que ha impulsado esta coordinación.

Pero las alternativas oficiales no son las únicas que tenemos en México. Existen hoy en día dos tipos más que tienen interés en la educación intercultural, y que contrastan con ellas; el primero que engloba a las independientes o autónomas, más libres y más ambiciosas que aquéllas y, el segundo, en el que tienen cabida las que aquí denominaremos constructivistas, y que se acomodarían como un tipo de alternativas intermedias entre las oficiales y las independientes.

Cada uno de estos tres tipos de propuestas parece ser el resultado de una lectura muy distinta de lo que debería ser la interculturalidad, o de lo que debería implicar ésta en la educación. Del contraste en el planteamiento general que hay entre ellas trata el presente ensayo que para su exposición se ha dividido en tres partes: en la primera se exponen las líneas generales que fundamentan las propuestas oficiales. En la segunda las bases y referentes de las independientes o autónomas, y, finalmente, en la tercera, lo relacionado con las alternativas que aquí denominamos constructivistas.

LAS PROPUESTAS OFICIALES DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

En México, las políticas educativas oficiales para la diversidad cultural, tanto para la educación indígena como para el resto del sistema educativo nacional, esencialmente pretenden que la educación asuma una posición proactiva, que antes no existía, para revalorar la diferencia cultural en la escuela y desde la escuela. Esto implica nombrar la diferencia, reconocerla, incluirla y promover la percepción de que se trata de algo que nos enriquece como país. Habida cuenta de que antes deliberadamente se evitaba hablar de la diferencia, o se la negaba a propósito, de lo que se trata en este inédito

contexto es de promover que las diferencias (aparentemente) interactúen, entren en contacto, se reconozcan y se relacionen bajo un esquema de respeto. Como resulta obvio, esto significa que hay detrás de todo esto una definición de lo que significa en primer lugar la interculturalidad y, aún más, sobre lo que para estas políticas sería la educación intercultural.

LO QUE ES LA INTERCULTURALIDAD DESDE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS OFICIALES

En congruencia con lo que señalan algunos documentos internacionales, para estas políticas, la interculturalidad es la posibilidad de que las diferentes culturas que hay en una sociedad puedan entrar en contacto, relacionarse e interactuar, en términos equitativos, como no lo habían podido lograr antes, cuando la cultura mayoritaria fue impuesta deliberadamente con la intención de lograr homogeneidad cultural. Vista de este modo, la interculturalidad vendría a ser una especie de ideal que muchas sociedades desean perseguir una vez que reconocieron su composición culturalmente diversa, y para eso se cree que la educación puede jugar un papel relevante. La escuela aparece así como una institución que debe propiciar la interculturalidad en el proceso educativo. Debe enseñar la convivencia intercultural, a la vez de que toma medidas para darle un enfoque intercultural al desarrollo de los contenidos educativos que persigue. Pero ¿cómo pretenden dichas políticas que la escuela logre estos propósitos?

LAS VÍAS PREVISTAS PARA LOGRAR LA INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN

Si nos atenemos a los enunciados generales de las propuestas oficiales sobre la educación intercultural, podríamos imaginarnos que

se han previsto grandes medidas al respecto. No obstante, lo que en concreto se plantea parece limitado.

En la educación indígena

En el caso de la educación indígena, por ejemplo, se propone, en primer lugar, utilizar la lengua indígena como idioma de instrucción, como se hace con el idioma español, con el objetivo explícito de revalorar las lenguas de los pueblos originarios. Con ello, aparentemente, habría una revaloración de la lengua que parece atender sin reservas algunas recomendaciones hechas por los expertos que sugieren que en contextos bilingües o plurilingües aprender con el idioma materno favorece una serie de transferencias que facilitan el aprendizaje en general e, incluso, proporcionan muchos de los elementos que son necesarios para aprender y dominar eficientemente otros idiomas. Sin embargo, existe el riesgo de que las lenguas indígenas sean utilizadas, como en los tiempos de la educación bilingüe bi-cultural, como un recurso básicamente para traducir los contenidos que el plan de estudios oficial contiene.

En segundo lugar, se plantea la consideración de que los conocimientos regionales y de los pueblos indígenas sean incluidos en las actividades escolares. No obstante, oficialmente no está previsto hasta ahora que deba elaborarse un nuevo currículum educativo, un nuevo plan de estudios *ad hoc* para la educación intercultural (tal como lo recomienda el Convenio 169 de la OIT), sino que debe trabajarse sobre el mismo que ya existía, sin hacerle cambios en sus contenidos; también existe el riesgo de que los conocimientos de los pueblos indígenas, en el mejor de los casos, sean solamente considerados en forma complementaria para ilustrar y reforzar los contenidos curriculares vigentes. De modo que fuera de estos presupuestos, lo que queda como lo más ambicioso y más innovador en la educación indígena con enfoque intercultural, es que en el plano interactivo la escuela será especial promotora de la tolerancia, del respecto a la diversidad de las personas de las otras culturas.

En el conjunto del sistema educativo nacional

El resto de la educación pública, que se define como promotora de la interculturalidad, según estas políticas tendrá como propósito suscitar el reconocimiento de las otras culturas, apreciar sus contribuciones en el conocimiento, entender que éstas pueden tener otras referencias, tan válidas como todas las demás, para apreciar la naturaleza y el mundo, que pudieran mantenerse entre los que son herederos directos de ellas, es decir los pueblos originarios de la actualidad, cuyos miembros asisten a las escuelas. Y que las tradiciones de estas culturas son parte de la riqueza cultural del país y que son motivo de orgullo nacional. ¿Pero en dónde se acomodan en el currículum educativo estas acciones de promoción del reconocimiento de la diversidad cultural? En sentido estricto no tienen un lugar específico. Es decir, podrían ser incluidas en donde haya temas que permitan su introducción. Al currículum, como en el caso de la educación indígena, no se le han previsto modificaciones para ello. De esta forma, contenidos de conocimiento que pudieran ser incorporados de las otras culturas quedan también como aspectos que pueden tener alguna utilización para complementar y, en todo caso, para reforzar algunos de los contenidos curriculares establecidos. De ahí que el principal elemento que destaca como mayormente novedoso de la introducción del enfoque intercultural en todo el sistema educativo nacional (que incluye a la educación primaria y secundaria) es el interactivo, pero no de los conocimientos de las distintas culturas de nuestro país, sino de las personas que pertenecen a ellas. De esta forma, lo que la escuela principalmente buscaría es que todas las diferencias culturales dentro de ella pudieran ser tratadas con respeto y aprecio. Así, por ejemplo, a los que pertenecen a la cultura mayoritaria (que son los que, según se cree, tienen las mayores barreras y prejuicios para aceptar y apreciar la diversidad), se les enseñaría a revalorar a los diferentes, a evitar el trato discriminatorio altamente legitimado en las relaciones sociales extraescolares.

En los otros niveles educativos

En el caso de los bachilleratos que operan en zonas de asentamiento indígena, se propone que las lenguas indígenas sean utilizadas en el proceso educativo, en la misma proporción que se utiliza el español, y que se busque relacionar las especialidades tecnológicas que se ofertan con los intereses de las comunidades con respecto al desarrollo regional y local. Sustancialmente, fuera de eso, no hay un cambio que revalore a las culturas en la extensión de la palabra.

En el nivel superior, aparte de las medidas que llevan adelante muchas de las universidades autónomas del país para dar lugar a los estudiantes de origen indígena,¹ el gobierno federal decidió crear el sistema de universidades interculturales.

LAS UNIVERSIDADES INTERCULTURALES

Estas universidades fueron creadas y establecidas en nueve entidades del país en donde se localizan las principales áreas de asentamiento tradicional de los pueblos indígenas. En ellas se inscriben mayoritariamente estudiantes de origen indígena para cursar carreras semejantes a las de las otras universidades públicas, aunque hay interés en orientar la oferta hacia profesiones y carreras que pudieran estar dirigidas hacia las necesidades y problemáticas de las regiones indígenas. Todas, o casi todas, están en vías de consolidación. Su infraestructura aún es insuficiente y su planta docente no siempre está compuesta por personal que tenga conocimiento de lo que implica la interculturalidad.

¹ Sin modificar sus ofertas curriculares, muchas de las universidades públicas participan de acciones que buscan crear oportunidades para estudiantes de las culturas minoritarias. La UNAM, por ejemplo, tiene un programa especial de becas para los estudiantes de origen indígena que han ingresado a sus diferentes carreras, mientras que la ANUIES, a través del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (que recibe financiamiento de la Fundación Ford), promueve en más de 16 universidades del país una política de acción afirmativa que ofrece a los estudiantes indígenas asesorías dirigidas a garantizar que puedan mantenerse y terminar exitosamente su carrera.

Como sucede en los otros niveles educativos, en éste los conocimientos y saberes de las otras culturas tienen la posibilidad de ser considerados como aspectos complementarios de un plan curricular que intenta ser equivalente al de las otras universidades. En consecuencia, la intervención que prometen estas políticas recae principalmente en el plano de la revaloración de las diferencias que por sus orígenes culturales presentan las personas que interactúan directamente en el proceso educativo. Esto es en sí mismo un acontecimiento verdaderamente enconcomiable y relevante. Sin embargo, esas diferencias a revalorar (las que portan los estudiantes y, en general, toda la comunidad universitaria), en las interacciones de la escuela, son apenas una parte, un aspecto, de lo que implica el contraste y la relación entre culturas diferentes. Como veremos más adelante, por lo que plantean las otras dos propuestas educativas para la diversidad, las culturas tienen otros aspectos que merecerían ser reconocidos e incluidos en condiciones semejantes, por lo menos en el nivel en el que se aprecian sus equivalentes de la cultura mayoritaria. Es el caso de las epistemologías y cosmovisiones que las diferentes tradiciones culturales atesoran, y que los planteamientos de las políticas educativas oficiales para la diversidad en los diferentes niveles educativos, hasta ahora publicados, no las consideran más que como recurso para complementar el tratamiento de temas curriculares ya establecidos, curiosamente como en todos los otros casos que integran en general todas las propuestas oficiales de educación intercultural conocidas. Por ello, podemos concluir precisamente que todas esas propuestas se presentan como alternativas con límites. Pero ¿a qué se debe que se demuestren como iniciativas acotadas? ¿Se trata de un problema que concierne a una falla de diseño de la política educativa? ¿Es posible arreglarlas o mejorarlas para suprimir las limitaciones que en su presentación actual mantienen?

LAS LIMITACIONES DE LAS PROPUESTAS OFICIALES

Para intentar responder a estas cuestiones, en primer lugar podríamos decir que los límites que le resultan a estas políticas educativas probablemente pudieran ser como los que tienen cualquier otro tipo de políticas públicas. Muy posiblemente pudiera demostrarse que para introducir el enfoque intercultural haya mucho que mejorar, como ocurre con toda política pública en el proceso que hay entre que se anuncia y se implementa (Villanueva 2000 y Parsons 2007). Sin embargo, existen en este caso buenas razones para creer que los alcances y los límites de este tipo de política educativa, tienen que ver, en sustancia, directamente con los presupuestos que le han permitido a muchos de los estados nación de hoy en día (incluido México) reconocer la diferencia cultural de sus sociedades y poner en práctica algunas medidas para lidiar con ella y para incluirla. Estos presupuestos no son otros que aquellos que, según los expertos, la propia teoría liberal –que dio origen al modelo de estado nación moderno–, se vio precisada a considerar a raíz de que alguien sostuviera la tesis de que la cultura juega un papel muy relevante para orientar la elecciones de la vida buena de los ciudadanos, puesto que nadie elige en abstracto sino con la referencia que le proporciona su propia cultura. Ese alguien fue John Rawls. Sus planteamientos, en el famoso libro *Teoría de la justicia* (1971) y en otras contribuciones posteriores, fueron muy sugerentes para que dentro de las posiciones liberales comenzara a defenderse la importancia de reconocer la cultura como presupuesto indispensable para que cada ciudadano pudiera ejercer plenamente sus derechos individuales. Esto dio margen para que en lo subsecuente surgieran propuestas que defenderían la urgencia de buscar dentro de las distintas tradiciones liberales alguna que pudiera ser afín a la posibilidad de conceder reconocimiento a la diversidad cultural. Ese fue el caso, por ejemplo, de la propuesta del filósofo canadiense Charles Taylor. En 1991, en su ensayo: *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*, este autor propuso que el pensamiento

liberal se nutría básicamente de dos tradiciones, una de las cuales aparentemente ofrecía la posibilidad de extender aprecio y reconocimiento a la diversidad cultural y otra totalmente contraria. En consecuencia, Taylor recomendaba apoyarse en la primera para que las sociedades pudieran otorgar un reconocimiento auténtico a la identidad de sus ciudadanos; algo que en su opinión debía ser básico para que éstos pudieran ejercer con decoro y a plenitud todos sus derechos. En 1995, otro filósofo canadiense, Will Kymlicka, fue aún más lejos. Este autor propuso elaborar una teoría liberal de los derechos de las minorías. En su libro: *Ciudadanía multicultural*, defendió, por ejemplo, que el reconocimiento a la diferencia cultural era totalmente compatible con el pensamiento liberal y no amenazaba trastocar los principios fundamentales (individualistas) que lo caracterizan.

En 1997, junto con Norman, Kymlicka publicaría otro ensayo titulado *El retorno del ciudadano*. En este texto, ambos autores dejaban ver que la consideración y la inclusión de la diversidad cultural era posible bajo los principios liberales porque agregaba un eje más al conjunto de derechos que comprende la ciudadanía, pero en cierta forma también le marcaban el límite: no se trata de otra ciudadanía sino de una, la ciudadanía liberal que se vería enriquecida. La ciudadanía se vería complementada por la consideración de que cada ciudadano podría exigir, además de los derechos civiles, sociales y políticos, ganados y acumulados a lo largo de mucho tiempo, tal como lo había descrito impecablemente el filósofo británico Thomas Marshall, la consideración de sus derechos a mantener su cultura particular, o bien, la cultura de su preferencia, sin que el Estado tuviera que imponerle, bajo ningún criterio, la obligación de tener que suscribir una cultura que no fuera la suya. Con esta contribución, tales autores orientaban, daban algunas pistas, directrices importantes para definir medidas, acciones, para acomodar el reconocimiento a la diversidad.

En 1998, Habermas secundaría la idea de que el reconocimiento a la diversidad cultural, efectivamente, se radicaba dentro del plexo

de los derechos ciudadanos, de una forma que en mi opinión es bastante parecida a la que habían sostenido Rawls, Taylor, Kymlicka y Norman. Pero, además de reafirmar y justificar con nuevos argumentos esta tesis, añadía una consideración muy importante que abundaba sobre las implicaciones –por decirlo de alguna manera–, máximas que tendría ese reconocimiento sobre el propio modelo de Estado liberal moderno. En su opinión, el agregado de los derechos culturales a la ciudadanía, además de implicar una respuesta apropiada a las exigencias de la diversidad, haría que el Estado moderno abandonara sus aspiraciones de construir, tal como lo prescribía el modelo liberal que le dio origen, una sola cultura nacional como mal que bien varios estados, incluido el mexicano, habían tratado de hacerlo. Con ello, los estados se orientarían a lo que él denominó el segundo gran proceso de secularización. El primero, según Habermas, los países occidentales lo vivieron cuando los intereses del Estado se separaron de los intereses de la Iglesia. Pero ese proceso precisamente dejó unidos por largos años a la condición ciudadana con la nacionalidad que, según este autor, son dos conceptos diferentes, pero que siempre se han visto como si fueran lo mismo, o como si fueran totalmente equivalentes o sinónimos. La condición ciudadana implica derechos, los derechos ya conocidos: civiles, sociales, políticos, y ahora también los culturales, mientras que la nacionalidad implica más bien la adscripción a una cultura, normalmente la cultura oficial. El problema es que, según nuestro autor, los estados obligaron siempre la suscripción de la cultura oficial, como requisito indispensable para poder acceder a los derechos ciudadanos plenos. Entonces, al abrirse la posibilidad del reconocimiento a la diferencia cultural, y al hacerse una práctica cotidiana, esta condición –unificada entre nacionalidad y ciudadanía– podría ir desapareciendo, pues toda persona estaría en posibilidad de mantener su cultura particular, sin que eso le restrinja o limite el acceso a la condición ciudadana. De esta manera, la nacionalidad, como pertenencia a una cultura oficial, y la ciudadanía, dejarían de estar forzosamente unidas, se presentarían como dos conceptos cla-

ramente discernibles uno del otro, y con ello estaría realizándose el segundo gran proceso de secularización. En este nuevo momento, la condición ciudadana, según Habermas, estaría por encima de cualquier particularidad cultural y sería ella la base principal que explicaría la unidad social dentro de los estados y no ya la pertenencia obligada a una única cultura nacional. Más aún, la lealtad y la fidelidad de los ciudadanos a su sociedad no desaparecerían, pero estarían enfocadas no necesariamente a la nación sino *a la patria*, a la constitución y a las leyes que les garantizan sus derechos. A esta forma de unidad social, Habermas la denominó la configuración posnacional. Este tipo de configuración se distinguiría por crear vigorosos vínculos sociales más allá de las diferencias culturales de cada ciudadano. La clave de la unidad social, según este planteamiento, no radicaría en la comunión de una exclusiva cultura oficial o nacional, sino en la existencia de unas leyes y una constitución que garantiza el respeto a cada ciudadano. Tendríamos así entonces una lealtad a las leyes que garantizan los derechos, o lo que es lo mismo un patriotismo de la constitución. Esto es, una fórmula mejorada que elige poner el énfasis en la capacidad de la constitución para garantizar los derechos más que en la difícil comunión de una cultura única, para garantizar la unidad social. Visto desde una mirada panorámica, esto vendría a ser una especie de reposicionamiento de las ideas liberales que pugnan por la preservación de su modelo de organización social, en una época en donde coinciden, por un lado, la exigencia de la sociedad por el reconocimiento a la diversidad y, por otro, el desarrollo de las ideas que, dentro del propio pensamiento liberal justifican la importancia de la cultura como sustrato que influye para que los ciudadanos elijan sus concepciones de la vida buena, como lo denominan los filósofos.

Con esto, lo que se ha logrado es reposicionar al liberalismo para mantener la cohesión social bajo sus propios principios, para lo cual se ha descubierto que el nuevo cemento de la unidad no es la cultura oficial sino las leyes. Pero precisamente porque para el

liberalismo mantener la unidad social bajo sus propios criterios es muy importante, el reconocimiento de la diferencia cultural tiene límites, no puede ser un asunto sin control y totalmente abierto. Kymlicka, en *Ciudadanía multicultural*, analiza las implicaciones políticas, legales y territoriales que podrían dar lugar al reconocimiento a la diferencia cultural, sobre todo de las culturas societarias, después de lo cual propone orientar las exigencias y las posibilidades de arreglo hacia medidas compatibles con los principios liberales que sostienen a los estados liberales modernos. El planteamiento es básico: si los grupos diferenciados no están dispuestos a tolerar los principios liberales, la prescripción sugiere que no habrían entonces posibilidades de arreglo. Puesto que como lo sugiere Michael Walzer, la posición liberal no está obligada a ser tolerante con los intolerantes. Por esto, es claro que el reconocimiento pese a que se puede apreciar como un gran acontecimiento como lo sugiere Habermas, no deja por ello de presentarse desde la óptica liberal como un asunto con límites. De ahí que las políticas públicas que se proponen para propiciar oficialmente la inclusión y el reconocimiento de la diversidad, se presentan –como se puede leer, por ejemplo, en *Multiculturalism: New Policy Responses to Diversity*, de Christine Inglis–, como una serie de medidas no improvisadas, reguladas, que antes de formularse son analizadas para prever todas sus posibles implicaciones, y así poder eliminar o descartar cualquiera que sea incompatible con las bases liberales. Por consecuencia, las políticas educativas oficiales para la diversidad cultural, como políticas públicas que son, tienen ese mismo sesgo. A nivel general, quienes han escrito para caracterizar a la educación para la diversidad en los estados liberales, como es el caso de Amy Gutmann y el propio Will Kymlicka, han ayudado a definir en términos generales los límites y alcances que puede darse al enfoque intercultural en la educación. Esos mismos alcances y límites se pueden encontrar modulando las propuestas de la UNESCO, aunque eso no significa que exista un patrón único para atender y responder a la diversidad cultural en la escuela o desde la escuela. Como lo registran algunas experiencias incluidas en el libro *Plani-*

fier la diversité culturelle (2009) de Christine Inglis, cada país puede construir una propuesta diferente. No obstante, lo cierto es que sea cual sea la modalidad u opción que se siga en particular, todas atienden a los alcances y los límites liberales. En México, las propuestas oficiales están signadas por estos mismos alcances y límites liberales, y es por eso que las características que tienen no son casuales sino totalmente intencionadas. Aunque por otro lado, el discurso oficial general busque enmascarar esos límites al señalar –como lo expresó la responsable de la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe creada en 2001 específicamente para impulsar las políticas educativas para la diversidad–, que este tipo de educación buscaría la realización de la interculturalidad social, que por ahora no existe *más que como ideal de interacción y de contacto entre culturas diferentes en condiciones de equidad*. Lo cual implicaría un serie de medidas más ambiciosas que las políticas en cuestión no consideran, porque significarían simplemente traspasar los límites que las posiciones liberales recomiendan mantener.

LAS PROPUESTAS INDEPENDIENTES

A contra corriente de las iniciativas oficiales, han surgido en México, casi en forma simultánea, propuestas independientes de educación intercultural. Como en el caso de las oficiales, éstas tienen como sustrato básico el cambio constitucional que en 2001 reconoció la composición multicultural de nuestro país. Se trata, en todos los ejemplos, de iniciativas regionalmente situadas que están respaldadas principalmente por comunidades indígenas, por personas que pertenecen a ellas y por intelectuales afines a lo que se conoce como la posición crítica sobre la interculturalidad. ¿Cuál es su punto de partida?

Para estas propuestas, que contrastan enormemente con las iniciativas oficiales, la interculturalidad que promueve el Estado en la educación no sólo es deliberadamente parcial y limitada, sino que es engañosa y maniquea, pues no pretende, como decla-

ra, lograr una relación equitativa y respetuosa entre culturas, sino mantener la hegemonía de la cultura mayoritaria bajo un discurso envolvente que resulta funcional para el mantenimiento de las relaciones de dominación que prevalecen actualmente y que descalifican y denigran a las otras culturas y les restan posibilidades para mantenerse y para desarrollarse como opciones integrales importantes para la vida de las personas que han nacido bajo su abrigo.

Contrario al diagnóstico que soporta a las propuestas oficiales, que sostiene que la interculturalidad hay que construirla, para estas propuestas las relaciones interculturales han existido permanentemente, salvo que, según su análisis, estas relaciones han sido siempre asimétricas, marcadas por el signo de la colonización ejercida por la cultura mayoritaria bajo el amparo y el respaldo de toda la arquitectura institucional del Estado. Por ello, plantean que un objetivo de la educación intercultural debería ser atacar las estructuras de la colonialidad (en el pensamiento, en el saber y en el poder) que prevalece en las relaciones entre las culturas diferentes para que puedan surgir un nuevo tipo de relaciones –que vayan más allá de lo que podría ser un trato aparentemente respetuoso entre personas de orígenes culturales diferentes, como lo pretenden las propuestas institucionales– a partir de las cuales todos los aspectos integrales que definen a cada cultura (sistema lingüístico, sistema filosófico, sistema epistemológico, etcétera) puedan interactuar y relacionarse en términos equitativos.

Se trata de iniciativas construidas con referentes locales específicos, “desde abajo” como dicen sus promotores, y en su elaboración participan personas directamente vinculadas con las comunidades, líderes sociales y académicos afines a la propuesta. Como no tienen vínculos oficiales, son denominadas autónomas e independientes. En general, se trata de propuestas que no son cautelosas como las oficiales porque promueven definiciones y líneas de acción más abiertas y cargadas a favor de las culturas que han sobrevivido en condición subalterna.

LA EDUCACIÓN AUTÓNOMA ZAPATISTA

Para una de las versiones más emblemáticas del país, impulsada en la zona de influencia del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, en el estado de Chiapas, el propósito de la educación intercultural no sería construir relaciones interculturales como presupone el planteamiento oficial –pues éstas, como se apuntó previamente, existen desde hace mucho tiempo aunque en forma de interacciones asimétricas–, sino de darle un cambio a esas relaciones, de impulsar desde la educación un cambio proactivo a favor de las culturas en desventaja. Se trata, declara la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM), su promotora directa, de la construcción de una propuesta de:

Una nueva educación que se asume como intercultural porque pretende articular los conocimientos indígenas con los conocimientos científicos desarrollados por el mundo occidental, pero que realiza esta articulación a partir de lo propio, de lo indígena, de lo que nunca se ha enseñado en la escuela, que no sale en los libros de texto oficiales, que la Secretaría de Educación Pública y los maestros oficiales nunca consideraron digno de formar parte de la educación escolarizada. Es así que los valores positivos que norman la vida de los pueblos y sociedades indígenas –como son, entre otros, la integridad del mundo vivo, la toma de acuerdo, la solidaridad, el respeto, el trabajo, la palabra, la cooperación y, como síntesis de estos valores, la resistencia activa (UNEM 2009)– representan el filtro para realizar un proceso de articulación y contrastación intercultural. Estos valores constituyen los criterios que permiten al maestro integrar los conocimientos científicos a los conocimientos indígenas que se desprenden de las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que, de acuerdo a su calendario socioecológico, realizan las comunidades indígenas en su entorno sociocultural y que, en la propuesta educativa de la UNEM y educadores independientes, constituyen la base para construir el conocimiento escolar (UNEM, 2009, pp. 9-10).

LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE LOS PUEBLOS DEL SUR (UNISUR)

De una forma muy parecida, el proyecto de la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (Unisur, 2007), que se ha establecido en tres diferentes puntos del estado de Guerrero,² sostiene la idea de construir una propuesta de educación intercultural de nivel superior orientada a hacer frente al sistema de dominación que signa las relaciones interculturales actuales en donde, en virtud de ello, las culturas de los pueblos aparecen en condición subordinada.³ Para ello, plantea trascender la propuesta de la universidad intercultural abanderada por el Estado porque, según perciben sus promotores, la postura oficial en ese nivel educativo parte de suponer que la interculturalidad puede plantearse nada más como una disposición de ánimo, entre las diferentes culturas, para entrar en diálogo intercultural, con lo que se pretende dejar de lado que lo que media y determina las asimetrías que existen actualmente en las relaciones entre culturas diferentes es el ejercicio del poder (político y del saber) de un grupo (que suscribe cierta afinidad cultural) sobre los otros. Es así, argumentan, porque al Estado no le interesa

² Según la información disponible en su página web (<http://www.unisur.org.mx/page1.php>), “a partir del 12 de octubre de 2007, la Unisur tiene actividades docentes a nivel licenciatura en tres de sus cinco sedes que fueron diseñadas para atender a la población escolar de los pueblos originarios del sur del país. Dichas sedes están en Santa Cruz el Rincón, municipio de Malinaltepec, donde se atiende a población tlapaneca y mixteca; Xochistlahuaca donde asisten estudiantes del pueblo amuzgo, tanto del estado de Guerrero como del estado de Oaxaca; y Cuajinicuilapan para los estudiantes del pueblo afromexicano de la región de la Costa Chica, que comprende al estado de Guerrero y Oaxaca”.

³ En la opinión de sus propios promotores “la propuesta de interculturalidad que se gesta desde la Unisur no desconoce las condiciones de subalternidad en que se construyeron los pueblos originarios desde la Colonia hasta nuestros días. Es más, parte de esas condiciones adversas, para proponer un diálogo intercultural distinto al que promueve el grupo hegemónico, para el cual la interculturalidad es una relación de culturas y de buenas voluntades, es decir una interculturalidad donde no hay intereses ni el ejercicio del poder de un grupo sobre otro, porque le interesa que no se develen los mecanismos de sujeción que producen dicha subalternidad” (ver página web de la Unisur: <http://www.unisur.org.mx/page1.php>).

[...] que se develen los mecanismos de sujeción que produce la subalternidad que de ahí resulta. Para el proyecto de la Unisur está claro que la propuesta oficial desconoce la diversidad de propuestas y alternativas locales para el desarrollo y se intenta imponer un modelo diseñado desde la esfera del poder que servirá lo mismo para los pueblos originarios del estado de Guerrero, que para los pueblos del norte o de otras regiones del país, sin considerar las especificidades locales, culturales, de historia o de condiciones ambientales.

Por tanto, la Unisur pretende llevar adelante una alternativa de educación propuesta

[...] por parte de los propios sujetos [...] que parta del interior de las mismas comunidades, que recupere la matriz cultural y de saberes y conocimientos de éstas y que en íntimo diálogo con el pensamiento de otras culturas que componen el pensamiento universal, recoja los aportes de las culturas originarias que se construyeron en el país y sustentaron la reproducción y la continuidad de los pueblos originarios, aun en las condiciones de rechazo y abandono en que se les mantuvo por siglos.⁴

Como en el caso de la propuesta zapatista de Chiapas, la cultura de los pueblos es, según la Unisur, lo que deberá primar en la definición y en el orden de los contenidos de la oferta educativa. Las comunidades se vuelven así indubitablemente en la referencia directa. Sus propuestas de desarrollo, así como lo que atesoran como saberes y conocimientos legítimamente probados en muchas de sus experiencias diarias, se convertirían en el punto de referencia para articular el currículum educativo. La propuesta no es culturalmente neutra. Al contrario. Toma partido por las culturas de los

⁴ Para la Unisur, según está referido en su página electrónica, “la interculturalidad es un proceso relacional atravesado por el ejercicio del poder, en donde los sujetos subalternos se deben reconocer como producto de procesos históricos de colonialidad y de explotación, para que desde ahí partan al encuentro de puntos de convergencia hacia la construcción de nuevos bloques históricos” (<http://www.unisur.org.mx/page1.php>).

pueblos. Culturas que se reconoce no han tenido nunca la posibilidad de definir la oferta educativa que se dirige hacia sus ámbitos porque oficialmente, todo el tiempo, la referencia que se ha utilizado es, por un lado, lo que debería ser o es, la cultura nacional o mayoritaria (una entidad bastante abstracta por cierto) y, por otro, un sistema de conocimientos, una epistemología, que aparenta ser de validez universal y que se funda en el conocimiento denominado científico sancionado como válido y único en muchos países denominados occidentales. La propuesta de donde surge la Unisur, como en el caso de la iniciativa zapatista en el estado de Chiapas, no rechaza los conocimientos occidentales, tampoco se opone a que en la definición curricular se tomen en consideración otras culturas (incluida la mayoritaria), pero es tajante en su posición de que las culturas subalternas sean las que sirvan de referencia para construir las propuestas educativas, y que sus sistemas de conocimiento, sus saberes, se conviertan en los ejes rectores para ordenar y jerarquizar los contenidos de conocimiento educativo, y estén en posibilidad, dichos conocimientos y saberes, de alcanzar valoración y reconocimiento paritario frente a los otros conocimientos y saberes occidentales.⁵

De modo que contrario a la propuesta oficial (interculturalista) que plantea complementar el currículum (de manera ilustrativa) con los saberes de las otras culturas, no necesariamente reconociéndolos como verdaderos conocimientos que han probado y demostrado con suficiencia su calidad de ser conocimientos válidos, la propuesta independiente, como parece claro en el planteamiento general de los dos casos citados, enfáticamente recomienda ordenar el currículum

⁵ Según la página electrónica de la Unisur, “el énfasis en la formación de los estudiantes se da en torno al pensamiento originario, también es cierto que se busca un diálogo constante con el pensamiento de otras culturas, cuestionando los motivos que condujeron a la negación de los valores y conocimientos propios por parte de los grupos hegemónicos y la imposición de sus criterios de veracidad del conocimiento para justificar la colonialidad del ser humano y de su pensamiento” (<http://www.unisur.org.mx/page1.php>).

educativo en una estructura que, al poner como centro de interés las necesidades y propuestas locales, permita algún tipo de paridad valorativa y de reconocimiento, tanto de los conocimientos de las culturas subalternas como de los que forman parte del sistema de conocimientos occidentales que gozan de reconocimiento extendido, y que por ello se les califica como conocimientos de validez universal. Más aún, es posible que como en el caso de la educación primaria en la zona zapatista, se plantee que el eje de los contenidos educativos sean los conocimientos locales, los saberes de las culturas y, de manera complementaria, aunque no menos importante en el conjunto, aparezcan los conocimientos denominados científicos que suscribe el currículum oficial vigente. Así, esta medida tendría como propósito invertir el equilibrio actual de las relaciones entre sistemas de conocimientos. Hasta ahora, el sistema de conocimientos occidentales, o provenientes de la cultura occidental, que ejercen una influencia indiscutible en el país, ha tenido el privilegio de ordenar el aprendizaje en las escuelas. La propuesta independiente plantea, por el contrario, invertir esta situación concediéndole por vez primera en la historia del país la oportunidad al sistema de conocimientos de las otras culturas de ser éste el que ejerza rectoría en el orden de los contenidos curriculares y de los conocimientos educativos escolares. De esta forma, los saberes y conocimientos occidentales tendrían que volverse complementarios, paradójicamente en forma inversa de cómo lo está proponiendo la interculturalidad oficial. Más aún, hay autores que sostienen que lo que en realidad plantean propuestas como éstas –de las cuales han surgido varias muy parecidas en el sub-hemisferio latinoamericano– es atender, más que la relación entre personas de diferentes culturas, un asunto verdaderamente profundo: la relación entre epistemologías diferentes. Y en ese cambio lo que se busca es elevar la jerarquía de las epistemologías no occidentales, para hacerlas pasar de epistemologías desvalorizadas a epistemologías que recuperan en sus propios espacios culturales la capacidad y la importancia que han perdido frente a la condición avasalladora de la epistemología occidental oficializada y extendida en territorio y espacios de

las otras culturas, en virtud de la fuerza de la colonialidad del poder y del saber que el eurocentrismo impuso, en los diferentes órdenes de la vida, en los países como los de América Latina. Esto implicaría atender la revaloración de uno de los aspectos medulares de las otras culturas, lo que podría realmente generar la posibilidad de reunir algunas de las condiciones básicas para una posible relación quizás menos asimétrica entre ellas. Esto, por lo demás, significa que se está planteando ir más allá de exponer y defender la recuperación y el uso de las lenguas, saberes y conocimientos de las otras culturas para poner a las primeras como lenguas de instrucción en el hecho educativo, y a estos últimos como parte del currículum educativo, esto es, hacia un verdadero cambio que apuesta definitivamente por atender las razones de fondo que podrían hacer que las culturas diferentes llegaran a tener una revaloración efectiva.

Ahora bien, es oportuno reconocer que en todo el planteamiento no se discute si hay o no otras epistemologías. Se da por hecho que éstas existen, no en la forma convencional de la epistemología occidental predominante, no en condición que deba rescatarse, sino que simplemente existen y a ellas hay que revalorar. Los actores que las proponen, como en el caso de los maestros de la UNEM en la zona zapatista, se autoadscriben como la parte de avanzada que pugna por romper, o por iniciar la ruptura, de los circuitos perversos de la colonialidad que llega a través de la escuela y termina por impactar la forma de pensamiento y la actitud de los miembros de las culturas subalternas, hasta imponerse colonizando todo o prácticamente todo, la vida, el pensamiento, hasta deslegitimar lo que ellos denominan lo propio, los saberes y conocimientos y la propia cultura. Su propuesta se orientaría hacia la descolonización, hacia la recuperación del orgullo por la cultura propia, por la manera de organizar los conocimientos atesorados por sus ámbitos culturales y por las distintas formas de entender y conocer al mundo desde lo que la cultura proporciona. En síntesis, su objetivo y su meta se orientarían hacia la superación de la condición colonizada desde el rubro educativo. La idea es ambiciosa y ha encontrado inspiración

y respaldo en lo que se conoce como la teoría crítica latinoamericana, particularmente en una de sus líneas argumentativas más cercana, la del interculturalismo crítico.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LAS PROPUESTAS INDEPENDIENTES DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

La referencia teórica en donde se respaldan las alternativas de la educación intercultural independiente no es improvisada. Tiene detrás de sí una tradición intelectual que se habría de desplegar en América Latina a raíz del surgimiento de la teoría de la dependencia y que llega hasta nuestros días a través de distintas contribuciones especializadas en la filosofía, la política, la antropología, la pedagogía, la sociología, etcétera. A todas ellas se les reconoce como constituyentes de lo que se denomina en conjunto como el pensamiento crítico latinoamericano. Los estudios de Guillermo Bonfil Batalla (1982) sobre *la condición subalterna de las culturas de los pueblos indígenas* de América latina, los del *colonialismo interno* de Rodolfo Stavenhagen y Pablo González Casanova, los de la colonialidad y dominación expuestos por Franz Fanon en *los condenados de la tierra*, así como los estudios de Aníbal Quijano sobre *la colonialidad del poder y del saber*, entre otros no menos importantes, como los de Boaventura de Souza Santos, Paulo Freire y Enrique Dussel, le dan consistencia a esta fuente en donde haya su inspiración el interculturalismo crítico latinoamericano. Ciertamente es que esas contribuciones no se reducen al tema intercultural, pero de ahí se han nutrido las elaboradas aportaciones de autores como Catherine Walsh, Fidel Tubino, Jorge Gasché, en el asunto de la educación intercultural. Pero ¿cuál es el planteamiento básico?

Con el advenimiento de la modernidad occidental y el descubrimiento europeo del nuevo mundo, se estableció en América Latina el bien conocido sistema de colonización europeo que prohió la colonialidad, una forma de pensamiento, de ordenamiento social y de

poder que lo invadió casi todo. Ciertamente es que desde que se consumó la independencia de las antiguas colonias dejó de existir una relación orgánica con las metrópolis, pero la colonialidad que de ahí devino pervive renovada, pujante y con gran vitalidad. Hace bastante tiempo, observadores agudos como Franz Fanon lo percibieron así perfectamente bien, no sólo en el caso de América Latina sino en situaciones semejantes en países africanos. Otros autores (como Stavenhagen y González Casanova) que pondrían atención principalmente en el sistema de relaciones económicas, de las sociedades independizadas, observaron su permanencia en forma de un sistema de colonialismo interno, que ubicaba, de un lado, a los descendientes de los conquistadores y colonizadores originarios en condición de élites económicas y, de otro, a los pueblos originarios y a sus descendientes en condición colonizada, con lo que se reproducía el viejo sistema de relaciones de dominación colonial. Centrados principalmente también en el tema del sistema de relaciones económicas, pero en una perspectiva internacional, otros expertos corroboraron la pervivencia de la condición colonial en las nuevas repúblicas independientes al quedar condenadas a mantenerse, en la división internacional del trabajo, como proveedoras de materias primas, sin otra opción posible. Bajo la égida de lo que se conoce como la teoría de la dependencia, análisis de base económica como éstos terminarían por configurar una explicación crítica de las consecuencias del colonialismo económico que devendría el origen de lo que ahora se conoce como la corriente teórica crítica de América Latina. A la larga, la evolución de esta corriente crítica ha permitido que se pueda apreciar que en la colonialidad que subsiste en América Latina no gravitan únicamente asuntos económicos y sociales, sino que también alternan otros aspectos de gran relevancia. De hecho, los estudios que describieron la condición subalterna de las culturas de los pueblos originarios (como los de Bonfil Batalla) en las nuevas repúblicas independientes, ayudarían a perfilar la importancia de los aspectos culturales, civilizacionales, que había de por medio en las relaciones de colonialidad subsistentes; los estudios de las características del poder y la dominación llevada

adelante fundamentalmente por las élites criollas, junto con los estudios que describieron la imposición del saber científico occidental como único sistema de conocimiento válido en las ex colonias, han terminado por configurar todo un sistema de pensamiento crítico, muy reciente, constituyente del binomio modernidad/colonialidad, en el cual se anclan las bases de la propuesta de interculturalidad latinoamericana en la que se apoya el argumento de las iniciativas de educación intercultural independientes de las que aquí nos hemos estado refiriendo.

Así pues, según este sistema de pensamiento —que es alimentado hoy en día por la contribución de notables académicos latinoamericanos—, con la conquista se inventó un sistema de clasificación social de carácter racial que sería utilizado, primero en América, para justificar la dominación de los conquistadores y, luego, con la expansión del colonialismo europeo, en el resto del mundo. Históricamente, dice Aníbal Quijano,

[...] esto significó una nueva manera de legitimar las ya antiguas ideas y prácticas de relaciones de superioridad/inferioridad entre dominados y dominantes. [Y] desde entonces ha demostrado ser el más eficaz y perdurable instrumento de dominación social universal, pues de él pasó a depender inclusive otro igualmente universal pero más antiguo, el inter sexual o de género: los pueblos conquistados y dominados fueron situados en una posición natural de inferioridad y, en consecuencia, también sus rasgos fenotípicos, así como sus descubrimientos mentales y culturales (Quijano 2000, p. 203).

Más aún, sostiene Quijano que

[...] las nuevas identidades históricas producidas sobre la base de raza fueron asociadas a la naturaleza de los roles y lugares en la nueva estructura global de control del trabajo. Así, ambos elementos, raza y división del trabajo, quedaron estructuralmente asociados y reforzándose mutuamente, a pesar de que ninguno de los dos era necesariamente dependiente el uno del otro para existir o para cambiar (Quijano 2000, p. 204).

De este modo, nos dirá el mismo Quijano, “se impuso una sistemática división racial del trabajo”. Pero no sólo eso, también sobre su base se vendría a apoyar “la elaboración [y expansión] de la perspectiva eurocéntrica de conocimiento” (Quijano 2000, p. 203) que negó rotundamente el reconocimiento a cualquier otro tipo de conocimiento posible.

El pensamiento occidental moderno que se consolidó precisamente con la conquista y colonización, y del cual se deriva la perspectiva eurocéntrica de conocimiento es, según Boaventura de Sousa Santos, “un pensamiento abismal [...] que divide la realidad social en dos universos, el universo de “‘este lado de la línea’ y el universo ‘del otro lado de la línea’” (Sousa Santos, 2009, p. 160). La división es tal, señala Sousa Santos que “‘el otro lado de la línea’ desaparece como realidad, se convierte en no existente, y de hecho es producido como no existente. ‘No existente’ significa no existir en ninguna forma relevante o comprensible de ser” (Sousa Santos, 2009, p. 160). Así, en el campo del conocimiento,

[...] el pensamiento abismal consiste en conceder a la ciencia moderna el monopolio de la distinción universal entre lo verdadero y lo falso [...] El carácter exclusivista de este monopolio se encuentra en el centro de las disputas epistemológicas modernas entre formas de verdad científicas y no científicas [...] Su visibilidad se erige sobre la invisibilidad de formas de conocimiento que no pueden ser adaptadas a ninguna de esas formas de conocimiento (Sousa Santos, 2009, p. 160).

Me refiero, señala Sousa Santos, “a conocimientos populares, laicos, plebeyos, campesinos o indígenas al otro lado de la línea” (Sousa Santos, 2009, p. 162). Para el conocimiento abismal, “al otro lado de la línea no hay un conocimiento real; hay creencias, opiniones, magia, idolatría, comprensiones intuitivas o subjetivas, las cuales, en la mayoría de los casos, podrían convertirse en objetos o materias primas para las investigaciones científicas” (Sousa Santos, 2009, p. 162), pero nada más.

Estas líneas abismales no son del pasado, “continúan estructurando el conocimiento y el derecho moderno, son constitutivas de las relaciones políticas y culturales basadas en Occidente, y de las interacciones en el sistema mundo moderno” (Sousa Santos, 2009, p. 168). Sobre su base se erige la injusticia social global que prevalece actualmente en el mundo. De modo que sin lugar a dudas este tipo de injusticia está íntimamente ligado, unido, “a la injusticia cognitiva global”. De ahí que “la batalla por la justicia social global debe, por tanto, ser también una batalla por la justicia cognitiva global. Para alcanzar el éxito, esta batalla requiere un nuevo tipo de pensamiento, un pensamiento postabismal” (Sousa Santos, 2009, p. 169).

El pensamiento postabismal, sostiene Sousa Santos, “implica una ruptura radical con los modos occidentales modernos de pensar y actuar [...] significa pensar desde la perspectiva del otro lado de la línea, precisamente porque el otro lado de la línea ha sido el reino de lo impensable en la modernidad occidental.” Implica situar la

[...] perspectiva epistemológica en la experiencia social del otro lado de la línea, esto es, el Sur Global no imperial, concebido como la metáfora del sufrimiento humano sistémico e injusto causado por el capitalismo global y el colonialismo. Esto confronta la monocultura de la ciencia moderna con la ecología de los saberes. Que es una ecología porque está basada en el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos heterogéneos (uno de ellos es la ciencia moderna) y en las interconexiones continuas y dinámicas entre ellos sin comprometer su autonomía. La ecología de saberes se funda en la idea de que el conocimiento es interconocimiento (Sousa Santos, 2009, p. 182).

Así pues, como una ecología de saberes, “el pensamiento postabismal se presupone sobre la idea de una diversidad epistemológica del mundo, el reconocimiento de la existencia de una pluralidad de conocimientos más allá del conocimiento científico” (Sousa Santos, 2009, pp. 183). Esto implica, dice este filósofo portugués,

renunciar a cualquier epistemología general. A lo largo del mundo, no sólo hay muy diversas formas de conocimiento de la materia, la sociedad, la vida y el espíritu, sino también muchos y muy diversos conceptos de lo que cuenta como conocimiento y de los criterios que pueden ser usados para validarlo (Sousa Santos, 2009, pp. 183-184).

De esta forma, la utopía del interconocimiento, que de ahí resulta, “es aprender otros conocimientos sin olvidar lo de uno mismo. Ésta es la idea de prudencia que subsiste bajo la ecología de saberes” (Sousa Santos, 2009, p. 186). Esto implica, por otro lado, reconocer que “ningún tipo de conocimiento puede dar explicación a todas las intervenciones posibles en el mundo, todos ellos son incompletos en diferentes modos” (Sousa Santos, 2009, p. 188). De ahí que finalmente

[...] la ecología de saberes esté basada en la idea pragmática de que es necesario revalorizar las intervenciones concretas en la sociedad y en la naturaleza que los diferentes conocimientos pueden ofrecer. Ésta se centra en las relaciones entre conocimientos y en las jerarquías que son generadas entre ellos, desde el punto en que las prácticas concretas no serían posibles sin tales jerarquías. Sin embargo, más que suscribirse a una jerarquía única, universal y abstracta entre conocimientos, la ecología de saberes favorece jerarquías dependientes del contexto, a la luz de los resultados concretos pretendidos o alcanzados por diferentes prácticas de conocimiento (Sousa Santos, 2009, p. 189).

El planteamiento de la ecología de saberes que nos propone Sousa Santos, también presupone “que no existe una sino muchas filosofías y que el diálogo mutuo y el enriquecimiento es posible”. Esta posición afronta inevitablemente que entre las distintas filosofías existe “inconmensurabilidad, incompatibilidad o la no inteligibilidad recíproca”. Sin embargo, como lo señala nuestro autor,

[...] la inconmensurabilidad no impide necesariamente la comunicación y que incluso puede permitir insospechadas formas de complementariedad.

Todo ello depende del uso de procedimientos adecuados de traducción intercultural. A través de la traducción, llega a ser posible identificar preocupaciones comunes, enfoques complementarios y, por supuesto, también contradicciones intratables (Sousa Santos, 2009, p. 192).

De planteamientos como éstos, y de otros semejantes, se compone actualmente la teoría crítica latinoamericana. Como se trata de una teoría que por cierto no solamente tiene interés en describir y analizar la realidad, sino también de intervenir en ella, ha prohibido dentro de sí misma una corriente teórica que busca generar incidencia política, académica y educativa. De ahí precisamente ha surgido una postura que dio origen a lo que se conoce hoy en día como el interculturalismo crítico.

EL INTERCULTURALISMO CRÍTICO

Esencialmente, el interculturalismo de la teoría crítica latinoamericana se define por contraste con la definición que sobre el tema hace la postura liberal que suscribe la mayoría de los estados-nación actuales que comúnmente se reconocen como estados multiculturales. Según Fidel Tubino,

El interculturalismo latinoamericano (o crítico) se diferencia del anglosajón o liberal, por dos razones: primero, porque apunta no sólo a incluir las diferencias en los espacios públicos sino a interculturalizar estos espacios. Es decir, a redefinir no sólo los procedimientos y las reglas de juego que los norman, sino a cambiar la cultura común que está en la base de la comunicación entre diferentes. Segundo, porque el interculturalismo latinoamericano es consciente de que la injusticia cultural es la otra cara de la injusticia distributiva. Por ello apuesta por soluciones que articulen políticas de reconocimiento con políticas de redistribución y de participación ciudadana (Tubino, 2009, p. 4).

El interculturalismo liberal (o funcional), nos propone este filósofo peruano,

[...] se trata de aquel interculturalismo que ha sido asimilado como parte del discurso oficial de los estados nacionales. Postula el diálogo intercultural como utopía sin tomar en cuenta las relaciones de poder y dominio que hay entre los pueblos y las culturas, que se expresan en la asimetría, la disgloria, la incomunicación y el conflicto (Tubino, 2009, p. 4).

Es así que

[...] sustituye [...] el discurso sobre la pobreza por el discurso sobre la cultura ignorando la importancia que tienen –para comprender las relaciones interculturales– la injusticia distributiva, las desigualdades económicas, las relaciones de poder intra e interculturales y “los desniveles culturales internos existentes en lo que concierne a los comportamientos y concepciones de los estratos subalternos y periféricos de nuestra misma sociedad” (Cirece, 1972, en Tubino, 2009, p. 11).

De esta suerte, nos aclara Tubino,

[...] cuando el discurso sobre la interculturalidad sirve –directa o indirectamente– para invisibilizar las condiciones de pobreza de nuestros pueblos indígenas, las crecientes asimetrías sociales, los grandes desniveles culturales y todos aquellos problemas que se derivan de una estructura económica y social que excluye sistemáticamente a los sectores subalternizados de nuestras sociedades, entonces es posible decir que se está usando un *concepto funcional de interculturalidad*. El interculturalismo funcional en lugar de cuestionar el Estado nación homogeneizante y sistema postcolonial vigente facilita su reproducción. En síntesis se trata de un discurso y una praxis de la interculturalidad que es funcional al Estado nacional y al modelo económico vigente (Tubino, 2009, p. 12).

Así pues,

Las diferencias entre el interculturalismo funcional y el interculturalismo crítico son sustantivas. Mientras que el interculturalismo funcional busca promover el diálogo intercultural sin tocar las causas de la injusticia cultural, el interculturalismo crítico busca suprimirlas. [...] No hay por ello que empezar por el diálogo, sino con la pregunta por las condiciones del diálogo. O, dicho todavía con mayor exactitud, hay que exigir que el diálogo de las culturas sea de entrada diálogo sobre los factores económicos, políticos, militares, (epistémicos), etcétera, que condicionan actualmente el intercambio franco entre las culturas de la humanidad. Esta exigencia es hoy imprescindible para no caer en la ideología de un diálogo descontextualizado que favorecería sólo los intereses creados de la civilización dominante, al no tener en cuenta la asimetría de poder que reina hoy en el mundo (Fornet, 2000, en Tubino, 2009, p. 12).

La interculturalidad crítica exigiría así [...] empezar por recuperar la memoria de los excluidos, por visibilizar los conflictos interculturales del presente como expresión de una violencia estructural más profunda, gestada a lo largo de una historia de desencuentros y postergaciones injustas. Esto no quiere decir sin embargo que sea imposible dialogar en medio del conflicto y la asimetría. Se puede conversar en condiciones adversas. No hay que esperar generar las condiciones ideales del diálogo para intentarlo (Tubino 2009, p. 13).

Ahora bien, el contraste refleja que el interculturalismo crítico es una propuesta multidimensional que exige, por una parte, una serie de condiciones sociales, económicas, políticas y educativas y, por otro lado, busca provocar incidencias de la misma manera en los ámbitos económicos, sociales, políticos y educativos. Todo esto para poder construir una nueva forma de relaciones entre culturas diferentes, e incluso, un nuevo modelo de sociedad. Y desde esta su condición de amplio espectro, el interculturalismo crítico se propone dos líneas básicas de acción:

1. identificar y reconocer las condiciones de colonialidad del saber, del ser y del poder que desconoce y niega valor a las diferencias culturales y a los sistemas de conocimientos y saberes locales por la hegemonía de un sistema epistemológico occidental de la modernidad europea, e
2. intervenir, *a través de una pedagogía y una praxis*, cuestionando todo lo que la colonialidad implica, con la finalidad de impulsar un amplio movimiento hacia la decolonialidad, que ayudaría a suprimir las barreras que impiden tanto las relaciones equitativas entre culturas diferentes como la posibilidad de proponer y crear condiciones radicalmente distintas de sociedad, humanidad, conocimiento y vida (Walsh, s/f).

Sin embargo, la pregunta es, ¿cómo busca este tipo de interculturalismo desarrollar lo que se propone? Para conseguir su propósito, el interculturalismo crítico parte de un diagnóstico general, en permanente contraste con la propuesta contraria, la oficial o institucional. El argumento inicial que lo motiva es lapidario: la colonialidad que hoy en día agobia a las sociedades latinoamericanas “se esconde detrás de un discurso (neo)liberal multiculturalista para reacomodarse dentro de los designios globales ligados a los proyectos de neoliberalización y a las necesidades del mercado” (Walsh, s/f). En ese contexto, la retórica multicultural oficial no conduce, como dice, hacia “la creación de sociedades más equitativas e igualitarias sino (hacia la reafirmación de la colonialidad) al control del conflicto étnico y a la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberal) de acumulación capitalista”⁶

⁶ De hecho, señala Walsh, apoyándose en algunas ideas de Žižek, “al sustentar la producción y administración de la diferencia dentro del orden nacional, [el discurso oficial] la vuelve funcional a la expansión del neoliberalismo, y eso es precisamente lo que busca esta directiva y estas reformas de corte multicultural-neoliberal” (Walsh, s/f). Así pues, “tal lógica pretende reconstruir relaciones entre el Estado y la sociedad, por medio de una inclusión que permite reducir conflictos étnicos e incrementar la eficiencia económica de la acción estatal dentro de un orden no sólo nacional sino regional y global” (Walsh, s/f).

Por tanto, al discurso intercultural (oficial que se declara afín a la inclusión de los grupos diferentes y en condición subalterna) “no le interesa transformar las estructuras sociales racializadas; más bien su objetivo es *administrar la diversidad* ante lo que se percibe como el peligro de la radicalización de imaginarios y agenciamientos étnicos” (Walsh, s/f). De ahí entonces se deriva su condición funcional, porque aunque declara, como lo señala Tubino, “la promoción del diálogo y la tolerancia” en realidad no le interesa “tocar las causas de la asimetría social y cultural hoy vigentes” (Tubino, en Walsh, s/f). En cambio, el interculturalismo crítico, sí se declara dispuesto a (contrarrestar y a) suprimir esas asimetrías. Bajo el presupuesto de que la desigualdad social “y la discriminación cultural hacen inviable el diálogo intercultural auténtico”, sus promotores plantean “empezar por visibilizar las causas del no-diálogo” y, mediante un discurso de crítica social, hacer explícitas las condiciones sociales, económicas, políticas y educativas, que se requieren para que dicho diálogo se pueda dar (Tubino en Walsh, s/f). Más aún, al

[...] partir del problema estructural-colonial-racial y dirigirse hacia la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales y la construcción de condiciones radicalmente distintas, la interculturalidad crítica –como práctica política– dibuja otro camino muy distinto a lo que traza la interculturalidad funcional. [Ese camino no se limita] a las esferas políticas, sociales y culturales; también se cruza con las del saber y ser. Es decir, se preocupa también por la exclusión, negación y subalternización ontológica y epistémico-cognitiva de los grupos y sujetos racializados; por las prácticas –de deshumanización y de subordinación de conocimientos– que privilegian algunos sobre otros, “naturalizando” la diferencia y ocultando las desigualdades que se estructuran y se mantienen en su interior. [Por ello] se preocupa [también] por los seres y saberes de resistencia, insurgencia y oposición, los que persisten a pesar de la deshumanización y subordinación (Walsh, s/f).

Como resulta obvio, este modo de entender a la interculturalidad, “como proceso y proyecto dirigido hacia la construcción de modos

‘otros’ del poder, saber, ser y vivir”, permite a sus promotores, en términos argumentativos,

[...] ir mucho más allá de los supuestos y manifestaciones actuales de la educación intercultural, la educación intercultural bilingüe o inclusive la filosofía intercultural [para señalar] la necesidad de visibilizar, *enfrentar y transformar las estructuras e instituciones que diferencialmente posicionan grupos, prácticas y pensamientos dentro de un orden que [...] es racial, moderno-occidental y colonial* (Walsh, s/f).

Pero ¿cómo pretenden sus partidarios que deben lograrse estos propósitos? Primeramente asumiendo como tarea inmediata

[...] un trabajo de orientación de-colonial dirigido a quitar las cadenas que aún están en las mentes [...], y *desaprender lo aprendido para volver a aprender*; [una posición que verdaderamente desafía y pretende] derribar las estructuras sociales, políticas y epistémicas de la colonialidad que mantienen patrones de poder enraizados en la racialización, en el conocimiento eurocéntrico y en la inferiorización de algunos seres como menos humanos (Walsh, s/f).

En segundo lugar, al hacer de la interculturalidad crítica una *herramienta pedagógica* con el fin de cuestionar

[...] de manera continua la racialización, la subalternización, la inferiorización y sus patrones de poder; para visibilizar maneras distintas de ser, vivir y saber y buscar el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también –y a la vez– alientan la creación de modos “otros” de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras (Walsh, s/f).

Ambas cosas implican convertir a la interculturalidad crítica en una especie de referencia para impulsar una serie de acciones dirigidas a revertir todo lo que conlleva la colonialidad del poder, del saber

y todos sus males añadidos y complementarios. Así pues, se sugiere hacer de la interculturalidad crítica una especie de herramienta auxiliar para construir o recuperar una pedagogía social y crítica, como la que propuso Paulo Freire; que vaya más allá de los ámbitos educativos formales, pero, como lo señala Catherine Walsh, que no deje de considerarlos e incluirlos.

El interculturalismo crítico en la educación

Por todo lo anterior, queda claro que el interculturalismo crítico no es sinónimo de interculturalidad educativa. El interculturalismo crítico no se reduce a la esfera educativa, pero, según sus promotores, puede muy bien servir de referencia para orientar el diseño de propuestas curriculares para la educación formal, tanto como para plantear requisitos extracurriculares (condiciones materiales, de infraestructura, de apoyo económico) para el desarrollo de tales propuestas educativas. De hecho, tomándolo como una herramienta, o como una referencia puntual, algunos actores han dispuesto llevar adelante, de manera inédita, la orientación de propuestas educativas autónomas como las que se ha reseñado brevemente en esta sección, y como otras más que ahora tienen lugar en otras partes del sub-hemisferio latinoamericano. Sin embargo, el desarrollo de propuestas como éstas entraña algunos requisitos y exigencias dignas de tenerse en consideración. Aunque en principio cualquier actor pudiera construir propuestas a partir de dar seguimiento puntual al interculturalismo crítico, eso no significa que su ejecución y puesta en práctica sea factible si los requisitos para ello no se reúnen. Por ejemplo, han surgido proyectos así en Ecuador, en Bolivia que, bastante apegados a los postulados del interculturalismo crítico, están siguiendo el curso de su desarrollo porque existen ahí, como es el caso también en la zona zapatista del estado de Chiapas y en las regiones involucradas de Guerrero, condiciones sociopolíticas especiales y favorables para ello. Pero difícilmente podría ser el caso en otras regiones de México. De ahí que como ocurre con las propuestas oficiales de educación intercultural, aquí también pode-

mos hablar de límites (quizás más estrechos que en la situación de las propuestas oficiales) que son intrínsecos a las propuestas mismas de este tipo.

LA PROPUESTA CONSTRUCTIVISTA

En un escenario en donde tanto la propuesta oficial como la independiente parecen limitadas, entran en concurso otras alternativas que deben su existencia a un proceso de construcción que lleva a cabo el trabajo conjunto de personas con diferentes vínculos comunitarios, académicos e institucionales interesadas en hacer frente a la *construcción de propuestas educativas interculturales concretas, específicas*. Ciertamente no existe de este tipo un modelo único sino que, por el contrario, las posibilidades pueden ser múltiples. No obstante, los casos que aquí sirven de ejemplo se caracterizan por tener un doble propósito: por un lado para mejorar el rendimiento escolar y mejorar los resultados educativos y, por otro, para favorecer en forma simultánea la revaloración de las culturas minorizadas.

A este tipo de propuestas no le son extraños ni las exigencias de los grupos sociales demandantes de una educación intercultural efectiva ni los postulados de las propuestas oficiales (funcionales), tampoco los argumentos de las propuestas independientes. De cada una de esas referencias se nutren sus presupuestos, las bases, e incluso los recursos y las estrategias de las cuales se sirve no sólo para justificarse sino también para ponerse en ejecución y desarrollarse.

Sus promotores generalmente realizan lecturas bastante críticas de los dos tipos de propuestas comentadas en las secciones previas. Pero eso no significa que no encuentren en cada una de ellas referentes de utilidad que suscriben y dan acomodo dentro de su propuesta.

Estas propuestas, por ejemplo, consideran poco afortunada la manera en que los gobiernos han decidido poner en práctica, mu-

chas veces de manera maniquea, los derechos de los grupos diferenciados y de los pueblos originarios, e incluso mantienen severas críticas de lo manipulado y pervertido de esas medidas, pero aún así no están dispuestas a desaprovechar el contexto (en que dichas medidas han surgido) para hacerlo suyo y así poder llevar adelante sus propósitos. Su apreciación sobre las propuestas independientes también es crítica. Por ejemplo, para los partidarios de estas iniciativas, la propuesta independiente, que viene del sur, es decir, de América Latina, es una modalidad que pone el acento en primer lugar en cambiar el sistema de relaciones antes que apuntar hacia la interculturalidad como propuesta práctica y directa en la educación. Destaca la defensa del estatus de los sistemas de conocimientos de las culturas subalternas y de los pueblos indígenas, pero no desbroza la manera en que deberá trabajarse en las condiciones actuales la interculturalidad (Hammel *et al.*, 2004). No obstante, como lo hacen con el caso de las alternativas oficiales, recuperan ciertos argumentos, algunas posturas y aspectos puntuales de estas propuestas para incorporarlas a su propio planteamiento.

CARACTERÍSTICAS DISTINTIVAS DE LAS PROPUESTAS CONSTRUCTIVISTAS

Este tipo de propuesta tiene afinidad por el sentido práctico de la interculturalidad. Recela del debate infinito que circunscribe actualmente la posibilidad de instrumentarla. No desdeña la teoría, pero trata de buscarle su sentido concreto, práctico. Es partidario de empezar a desarrollar proyectos de educación intercultural aun en las condiciones actuales de asimetría y de desigualdad en las que se presentan las relaciones entre culturas.

Aunque en una primera impresión parece admitir una definición omnicompreensiva de cultura –en donde lo mismo caben las diferencias de género, de preferencia sexual de las capacidades, que las diferencias étnicas– para este tipo de propuesta, del cual cita-

remos brevemente dos ejemplos, las culturas protagonistas de la diversidad son primordialmente aquellas culturas societarias que ante todo poseen lenguas propias, que al entrar en contacto entre unas y otras, el sistema que media en esa relación podría poner ya sea en condición de dominio, como ocurre con la lengua (de la cultura) oficial, o bien, en condición subordinada, o minorizada, como es el caso de las lenguas de los pueblos originarios.

Como en la escuela —espacio en donde a este tipo de propuesta le interesa problematizar y abordar la relación entre culturas—, las lenguas de los pueblos indígenas no reciben un trato equitativo, como aspiran los propios pueblos indígenas y como lo recomiendan las teorías de la educación intercultural, sino todo lo contrario, es decir, que reciben un trato marginal que las descalifica, las niega o las desplaza; las propuestas constructivistas proponen apoyarse en la interculturalidad para revertir este proceso, pues no sólo consideran que un trato semejante provoca severos trastornos cognitivos que resultan en fracaso escolar, o bien, en escaso logro de los objetivos educativos, sino que además afecta la autoestima, el decoro de los escolares y el de sus familias, precisamente eso que la interculturalidad en términos teóricos pretende erradicar. De ahí entonces resulta su interés por partir de la revisión de la posición que tienen las lenguas en la escuela, para proponer, a partir de ese diagnóstico, la definición de un nuevo sistema de relaciones entre las culturas societarias que se ven interpeladas en el aula a través de sus sistemas lingüísticos.

En principio, este tipo de propuesta reconoce que las lenguas no presentan las mismas condiciones que el español. Fueron todas ellas condenadas a la eliminación por las disposiciones oficiales, desde el periodo colonial a la fecha. Carecen de alfabeto. Sus registros escritos, pocos por cierto, han tenido que utilizar, con adaptaciones, el alfabeto que utiliza el idioma español. Se trata además de lenguas que han sido por siglos deliberadamente desvaloradas. En términos oficiales carecen de utilidad y de todo tipo de reconocimiento. Socialmente su uso está restringido a los espacios familiares y comunitarios de los pueblos indígenas. Son, por consecuencia,

frente al español, lenguas con estatus en desventaja. No son iguales. Por ello, lo primero que proponen quienes participan de propuestas constructivistas, es plantearse la posibilidad de desarrollar un proyecto que les permita, a esas lenguas, condiciones equitativas en la escuela, en los salones de clase y en el proceso educativo mismo. Para este tipo de propuestas, la equidad juega un papel muy importante. Valiéndose de ella, como recurso, proponen reconocer a las lenguas indígenas en la escuela, para impulsar su uso oral y escrito, en condiciones (idealmente) paritarias al español. Pero los casos pueden variar, dependiendo de si se trata de escuelas enclavadas en zonas o regiones de asentamiento tradicional de los pueblos indígenas o de centros educativos situados fuera de esas regiones, en donde, por distintos fenómenos como la migración, los niños indígenas con idiomas maternos diferentes al español asisten a las escuelas ahí situadas, a partir de que sus familias han fijado, en dicha área, su domicilio temporal o permanentemente. En el primer caso se supone que la escuela tiene profesores que hablan la lengua materna de los alumnos, y hay algunos materiales educativos y libros disponibles en lengua indígena; mientras que en el segundo, ni la escuela ni los profesores tienen familiaridad con los idiomas indígenas.

EL PROYECTO EDUCATIVO INTERCULTURAL EN DOS COMUNIDADES DEL ESTADO DE MICHOACÁN

En el estado de Michoacán tuvo lugar una propuesta con las características que aquí reseñamos. Fue ideada y puesta en práctica por profesores de educación primaria hablantes de la lengua purépecha, que es la lengua indígena de esa región. Las escuelas de dos comunidades, San Isidro y Uringuitiro, del municipio de Los Reyes, Michoacán, fueron la sede de este proyecto que atrajo el interés de muchos investigadores del país y del exterior. Su objetivo: hacer realidad la educación bilingüe y construir una modalidad de educación intercultural, para lo que se organizó el arreglo del currículum oficial de educación

primaria de tal forma que admitiera la adaptación de algunos contenidos contemplados en él y la introducción de nuevos contenidos extraídos directamente del contexto comunitario y regional. Su procedimiento fue más o menos el siguiente:

1. Comenzar con la alfabetización en purépecha en el primer ciclo de la educación primaria (que comprende el 1o y el 2o grado) y con el manejo de los contenidos educativos para dicho ciclo exclusivamente en lengua indígena. Todo esto con el ánimo de iniciar formalmente la revaloración de la cultura subalterna y su sistema lingüístico tradicionalmente subvalorado o relegado de las tareas educativas.
2. Continuar en el siguiente ciclo (durante los grados 3o y 4o) con el uso del idioma purépecha, la lengua materna, y con el comienzo del proceso de alfabetización en la segunda lengua, el castellano, para
3. lograr en el tercer ciclo (en los grados: 5o y 6o), que los alumnos continuaran sus estudios en ambas lenguas, y tratar de desenvolverse, bajo la conducción de sus profesores, en una situación de condición (totalmente) bilingüe.

Todo esto con el interés de hacer que los estudiantes pudieran mejorar su autoestima y ganar seguridad y confianza en el manejo de ambas lenguas. Como resultado, los estudiantes mejoraron su rendimiento escolar y ganaron orgullo acerca de su capacidad de manejarse en las lenguas purépecha y castellano, al tiempo que pudieron sentir que su cultura vivía una importante revaloración que antes no tenía. De estos resultados dan fe los profesores que promovieron la propuesta, y algunos investigadores universitarios que se integraron al proyecto en el proceso. Ciertamente es que la propuesta requería mejoras, según lo evaluaron quienes participaron en ella, pero su ejemplo demostró que es posible construir proyectos exitosos de educación intercultural.

LA PROPUESTA DE EDUCACIÓN HÑÄHÑÖ-ESPAÑOL EN UNA ESCUELA PRIMARIA DE LA COLONIA ROMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO

En la Ciudad de México y su área conurbada habitan, en forma definitiva o estacional, indígenas de la mayoría de los pueblos originarios de todo el país. En consecuencia, numerosas escuelas de casi todos los niveles educativos reciben la asistencia de muchos escolares hablantes de lenguas indígenas. Más aún, en algunas delegaciones existen escuelas públicas en donde, desde hace varios años, mayoritariamente asisten alumnos que hablan una misma lengua; es el caso de la primaria vespertina Alberto Correa, ubicada en la colonia Roma. A ella acuden niños que tienen como lengua materna el español y un grupo numeroso de niños cuya lengua materna es el hñähñö, que se habla en Santiago Mezquititlán, pueblo en el que nacieron sus padres y que se localiza en el municipio de Amealco, Querétaro. Estos niños de origen indígena son bilingües, hablan hñähñö como lengua materna y español como segunda lengua. Sus maestros de la escuela Alberto Correa lo intuían, pero no sabían cómo hacerle frente a la situación. Pensaban que todos estos alumnos debían ser enviados a una escuela de educación especial, pues observaban que con ellos no había muchos avances en sus objetivos y planes de trabajo. Su preocupación era tal que cuando un grupo de investigadores universitarios acudió a su centro de trabajo para proponerles el desarrollo de una propuesta educativa centrada en el bilingüismo de sus estudiantes hablantes de hñähñö, aceptaron prácticamente sin reservas.

Al iniciar, el proyecto tenía algunos presupuestos básicos como punto de partida. Los niños hñähñö como 1) miembros de familias indígenas, en 2) condición económicamente precaria y en 3) situación de bilingüismo no equilibrado, porque es mayor en principio su dominio del hñähñö, reunían tres particularidades que combinadas condicionaban indiscutiblemente sus recurrentes dificultades en las escuelas del DF. No obstante, las causas directas de su fracaso en la escuela

[...] no parecen estar relacionadas únicamente con situaciones familiares económicamente restrictivas y con un sistema educativo racista [que deriva descalificaciones a partir de la condición identitaria diferenciada], sino que principalmente se debe a “motivos lingüísticos”. A los niños indígenas que no “hablan bien” el español se les margina, más aún si sus compañeros se percatan de que hablan una lengua indígena; son objeto de cualquier tipo de discriminación. Cuando los profesores detectan que alguno de los niños no “hablan bien” el español por efecto de hablar alguna lengua indígena; deciden separarlo del resto de sus compañeros, dándole un trato “especial” (Rebolledo, 2009, pp. 6-7).

De esta manera,

[...] la dificultad en las competencias lingüísticas pueden explicar el bajo rendimiento académico en la mayor parte de las materias, incluidas las clases de español; bajo rendimiento que les hace ser “diferentes” a los demás estudiantes, y por ello, más propensos a ser ofendidos [discriminados, excluidos y rechazados] por sus compañeros y por sus profesores (Rebolledo, 2009, p. 8).

Estos presupuestos dieron rumbo a la iniciativa que se orientó directamente al desarrollo de un plan de formación docente para la enseñanza bilingüe. Casi en forma paralela o simultánea, los profesores debían abordar el desarrollo de una propuesta precisa de atención bilingüe, con el apoyo de los integrantes del equipo universitario. Como en el caso de la propuesta desarrollada en Michoacán, se buscaría con estas medidas revalorar la lengua hñähñö no sólo porque al atenderla apropiadamente se podría ayudar a mejorar los resultados educativos, por las transferencias cognitivas que ofrece el bilingüismo bien atendido, sino también porque a través de acciones como esas se revaloraría la cultura indígena.

Los resultados no fueron tan buenos como se esperaba. El proceso evolucionaba bastante bien. Los profesores al principio estaban recibiendo los cursos con entusiasmo, los motivaba el deseo

de enfrentar y superar las barreras lingüísticas que estaban condicionando la posibilidad de alcanzar mejores resultados en su tarea educativa. Los alumnos hablantes de hñähñö, por su lado, despertaron orgullo por su lengua y por su cultura, y se sentían muy interesados en la propuesta que introducía su idioma a la escuela. Sin embargo, la extensión de los cursos (sobre bilingüismo), que imaginaban duraría poco tiempo, y la falta de estímulos y de reconocimiento institucional, poco a poco mermó el interés de los profesores. Aprender una lengua no estaba resultando nada sencillo para ellos, más cuando en su apreciación se trataba de una lengua de uso privado, sin grandes posibilidades para superar esa condición. Al final del ciclo escolar el balance fue desfavorable. Se había intentado crear condiciones para poder atender el bilingüismo de los hablantes de hñähñö en la escuela primaria vespertina Alberto Correa, pero sólo se había cubierto una parte de la formación docente en el dominio del hñähñö. Como pendiente quedaban otras fases no menos importantes: el diseño de contenidos en esa lengua y el aprendizaje que debían alcanzar los profesores para la enseñanza tanto del español como del hñähñö como segundas lenguas.

Ahora bien, pese a que se trata de un proyecto no consumado, esta última propuesta en sus objetivos y sus propósitos se asemeja bastante a la iniciativa construida en la meseta purépecha en el estado de Michoacán. El eje principal de ambas es el bilingüismo. Para las dos, éste tendría el poder de catalizar un doble efecto: por un lado, para mejorar los resultados educativos y, por otro, para revalorar a las culturas indígenas. A las dos las mueve el interés de conseguir de manera práctica, y en forma simultánea, estos dos tipos de efecto. La iniciativa de Michoacán lo logra, la del Distrito Federal lo intenta pero sus efectos son parciales. Su principal obstáculo no resulta de la disposición de los padres de familia y de los alumnos, ni siquiera de la falta de disponibilidad inicial de los profesores, sino del vacío del que pende la posibilidad de utilización institucional y pública de las lenguas indígenas, sobre todo, en entornos metropolitanos como el de la Ciudad de México. Cierto es que la ley de

derechos lingüísticos concede a las lenguas un estatuto mediante el cual pueden convertirse en lenguas de uso público. Pero entre la definición de esa ley y las posibilidades de su observancia práctica hay un océano de obstáculos que lo hacen prácticamente imposible en las condiciones actuales. El sentido común (práctico) de los profesores lo hizo visible. A ellos les atrajo la idea de servirse del bilingüismo ante todo como recurso para mejorar sus resultados de enseñanza. Pero, de ahí a comprometerse a convertir su escuela en un centro educativo totalmente bilingüe, en donde el resto de los niños no indígenas tuvieran que aprender el hñähñö para poder manejarlo en condiciones semejantes como el castellano, había una distancia que, al parecer, no les atrajo mucho. Esto habla de una limitación de la propuesta que puede ser leída más o menos de la siguiente manera: la construcción de una iniciativa que apuesta por el bilingüismo como eje para promover una alternativa de educación intercultural, en contextos en donde el español es la lengua mayoritaria de los estudiantes, podría tener resultados parecidos. De hecho, al suscribir el bilingüismo como el eje principal de este tipo de iniciativas se sobreentiende que hay un enfoque con límites precisos. No obstante, esto no cancela la posibilidad de que iniciativas como ésta pudieran aparecer nuevamente con adaptaciones que busquen hacerlas operativas, aun en contextos en donde el español sea la lengua mayoritaria, sobre todo por la versatilidad que le proporciona el enfoque constructivista que la conduce, así como por la fortaleza de las bases teóricas sobre la cultura, la identidad y el bilingüismo que la inspiran.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

La fundamentación teórica de las propuestas constructivistas es amplia y versátil. Lo mismo hay referentes que utilizan la teoría liberal que da fundamento a la propuesta oficial o institucional que ideas tomadas directamente de la teoría crítica latinoamericana. Por su interés en concretar alternativas de educación intercultural

ral, podría decirse que también se sirve de los argumentos de las políticas educativas oficiales para la diversidad. De hecho, se trata de propuestas que no desdeñan el apoyo institucional, sino que más bien lo buscan. Pero en particular, a este tipo de propuestas las distingue el hecho de que se apoyan principalmente en los hallazgos que han logrado algunos estudios (teóricos) sobre las bondades del bilingüismo. De hecho, en la fundamentación que le dan sus promotores, alcanza mayor peso específico lo que en particular trata sobre las bondades del bilingüismo para el desarrollo de propuestas educativas interculturales, así como para mejorar los resultados educativos. La defensa principal comienza por demostrar que el bilingüismo, contrario a lo que se ha creído, no constituye un obstáculo que limite o entretenga el avance en el aprendizaje de los alumnos, mucho menos que perturbe o distraiga el avance regular que todo profesor espera lograr en sus clases. Por el contrario, los hallazgos en la materia demuestran que el bilingüismo apropiadamente atendido puede permitir acelerar el avance en la consecución de los objetivos educativos. En principio porque genera confianza y seguridad principalmente entre los estudiantes de la lengua en desventaja; un hecho que predispone favorablemente al conocimiento y sus exigencias. En segundo lugar, porque se dice que en términos cognitivos quien domina dos lenguas presenta más ventajas que no logran aparentemente el promedio de alumnos que dominan solamente una.

Adicionalmente, muchos estudios especializados como los desarrollados por Jim Cummins, demuestran que la enseñanza y el aprendizaje bilingüe genera transferencias de conocimiento, para la comprensión lectora, para las habilidades de escritura, así como para la apertura mental que exigen los ejercicios matemáticos y todas las otras ciencias que son motivo de interés en la escuela.

Ahora bien, con todo y que resultan indiscutibles las bondades del bilingüismo, su utilidad para la educación intercultural, más allá de lo anotado en esta sección, presenta un límite igualmente incontrovertible: no resulta de utilidad cuando las culturas que en-

tran en contacto en la escuela comparten el mismo idioma aunque sus ancestros hayan hablado una lengua distinta, como ocurre con miembros de culturas que han perdido el dominio de su lengua originaria y han adoptado el español como su lengua materna. En situaciones como éstas, es claro que la propuesta bilingüe simplemente no tiene aplicación semejante.

CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de este capítulo hemos intentado caracterizar, en términos generales, los tres tipos dominantes de propuestas educativas para la diversidad que alternan en el complejo escenario actual de la realidad multicultural de México. Cada uno de ellos tiene características que comparten con los otros, pero también aspectos que los hacen contrastar y diferir de una forma notable, ya sea por la teoría que tiene cada uno como sustrato o bien por el enfoque mediante el cual se proponen hacer frente a los desafíos que la diversidad le exige en el terreno educativo. Pero más allá de lo que tienen en común y de lo que las hace diferentes entre sí, cada una de estas propuestas tiene límites claramente identificables: ya sea porque la realidad se lo imponga, como ocurre con la propuesta que se apoya en el bilingüismo, o bien, porque exige condiciones que escapan de ser estrictamente educativas, como las propuestas independientes o autogestivas, o porque las bases teóricas que la fundamentan, le plantean restricciones y límites de los cuales no debe y no puede apartarse como las propuestas oficiales o institucionales.

Como intenté demostrarlo, ninguna de estas propuestas es improvisada. Tienen todas bases teóricas bien definidas detrás de sí, que en este ensayo, por razones de espacio, apenas hemos esbozado. Cada una de ellas ha logrado definir un nicho propio, en donde y desde donde continúan logrado evoluciones que las singularizan aún más, y las distinguen como diferentes entre sí. También es verdad que entre las propuestas constructivas y las oficiales parece

existir menos distancia que entre estas últimas y las independientes. En todo caso, se podría decir que las propuestas que aquí hemos denominado constructivistas le ofrecen a las oficiales ejemplos de cómo tendrían que proceder para adaptarse según sean las condiciones y las necesidades de cada situación particular en las que se desagrega el contexto de la diversidad cultural en nuestro país. Es en verdad una paradoja que pensando en la diversidad, las propuestas oficiales se planteen como propósito lograr una especie de uniformización de la oferta educativa para la diversidad. De cualquier manera, lo único cierto es que en las condiciones actuales, cada una de estas propuestas tiene un horizonte abierto de posibilidades para seguir desarrollándose en forma singular, aunque no dejen por ello de continuar influyéndose mutuamente.

REFERENCIAS

- Aguilar Nery, Jesús (2004). Hacia una memoria argumental sobre la educación intercultural en México. Una narrativa desde la frontera norte. *Revista Mexicana de Investigación Educativa. Sección temática: Educación intercultural*, ix, (20), 39-59. México, DF, Universidad Autónoma Metropolitana y Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Aguilar Villanueva, Luis (2000). *La hechura de las políticas públicas*. México: Porrúa.
- Bonfil Batalla, Guillermo (1982). De culturas populares y políticas culturales. En *Culturas populares y política cultural*. México: MNCP-SEP.
- Cirece, Alberto (1972). *Cultura hegemónica e cultura subalterne*. Palermo: Palumbo editores.
- Dirección General de Educación Indígena (s/f). *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*. México: SEP-DGEI.
- Dussel, Enrique (2005). *Transmodernidad e interculturalidad. Interpretación desde la filosofía de la liberación*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa, disponible en: <http://www.afyl.org/transmodernidadeinterculturalidad.pdf>
- Fannon, Franz (1963). *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores.
- Gasché, Jorge (2008). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. En Bertely, M. Gasché, J. y Podestá, R. (coords.). *Educando en la Diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Gigante, Elba (1995). Una interpretación de la interculturalidad en la escuela. *Básica. Revista de la escuela y del maestro* (8).
- González Casanova, Pablo (1963). Sociedad plural, colonialismo interno y desarrollo en *América Latina*. *Revista del Centro Latinoamericano de Ciencias Sociales* VI (3) julio-septiembre. México DF.
- Gutmann, Amy (2004). Unity and Diversity in Democratic Multicultural Education: Creative and Destructive Tensions (pp. 71-96). En Banks, James A. (ed.). *Diversity and Citizenship Education. Global Perspectives*, San Francisco, California: The Jossey-Bass, A Wiley Imprint.
- Guzmán Gutiérrez, Juan; Gutiérrez Hernández, Manuel; Hernández López, Edmundo (2009). De maestro a acompañante: la concepción del docente de primaria en la propuesta educativa intercultural y bilingüe de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM, AC) y Educadores Independientes de Chiapas. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, área 12: multiculturalismo y educación. Veracruz, México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie). Memoria electrónica.
- Habermas, Jürgen (1998). *Más allá del estado nacional*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Habermas, Jürgen (1999). *La inclusión del otro*. Barcelona: Paidós.
- Hammel, Rainer Enrique, et al (2004). ¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena. *Revista Mexicana de Investigación Educativa. Sección temática: Educación intercultural*, IX, (20), 83-107. México, DF, Universidad Autónoma Metropolitana y Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Hammel, Rainer Enrique (2000). Políticas del lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena (pp. 130-167). En *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*. Oaxaca, México: IIEPO.
- Hammel, Rainer Enrique e Ibáñez Caselli, María Amalia (1999). La lecto-escritura en la lengua propia: educación indígena bilingüe en la región p'urhepecha de México (pp. 44-58). En *Actas de las III Jornadas de etnolingüística*. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Argentina. 6, 7 y 8 de mayo de 1999.

- Inglis, Christine (1996). *Multiculturalism: New Policy Responses to Diversity*. París: UNESCO.
- Inglis, Christine (2009). *Planifier la diversité culturelle*. París, UNESCO-Institut international de planification de l'éducation.
- Márquez, Jaime (2006). Crean modelo de enseñanza bilingüe. *El Universal*, sección: Estados, Uringuitiro, Michoacán, viernes 13 de octubre de 2006, disponible en: <http://fox.presidencia.gob.mx/buenasnoticias/?contenido=27733&pagina=19>
- Kymlicka, Will (1995). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal para el derecho de las minorías*. Barcelona: Paidós.
- Kymlicka, Will (2003). *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*, Barcelona: Paidós.
- Kymlicka, Will (2004). Foreword (pp. XIII-XVIII). En Banks, James A., (ed.). *Diversity and Citizenship Education. Global Perspectives*. San Francisco, California: The Jossey-Bass, A Wiley Imprint.
- Márquez, Jaime (s/f). Escuela primaria de Michoacán, ejemplo internacional en enseñanza indígena. Uringuitiro, Municipio de Los Reyes, Michoacán, disponible en: <http://www.xiranhua.com.mx/reportaje/reportaje052.html>
- Norman, Wayne y Kymlicka, Will (1997). El retorno del ciudadano. *La Política*, 3, 5-39. Barcelona: Paidós.
- Parsons, Wayne (2007). *Políticas públicas. Una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. Argentina: Fondo de Cultura Económica-Flacso-México.
- Quijano, Aníbal (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 13, (29).
- Quijano, Aníbal (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, Edgardo (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO-UNESCO.
- Rawls, John (1971). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rebollo, Nicanor (2005). Interculturalismo y autonomía. Reflexiones en torno al movimiento indígena y a las políticas educativas (pp. 451-471). En Bertussi, Guadalupe Teresinha (coord.). *Anuario educativo mexicano, visión retrospectiva*. México: Miguel Ángel Porrúa y Universidad Pedagógica Nacional.
- Rebollo, Nicanor (2007). *Escolarización interrumpida. Un caso de migración y bilingüismo indígena en la Ciudad de México*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rebollo, Nicanor (2009). Bilingüismo y segregación escolar. La educación básica de los estudiantes indígenas en el Distrito Federal. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, área 12: multiculturalismo y educación. Veracruz, México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie). Memoria electrónica.

- Schmelkes, Sylvia (2001). Educación intercultural. Conferencia en el Diplomado en Derecho y Cultura Indígena. México: Asociación de Naciones Unidas y Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Tlalpan, México, DF, septiembre de 2001.
- Secretaría de Educación Pública (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP.
- Sousa Santos, Boaventura de (2009). *Una epistemología desde el sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Argentina: CLACSO y Siglo XXI editores.
- Stavenhagen, Rodolfo (1963). Clases, colonialismo y aculturación. Ensayo sobre un sistema de relaciones interétnicas en Mesoamérica. *América Latina*. Revista del Centro Latinoamericano de Investigaciones en Ciencias Sociales (Río de Janeiro) VI (4), octubre-diciembre.
- Taylor, Charles (1991). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tubino, Fidel (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. En *Encuentro continental de educadores agustinos*. Lima, enero 24-28, 2005, disponible en: <http://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>
- Tubino, Fidel (2009). *El interculturalismo*. Mecanoscrito. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- UAM desarrolla método de formación bilingüe en escuelas primarias indígenas. Nota periodística disponible en: <http://noticias.universia.net.mx/en-portada/noticia/2010/01/26/158051/uam-desarrolla-metodo-formacion-bilingue-escuelas-primarias-indigenas.html>
- Universidad de los Pueblos del Sur (Unisur) (2007). Disponible en <http://www.unisur.org.mx/page1.php>
- Walsh, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: Apuestas (des)de el in-surgir, re-insurgir y re-vivir. Disponible en <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/13582/13582.PDF>
- Walzer, Michael (1998). *Tratado sobre la tolerancia*. Barcelona: Paidós.

INDIGENISMO, BILINGÜISMO Y EDUCACIÓN BILINGÜE EN MÉXICO: 1939-2009

Nicanor Rebolledo*

INTRODUCCIÓN

Tras haberse declarado en la Asamblea de Filólogos y Lingüistas de 1939,¹ la intención de educar a los indígenas en sus propias lenguas maternas y en español, y de haber recorrido escalonadas reformas

*Doctor en Antropología Social por la UIA. Profesor-investigador de la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro del SNI nivel 1. Actualmente desarrolla investigación sobre antropología de la educación, bilingüismo y educación bilingüe. Últimas publicaciones: *Escolarización interrumpida. Un caso de migración y bilingüismo indígena en la Ciudad de México*. Colección Más Textos, Universidad Pedagógica Nacional, México, 2007. *Learning with differences. Reversing hñahñö language shift and bilingual teaching in an elementary school in Mexico City*. En *Can school be agents for indigenous languages revitalization? Policy and practice*. Nancy Hornberger (ed.). Pelgrave Macmillan Publishing, Reino Unido, 2008. *Cultura, escolarización y etnografía. Los palikur en el amazonas brasileño del Bajo Uaçá*. Universidad Iberoamericana, México, 2009.

¹ Comas (1976, p. 41) dice que “en dicha Asamblea surgió el Consejo de Lenguas Indígenas con la finalidad de efectuar estudios estructurales y sociales de las lenguas indígenas, que contribuirá a la solución de los problemas de la educación en tales lenguas, y a entrenar investigadores”.

educativas, a la fecha, tal parece que ese mismo objetivo no ha tenido mayor repercusión. Se pensó que los cuestionamientos a los viejos modelos de castellanización apuntalados en las declaraciones del I Congreso Indigenista Interamericano de Pátzcuaro de 1940, podían precipitar la llegada de la educación bilingüe y la inobjetable aceptación del bilingüismo y la interculturalidad; sin embargo, como veremos, la historia nos muestra que la apuesta de la educación bilingüe ha tenido un lento recorrido, con francas señales de retroceso, en ocasiones de rupturas muy evidentes y con rastros de continuidad en algunos de sus planteamientos. Su evolución ha estado acompañada de algunos procesos políticos más amplios, como aquellos que dieron lugar a cambios de timón en las políticas indigenistas, como la propia fundación del Instituto Nacional Indigenista en 1948, en la que se marca un momento trascendental de ruptura y continuidad en el indigenismo paternalista; en el Primer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas de 1975, es redactada la Carta de Pátzcuaro, en cuyo contenido se hacen importantes pronunciamientos en contra de la educación tradicional y a favor de la educación bilingüe; las Declaraciones de Barbados I (1971) y Barbados II (1977), (Colombres, 1975, pp. 17-39), convertidas en manifiestos, llaman a todos los pueblos indígenas a liberarse de las ataduras coloniales y la dominación cultural. Durante la primera mitad de la década de los setenta surgen por doquier movimientos indígenas independientes que plantean cambios sociales profundos, así como algunas organizaciones de profesionales indígenas que pugnan por el reconocimiento jurídico de las lenguas indígenas y la implantación de un nuevo indigenismo de participación, y surge con ello la educación bilingüe bicultural (EBB); hasta llegar a un momento cúspide en 1994, de un marcado interés por descodificar el concepto de educación intercultural y su utilización como herramienta manejada de distinto modo con el fin de flexibilizar los rígidos sistemas educativos; el levantamiento zapatista de 1994 y la subsiguiente aprobación en 2001 de los derechos indígenas en la reforma constitucional, así como la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas aprobada en 2003. Estos

son los momentos más importantes en la historia de la educación indígena, que marcan cambios significativos, sobre todo en la visión que se forman los principales actores sociales y el gobierno (principalmente instituciones, líderes y organizaciones indígenas, investigadores y académicos) respecto al lugar que deben ocupar la lengua y la cultura dentro del currículo escolar, así como en los enfoques de la educación intercultural y la enseñanza bilingüe.

Nuestro objetivo consiste en releer la historia de la educación bilingüe indígena desde sus orígenes, para identificar a través de la documentación historiográfica y la memoria oral disponible, algunos de los acontecimientos más importantes sucedidos en la historia de la educación indígena bilingüe, utilizando como eje de análisis las políticas culturales más amplias, encausadas por el indigenismo y la marcha de las políticas del lenguaje, y los efectos que éstas produjeron en cada uno de los momentos históricos en cuestión. Ante todo debemos decir que tal relectura se efectúa desde la óptica del discurso teórico actual (teniendo siempre en nuestro escritorio los problemas conceptuales que generan hoy la interculturalidad y el bilingüismo, como las dos grandes anclas de la educación indígena), y desde las percepciones que hoy nos hemos formado sobre los métodos de enseñanza bilingüe. Puesto que el pasado no es algo dado que podamos aprehender empíricamente mediante percepción directa, debemos acudir entonces a la interpretación; decía Collingood (1977), que el historiador no es un testigo ocular de los hechos que el mismo desea conocer, sino sólo puede observar aquellos restos que intenta observar, o que tiene ante sus ojos ciertas reliquias del pasado que le interesa observar.

Por tanto, hay dos cuestiones principales que nos interesa releer y analizar a través de esta lente, la primera se relaciona con los métodos de enseñanza bilingüe puestos en marcha desde los años cuarenta hasta la actualidad, y la segunda se refiere a los conceptos de educación intercultural. Para esta última cuestión, creemos necesario hacer una relectura histórica del viejo concepto antropológico de educación intercultural, manejado por Gonzalo Aguirre

Beltrán, desde los años cincuenta, no con el fin llano de incorporarlo a nuestro diccionario, sino con el propósito de entender de qué se trata cuando hablamos ahora de educación intercultural, de qué tipo de situación estamos hablando. Aguirre Beltrán (1973) utilizó este concepto para determinar la innovación cultural de las comunidades indígenas una vez establecida en ellas el sistema escolar, en donde el maestro además de que tiene la tarea de enseñar, “es depositario básico de las culturas en contacto y de sus sistemas respectivos de comunicación” (Aguirre Beltrán (1973, p. 37). La otra cuestión que nos interesa abordar es la enseñanza bilingüe (sus métodos y sus implicaciones políticas). Como una de las dimensiones principales de la educación intercultural, la enseñanza bilingüe no ha recibido la atención que merece, más bien ha sido sometida a múltiples avatares de las políticas culturales de homogeneización y más recientemente a los dictados del multiculturalismo desplegado a nivel global.

ALFABETIZACIÓN EN LENGUAS INDÍGENAS

Aún a pesar de que existan corrientes de la lingüística que conciben a las lenguas en contacto como entidades discretas, la alfabetización en las lenguas indígenas no puede ser pensada como un proceso pedagógico independiente a la enseñanza del español. Los impulsores de la castellanización basados en métodos directos de la enseñanza del español pensaron que podrían separar social y pedagógicamente las lenguas indígenas del español, no sólo con fines exclusivos de enseñanza, sino también con propósitos sociales más amplios. De estas ideas se desprende el objetivo de enseñanza y promoción de la castellanización directa. Nos referimos a las ideas de los grandes pedagogos de la escuela rural mexicana, quienes, aunque convivieron por mucho tiempo con esta nueva idea de enseñar las lenguas indígenas, nunca se comprometieron realmente con el sentido propuesto por la educación intercultural de enseñar de forma bilingüe, por

eso, entre otras razones, la alfabetización podía eventualmente darse como etapa previa a la enseñanza del español. De este tema quedan aún muchas preguntas y preocupaciones planteadas desde 1939, que no han sido respondidas de forma acabada, tampoco se han dado argumentos claros respecto a las funciones de las lenguas indígenas en la alfabetización y en la educación indígena en general.

Es innegable la influencia de la teoría lingüística de Kennet Pike en los estudios sobre las lenguas indígenas en México y sobre la búsqueda de respuestas a esta misma pregunta, sobre todo en los estudios sintácticos de los idiomas tonales (como el otomí, el mazateco, el zapoteco, entre otros). El análisis lingüístico que propone Pike comprende un proceso de descripción léxica, el estudio fonológico y el gramatical. Esta influencia está más claramente reflejada en los estudios que realizó posteriormente Mauricio Swadesh mediante la glotocronología del nahua y el chiapaneco (Swadesh, 1954), pero sobre todo en la metodología de enseñanza del español como segunda lengua (Swadesh, 1940).

En este periodo son claves los Proyectos Tarasco (1940), el Papaloapan (1955) y del Instituto de Integración del Estado de Oaxaca (LISEO, 1969), sobre todo en sus capítulos destinados a discutir los dilemas de la educación indígena y la escritura de las lenguas indígenas. Al instituirse el Proyecto Tarasco en 1939, suceden visitas escalonadas de importantes antropólogos extranjeros, como Bronislaw Malinowski, Norman McQuown, Jules Henry, Mauricio Swadesh, Ralph Beals, Robert Redfield y George Foster, entre otros.² Es un periodo de gran efervescencia en el indigenismo mexicano y la investigación antropológica sobre el cambio cultural, ocurrieron grandes movimientos a nivel conceptual, esto explicable en gran parte por el intenso intercambio terminológico producido gracias a una relación fuertemente establecida entre la antropología, la edu-

² Dice Aguirre Beltrán (1983) que la influencia de la Escuela de Yale es notoria, Julio de la Fuente en 1939 investiga entre los zapotecos la percepción cromática y ese mismo año llegan a México Mauricio Swadesh, Norman McQuown, Jules Henry y Bronislaw Malinowski.

cación y la lingüística aplicada, impregnadas todas estas disciplinas del indigenismo. Al parecer dicha relación adquiere múltiples matices y abre nuevos canales; algunos antropólogos de esta lista influyeron más que otros; algunos tuvieron una presencia breve y una audiencia menor en la academia; es el caso de la relación entre Malinowski y Julio de la Fuente, de quienes se ha documentado sólo la realización de un trabajo de campo en Oaxaca en el que conjuntaron reflexiones sobre el sistema de mercados indígenas y el cambio cultural (Bronislaw y Fuente, 1957),³ sin cuajar una línea académica que pudiera ser seguida por alguna escuela de pensamiento.

El caso de Mauricio Swadesh, en cambio, ilustra un suceso diferente, desde su llegada a México en 1939 su presencia cobra vigor e influencia en los trabajos descriptivos de las lenguas indígenas, la enseñanza y la escritura de las lenguas indígenas; también hay que decir que es una figura polémica, en cuanto a los supuestos que se manejan de mantener ligas con el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) (Hartch, 2002, pp. 52-61).

Los aportes de Mauricio Swadesh son particularmente significativos respecto al nuevo perfil que adquirió la educación indígena y el alto valor que le otorgó a los estudios de las lenguas indígenas. La lingüística pedagógica de Swadesh es importante tanto a nivel teórico como práctico, en la construcción de los métodos de alfabetización y la integración étnica regional.⁴ Hay en la lingüística mexicana una profunda huella de la lingüística aplicada y la educación indígena contemporánea, desarrollada por Swadesh. El propio Aguirre Beltrán (1983, p. 233) reconoce la influencia perdurable de Swadesh en la escritura y la alfabetización en las lenguas indí-

³ La introducción de esta obra, Malinowski reconoce el aporte de Julio de la Fuente en la recopilación de la información y la observación de los principios generales de la cultura zapoteca de la Sierra Juárez.

⁴ Rendón (1967, p. 737) señala que Mauricio Swadesh viene a México en 1939 para participar en la Asamblea de Filólogos y Lingüistas, y ese mismo año es llamado por el presidente Lázaro Cárdenas para hacerse cargo del Proyecto Tarasco e iniciar su propuesta de alfabetización en lengua purépecha.

genas, y sobre todo en las ideas que llevaron a plantear el diseño de los centros coordinadores indigenistas en 1951, en los Altos de Chiapas, y sus contribuciones en la experiencia que arrojaron el Proyecto Tarasco y el Consejo de Lenguas Indígenas.

Los primeros aportes de Swadesh a la antropología de la educación y la lingüística aplicada son, en general: el planteamiento según el cual es imprescindible la investigación dialectal a fin de descubrir la tasa de diferencias locales y la posibilidad de lograr la detección de un sistema común de habla estándar a nivel regional, mucho antes de proyectar cualquier propósito educativo. Esta etapa de su obra, según Rendón (1967), corresponde a un periodo teórico-práctico bastante productivo, ligado al enfoque cultural de la lingüística y a la aplicación de los conocimientos lingüísticos en la enseñanza de la escritura, y la experiencia en el Proyecto Tarasco ilustra la propuesta práctica de su enfoque. La elaboración de alfabetos regionales a partir de la integración de las variedades dialectales se convierte en una tarea central en su propuesta, ante todo el diseño del material didáctico. En estos casos, de acuerdo con sus planteamientos, la investigación lingüística debe ir acompañada de un objetivo político, sin el cual la educación puede resultar una tarea banal; la construcción de alfabetos basada en la adopción de una variedad estandarizada puede llegar a ser una plataforma sólida de alfabetización y educación para las comunidades indígenas.

El segundo aporte se refiere a la preparación pedagógica de los maestros en servicio en el manejo del llamado método psicofonético,⁵ que consiste principalmente en un procedimiento de enseñanza de la lectura y la escritura, basado en las denominadas “cartillas murales”, las cuales eran diseñadas con el propósito de introducir unas cuantas palabras sencillas de una o dos sílabas, para ser exhibidas a los alumnos. El uso de dibujos con sus nombres rotulados era parte del procedimiento que empleaban en la alfabetización, mediante el

⁵ Este método fue diseñado por William Townsend con el fin de facilitar la enseñanza del español a los indígenas (Townsend, 1956, pp. 123-132).

cual reforzaban el ejercicio de comparación de palabras, sílabas, y de palabras y sílabas; a través de este recurso los alumnos identifican las sílabas que componen una palabra y llegaban a comprender al mismo tiempo el significado de la palabra, asociando el nombre del dibujo con la palabra. Se supone que con este método los estudiantes logran aprender a escribir en corto tiempo. Swadesh considera 45 días como tiempo máximo para que un alumno empiece a leer pequeños textos, y dos semanas más para aprender a escribir, siempre y cuando haya un ejercicio constante de copiado de letras expuestas en el muestrario de las cartillas.

La formación de misiones alfabetizadoras encabezadas por un lingüista, es otra de las importantes contribuciones de Swadesh a la planificación regional de la educación. Es una estrategia que combina objetivos educativos, planificación del lenguaje, integración regional y formación de los educadores.⁶ En sus objetivos educativos trata de ir más lejos de la castellanización directa promovida por la escuela rural, y propone que los indios se alfabeticen en sus propios idiomas y luego aprendan español en una fase superior. La contribución de la lingüística ayudará a descubrir los montos de las diferencias dialectales a nivel regional y las posibilidades de tomar uno de los dialectos como el idioma estándar de comunicación regional, que mejor sirva al objetivo de la educación. La corta experiencia del Proyecto Tarasco llevaba a suponer que los profesores formados en la tradición de la escuela rural mexicana y la castellanización directa, no eran los más indicados para hacerse cargo de la alfabetización de los indígenas, debían instruir a los jóvenes indígenas más avanzados en los métodos de escritura y alfabetización.

⁶ Aguirre Beltrán (1983, p. 275), respecto a la labor de los lingüistas en el Proyecto Tarasco, apunta “que los lingüistas se distribuyeron en pares y realizaron un recorrido penoso por los pueblos de la sierra inhóspita; un relato del reconocimiento que llevan a cabo Alfredo Barrera Vázquez e Ignacio del Castillo por el rumbo de Urapicho y Pomacuarán lo conocemos por las narraciones que de él hace del Castillo. Se identificaron, al parecer, tres variaciones dialectales mayores y se elige el tarasco de Cherán como idioma estándar [...]”.

Con Torres Bodet al frente de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de 1958 a 1964, creció el programa de alfabetización en lenguas indígenas y español, que se había iniciado en 1944, para establecer un plan de alfabetización en lenguas náhuatl, otomí (hñahño), maya y tarasco (purépecha) con el mismo objetivo del Proyecto Tarasco (Townsend, 1974, p. 127). Con la creación del Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas (IALI), en 1945, el número de promotores bilingües contratados para trabajar aumentó a 2,500 y se extendió el plan de alfabetización dentro de las regiones del sur y el norte de Puebla.

CASTELLANIZACIÓN DIRECTA

Tras las críticas a la castellanización directa, la alternativa de enseñar primero en lengua indígena y luego en español parecía allanar los terrenos de la discusión, sin embargo, no tardaron en salir a la luz los problemas políticos implicados en la enseñanza de la lengua indígena incorporando el español. “El ensayo del Papaloapan”,⁷ es el mejor ejemplo de esta discusión; el proyecto dio lugar a una serie de controversias centradas en la enseñanza de las lenguas indígenas. La controversia fue suscitada por Isabel Horcasitas tras

⁷ Isabel Horcasitas y Ricardo Pozas (1980, pp. 145-1959), escribieron un capítulo en homenaje a Julio de la Fuente con el título “Del monolingüismo en lengua indígena al bilingüismo en lengua indígena y nacional”. En éste exponen parte de la discusión y los objetivos de lo que llamaron “El ensayo del Papaloapan”. Dicen que “por los años cincuenta, el gobierno construyó la presa Presidente Alemán, con el fin de evitar las inundaciones que provocaba el desbordamiento de las aguas del Papaloapan, en el estado de Veracruz. A causa de esto los indios mazatecos que habitan el lugar tuvieron que trasladarse de sus asentamientos porque sus tierras iban a ser inundadas. Para resolver los problemas creados por la movilización de los mazatecos, se creó un Centro Coordinador Indigenista en el que funcionaba una Dirección de Educación encargada de enseñar mazateco a los niños indígenas. Las dificultades para enseñar a leer y escribir el mazateco y la resistencia de los indios a la enseñanza de su lengua materna indujo a las autoridades del Centro a buscar y experimentar con los promotores de educación un método para la enseñanza del español [...]”.

la dura crítica formulada contra los planteamientos de Mauricio Swadesh, en la que le incrimina la tendencia a enseñar lengua indígena y su afán por enclaustrar a las poblaciones en sus culturas y la propagación consecuente del protestantismo. Las críticas estaban dirigidas a revertir la idea de enseñar español a los indígenas tomando como bases sus propias lenguas y enfatizar en la necesidad de construir un método de enseñanza del español sin incluir la lengua indígena. El método indirecto para la enseñanza del español a los indígenas era conocido como un procedimiento “puente”, según el cual plantea iniciar la alfabetización en la lengua indígena y luego dar el salto gradual hacia la introducción del español oral. En educación bilingüe este método se le conoce ahora con el nombre de método transicional y supone una variedad de alternativas de asimilación, y de ninguna manera reivindica la lengua indígena como se pensaba.

El proyecto del Papaloapan buscaba unificar los métodos de enseñanza del español de acuerdo con los postulados del Instituto Nacional Indigenista (INI) y en ese intento pusieron a debate la propuesta de Mauricio Swadesh. La reunión que se realizó *ex profeso* en Temascal, Oaxaca, para unificar los métodos dio lugar a acalorados debates entre Swadesh y Horcasitas, tuvo como resultados un informe que recomienda la enseñanza directa del español y la sustitución de los materiales pedagógicos utilizados, por otros, dedicados a reforzar el español. Al informe se sumaron comentarios alusivos a la reunión, en los que se destacaban algunas de las críticas interpretadas como intentos por destruir el experimento pedagógico y la obra indigenista basada en la investigación científica. Juan Comas llegó a comentar que nunca había visto tanta saña para destruir un trabajo científico y esto le parecía un juicio inquisitorial y no una discusión científica, tampoco había visto defender un trabajo con tanto valor y seguridad (Horcasitas y Pozas, 1980, p. 160).

La discusión no se detuvo con el informe, en 1958 la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) organizó un encuentro con antropólogos, lingüistas, historiadores y maestros, para discutir

en tres sesiones las tesis sobre la enseñanza de las lenguas indígenas. En esa ocasión la ponencia magistral fue presentada por Swadesh y los comentarios al mismo trabajo fueron realizados por Horcasitas. Swadesh seguía sosteniendo en su ponencia el método que había experimentado en la Meseta Tarasca, el Valle del Mezquital y en los Altos de Chiapas. El cual tenía como fondo principal el estudio de las variedades dialectales y el descubrimiento de las formas estandarizadas, para arribar a un sistema de escritura uniformizado regionalmente e iniciar la alfabetización basada en el dibujo y el copiado de palabras, en el que se usaba su método indirecto para enseñar español. Las críticas de Horcasitas tampoco variaron, afirmaba que el método indirecto era peligroso para la educación de los niños indígenas, pues aducía que el procedimiento conducía sólo a la alfabetización de la lengua indígena y dejaba de lado el español, es decir, aunque los niños aprendieran a leer y escribir en sus propias lenguas maternas, el proceso no garantizaba una educación nacional y la exigencia de los indios de entender a su propio país. En el texto de Horcasitas refiere la tercera sesión del citado encuentro en la ENAH:

[...] se planteó al Dr. Swadesh la siguiente cuestión: Ud. dice que el niño indígena, que se alfabetiza en su lengua materna puede leer el español utilizando el conocimiento del alfabeto latino que domina, mediante la lectura y la escritura de su propia lengua; si esto es cierto, también lo es su expresión contraria, es decir, que cualquier persona que sea alfabeto en español, puede leer cualquier idioma indígena que se escriba también con un alfabeto igual al español. Si esta afirmación es cierta usted puede leer este texto en mazateco copiado del Evangelio según San Mateo y traducido a esta lengua indígena por los lingüistas del ILV. No se duda ni un instante que usted sea capaz de leer ese texto en mazateco, tan bien como lo leyerá un hablante nativo de esta difícil lengua, por los cinco tonos que tiene (Horcasitas y Pozas, 1980, p.163).

Era de suponerse que Swadesh no podía dar respuesta a la afrenta que se le hacía en una sesión que más parecía un interrogatorio in-

quisitorial que una discusión entre investigadores, según comenta Juan Comas. Aunque Swadesh no lo expresara en sus justos términos, era evidente la emergencia de una corriente de pensamiento de influencia marxista que favorecía la castellanización directa y una educación cargada de fuertes contenidos nacionales. Horcasitas y Pozas (1980) concluyen que las opiniones del encuentro en la ENAH fueron de gran valor en cuanto que pusieron fin, según ellos, a las falacias de la enseñanza del español pasando por las lenguas indígenas.

Dado que esta controversia no concluyó, ni terminaba por resolver la demanda del INI de lograr de forma satisfactoria construir una propuesta metodológica de enseñanza del español como segunda lengua y lengua vehicular, acompañada de un programa integrado de formación de profesores y la elaboración de material de enseñanza, Alfonso Caso, entonces director del INI, llamó a lingüistas del ILV a que tomaran en sus manos esa tarea. Al respecto, Aguirre Beltrán (1983, p. 238) anota que la mencionada reunión “concluye sin alcanzar consenso y Caso acude al ILV en solicitud de ayuda. Según este mismo autor, Sara Gudschinsky, estrella del ILV en materia de alfabetización en lenguas indígenas, emite su parecer en dos artículos muy bien elaborados que se publican en la revista *Word* y más tarde quedan incorporados en el Manual de Alfabetización para Pueblos Indígenas.

La controversia de fondo no consistía únicamente en los métodos y su aplicación lineal, sino en los efectos que podían llegar a producir la expansión de las lenguas indígenas y la introducción de contenidos de la enseñanza mediados por las culturas indígenas. Los métodos eran el pretexto para reorientar la discusión hacia los terrenos de la castellanización y la educación bilingüe transicional, que era la apuesta que promovía el INI.

La propuesta de alfabetización contenida en el Manual de Alfabetización para Pueblos Indígenas del ILV fue retomada por el IISEO para ser desarrollada, como parte de sus objetivos, desde su fundación en 1969, a cargo de Gloria Ruiz de Bravo Ahuja. Una de

las primeras tareas del IISEO fue lanzar un programa de castellanización oral dirigido a grupos de preescolar por medio de lo que llamó Método Audiovisual para la Enseñanza del Español a Hablantes de Lenguas Indígenas, que se conoce como Método IISEO y dentro del cual quedó integrado de manera marginal el material elaborado por Mauricio Swadesh, *Juegos para aprender español*. De acuerdo con Bravo Ahuja (1976), el Método Audiovisual, de su autoría, y Juegos para aprender español de Mauricio Swadesh, “eran los únicos dos métodos de castellanización oral existentes, dirigidos a los hablantes de lenguas indígenas en general” (Bravo Ahuja, 1976, p. 43), y, que por lo tanto, el material de Swadesh para ser incorporado como parte del Método IISEO debía ser evaluado.

Al parecer con el Método IISEO la corriente de la castellanización toma su segundo aire y se instala como vertiente dominante bajo la denominación de enseñanza del español como segunda lengua, corriente amparada en las teorías bilingües de asimilación, que sostienen construir condiciones lingüísticas a través de la enseñanza de la lengua materna para transitar a la segunda lengua, donde la lengua meta es el español, no la lengua indígena. Sus bases están sostenidas en la idea, por cierto ya rancia, de combatir la fragmentación lingüística, la desigualdad de la educación y la marginación, al crear condiciones para el empleo de una lengua franca nacional. En este sentido, la castellanización, según Bravo Ahuja (1977, p. 108), debe ser entendida como una tarea única y debe ser compartida con la alfabetización de la lengua indígena, pero sólo como una etapa en la enseñanza de la lengua nacional.

La castellanización, o más bien la enseñanza bilingüe transicional, encabezada por un importante grupo de misioneros y lingüistas del ILV, profesores indígenas y funcionarios indigenistas, produjeron una gran cantidad de materiales, entre cartillas, alfabetos, diccionarios, manuales, que sumados para 1972 eran alrededor de 222 cartillas (incluidos métodos de aplicación). 70% de este material había sido producido entre varias instituciones (invariablemente entre el INI y el ILV) y 65% había sido producido por una sola ins-

titución; o sea, el ILV había producido por sí solo 80% de este material, 52 cartillas de alfabetización en lengua indígena y español y castellanización oral (Bravo Ahuja, 1976, p. 30).

No obstante que el Método IISEO se venía aplicando desde 1969, no era reconocido como el método oficial para la enseñanza del español a los indígenas (más bien a falta de un método oficialmente reconocido el que se aplicaba era éste). Cuando se funda la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), en 1978, se crea oficialmente el programa de castellanización, y es entonces que autorizan el uso del Método IISEO al Centro de Investigación e Integración Social (CIIS), nombre de la institución que absorbió las labores del IISEO, para aplicarlo en 35 regiones, y junto a éste se autoriza también la aplicación simultánea del Método Swadesh para 19 regiones (Modiano, 1982). Luego de la aplicación de ambos métodos ordenaron una evaluación que se realizó durante el ciclo escolar completo para determinar las ventajas de cada uno en la castellanización, el resultado fue la detección de diferencias en cuanto a los enfoques, encontraron que el Método IISEO retomado por el CIIS se enfocaba más a conseguir ventajas escolares, mientras que el Método Swadesh se interesaba más en la conservación y desarrollo de la lengua indígena. Sin embargo, ambos métodos reportaron muy bajos resultados en el aprendizaje del español, pocos niños aprendieron sólo nociones elementales de la lengua. El método Swadesh es el que dio mejores resultados en el aprendizaje del español. Tanto la evaluación realizada por la DGEI de ambos métodos, la cual no arrojó los resultados esperados, como la naciente protesta de los profesores indígenas contra la educación indígena, enajenante y etnocida, dieron suficiente motivo a las autoridades para justificar la cancelación de los convenios que promovían la aplicación de ambos métodos de castellanización directa e indirecta, y dar paso de ese modo a la propuesta de educación bilingüe bicultural (EBB).

No hay duda que esta ola castellanizadora es frenada finalmente por un naciente movimiento de profesores bilingües durante la pri-

mera mitad de la década de los setenta, que impugna tanto el tipo de educación que vienen recibiendo del Estado, por considerarla etnocida y reproductora de la colonización, así como también por la injerencia del ILV en las comunidades, calificada de espionaje y penetración protestante. A partir de este proceso amplio, de impugnación y protesta, las organizaciones de profesionistas indígenas bilingües plantan construir una educación bilingüe y bicultural inspirada en la descolonización intelectual y el indigenismo de participación.

DESCOLONIZACIÓN Y BICULTURALIDAD

No obstante que es declarada la EBB como política oficial, una vez creada la DGEI, a fines de 1978, los métodos Swadesh y del IISEO continuaron aplicándose, aun después de haber sido evaluados y haber detectado algunas inconsistencias. Mientras los castellinizadores, personal encargado de la atención a los llamados grupos preparatorios, seguían utilizando el cuadernillo de Swadesh *Juegos para aprender español*, material casi exclusivo para la enseñanza del español oral, los profesores de primaria hacían su trabajo con los métodos más tradicionales y los materiales a su alcance, por su puesto ninguno relacionado con la enseñanza bilingüe.

Una de las preguntas que los profesores indígenas se hacían con frecuencia cuando se oficializó la EBB, era la siguiente: ¿en qué consiste la educación bilingüe y bicultural? Quienes respondían daban comúnmente una respuesta fácil, decían: significa enseñar en dos lenguas y en dos culturas. Pero cuando se preguntaban cómo llevarla a cabo, daban un amplio abanico de respuestas, decían, por ejemplo, que las autoridades educativas les deben dar cursos de capacitación para el manejo de las metodologías de educación bilingüe bicultural y de los materiales didácticos, deben recibir asesoría lingüística para escribir en sus lenguas, revalorar sus culturas y sus lenguas, trabajar estrechamente con las comunidades, entre otras cosas. Los profesores indígenas bilingües agrupados en la Alianza

Nacional de Profesores Indígenas Bilingües A.C. (ANPIBAC) destinaron un buen número de reuniones, seminarios y encuentros para buscar posibles respuestas a esta gran interrogante que se planteaba desde diferentes ángulos y que fue detonadora en muchos sentidos de varios debates subsecuentes. Los profesores consideraban, sin embargo, que el primer paso necesario para avanzar hacia la EBB era el reconocimiento y la oficialización de las lenguas indígenas en la Constitución y la asunción de la descolonización como un proceso amplio de toma de conciencia como indígenas.⁸ Antes de construir los métodos de trabajo pedagógico llamaban a tomar conciencia de su realidad y vigorizar su identidad como indígenas, como elementos previos indispensables en el diseño de futuras acciones, sin las cuales no podían avizorar cambios posibles y, en consecuencia, no hallaban la forma de sustituir la enseñanza tradicional de la “educación para indígenas, por una verdadera educación indígena, de indígenas para indígenas” (ANPIBAC, 1976). Esto era lo más importante en sus planteamientos, dar el salto político era considerado el aspecto central de sus acciones y veían que algo se estaba logrado al respecto en esos años de apertura y recambios del indigenismo.

El segundo paso que planteaban para avanzar en la EBB era asumir el papel de actores de su propia educación, al conquistar espacios de representación indígena y la dirección de los programas, bajo el principio de elevar el carácter indígena por medio de hacer cambios en las instituciones creadas para su beneficio, como ocupar los puestos directivos y hacerse cargo en la elaboración de los contenidos de enseñanza y diseños de los materiales. A todo este movimiento del magisterio lo llamaron indigenismo de participa-

⁸ La descolonización como concepto hace alusión a los procesos de liberación indígena y a un proceso de autorreconocimiento como población explotada económicamente, conquistada y dominada culturalmente. Este concepto comenzó a manejarse desde 1971 en la Declaración de Barbados I y en la Declaración de Barbados II, en 1977, adquirió mayor difusión entre las organizaciones indígenas del continente. En México, en 1975, la Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas, lo incorpora como elemento fundamental en sus concepciones políticas y su plataforma ideológica.

ción, que no significaba otra cosa que la participación activa de los actores indígenas en el diseño y ejecución de las políticas del Estado encaminadas a beneficiar a la población indígena.

El reconocimiento oficial de las lenguas indígenas en la Constitución era una demanda que entendían no podía resolverse de la noche a la mañana, como era el deseo de las organizaciones; sin embargo, el reclamo de incorporación de personal indígena en los puestos de dirección sí había tomado ya su propio rumbo, en el INI y la naciente DGEI cuando menos la mayoría de los puestos de segundo nivel eran ocupados por profesores indígenas. Una de las cuestiones principales a resolver era entonces, según esta tendencia ascendente del indigenismo de participación, la apuesta de formular las bases pedagógicas de EBB. Sin duda la propuesta de acción elaborada años atrás aspiraba a esclarecer el objetivo de construir nuevas bases a partir de la educación en ambas lenguas y culturas, pero la pedagogía bilingüe bicultural que buscaban construir en ese momento debía partir de cero, según sus propias palabras:

Se habla de una educación bilingüe-bicultural, que existe meramente a nivel de abstracción, porque su filosofía, sus objetivos, su contenido y metodología, también necesitamos formular si queremos que sea un recurso para la revaloración cultural, para la concienciación del indígena sobre sus necesidades económicas, sociales, culturales y políticas (ANPIBAC, 1976, p. 16).

La EBB debe extraer sus contenidos de la experiencia cultural de los pueblos indígenas, de la cosmovisión, la enseñanza que sucede día a día en la familia y la comunidad, de las experiencias prácticas sistematizadas y los conocimientos ancestrales procesados pedagógicamente por los maestros, a fin de ser llevadas a las aulas. Debe también aprovechar la experiencia educativa de los pueblos descolonizados y de su liberación, a fin de que sean los propios indígenas quienes escriban su propia historia. La EBB presupone, entre otras cosas: enseñar primero la filosofía y los objetivos del indígena como grupo étnico y como clase social oprimida y después los valores de la

cultura occidental. El método a seguir debe por tanto partir del uso de las dos lenguas en todas las materias que comprende el currículo, lo cual implica para los maestros trabajar en torno a la construcción de los sistemas fonéticos de cada una de las lenguas, la gramática y las matemáticas (ANPIBAC, 1976, p. 51), para luego arribar a la enseñanza oral, escrita, lectora, gramatical y matemática en cada una de las lenguas, de la misma manera para el español.

Este planteamiento general sobre EBB, tal como aparece esbozada en los documentos de la ANPIBAC, es más una recomendación a los profesores sobre el qué hacer en el aula en términos actitudinales que un modelo bilingüe teóricamente fundamentado, que busca orientar el trabajo pedagógico del profesor sobre los pasos a seguir en el manejo de las dos lenguas, así como encontrar equilibrio en el uso de las dos lenguas, bajo la óptica de obtener resultados académicos positivos. Desde luego que este procedimiento no posee aún las características de una metodología de enseñanza, ni partía de la planificación pedagógica de las lenguas, más bien era una suma de sugerencias que los profesores debían seguir y su aplicación dependía de la libre decisión individual.

Lo cierto es que las reflexiones en torno a los métodos de enseñanza bilingüe, se llevaron a cabo poco tiempo después en varias reuniones con especialistas, donde sólo algunos funcionarios y líderes del magisterio indígena tuvieron la oportunidad de participar, opinar y decidir, sobre los métodos de enseñanza bilingüe a seguir –usados con eficacia en otros contextos–, y luego ofrecer a los profesores opciones en cuanto a prototipos, estrategias y sus posibles aplicaciones en la práctica concreta. Las principales discusiones sostenidas por el equipo técnico de la DGEI aparecen editadas en un libro coordinado por Patricia Scanlon y Juan Lezama: *Hacia un México pluricultural. De la castellanización a la educación indígena bilingüe y bicultural*. Es un libro que parece llenar el hueco existente en lo que respecta a la fundamentación teórica y la organización de las tareas principales de la EBB y, por supuesto, sirvió también para difundir los principios filosóficos sobre los que se sustenta entre los

profesores indígenas y algunos sectores de académicos. Lo que nos interesa destacar de este texto son los aspectos metodológicos que aparecen en dos de los ensayos, uno escrito por Edgar González titulado “Fundamentos teóricos y metodológicos de la educación bilingüe bicultural” y el otro escrito por Nancy Modiano publicado bajo el título “Salid y escribir”. A través del conjunto del texto y de los dos ensayos podemos darnos cuenta que las discusiones giraron en torno a dos grandes problemáticas: los modelos, estrategias de elaboración de los materiales de lectura y la formación docente; por ejemplo, en el primer escrito González Gaudiano (1982) llama a construir modelos adaptados utilizando los modelos de “inmersión en lengua nativa”, el “modelo dual”, el “modelo de habilidades por nivel” y de “uso alternado de dos lenguas”, considerando sus resultados en Canadá y Estados Unidos. El artículo señala además que las aportaciones del equipo técnico en la construcción de dichos modelos adaptados y el diseño de las estrategias fue de gran ayuda en el esclarecimiento conceptual. El “modelo de inmersión”, según este autor, consiste en que

[...] los estudiantes comienzan su instrucción utilizando solamente la lengua materna y a partir del segundo grado, es introducido el español por un tiempo mínimo, y conforme avanzan de grado los estudiantes se les va aumentando el tiempo de instrucción en español; en el sexto grado, se distribuye el tiempo por igual, en las dos lenguas y en todas las áreas de aprendizaje (González Gaudiano, 1982, p. 166).

En una nota aclaratoria el autor señala que cuando usan el término “inmersión en lengua nativa, se proponen descubrir un modelo diferente al modelo de inmersión que se ha elaborado en Canadá y Estados Unidos, en el cual la inmersión es en la segunda lengua y no en la nativa” (González, 1982, p. 176). El “modelo dual” exige la participación de dos profesores, uno para cada lengua, la indígena y el español. En el “modelo de habilidades por nivel”, hay un solo profesor en el salón de clase, para la enseñanza divide al grupo según

las habilidades lingüísticas de los alumnos e impartirá la clase en la lengua dominante de cada subgrupo. “Mientras el profesor trabaja con un subgrupo, los integrantes del otro o de los otros subgrupos se ocuparán en otras actividades”. “El uso alternado de las dos lenguas es una técnica similar a la división del día en dos periodos; la diferencia es que en ésta se ocupa un día entero para el uso de una lengua, el día siguiente se emplea para la otra lengua y así se van alternando, sucesivamente, los días”. A todo esto, se hacía la siguiente la recomendación a los profesores:

Para el buen funcionamiento de un salón de clase bilingüe y el mejor aprendizaje de las dos lenguas, el maestro deberá adoptar un modelo específico de enseñanza bilingüe. Una vez adoptado determinado modelo, el maestro deberá ser consistente en el uso de éste (González Gaudiano, 1982, p. 166).

No tenemos noticias de otro momento como éste en el cual haya habido tal tipo de reflexiones sobre los métodos bilingües y sus posibles usos en el contexto indígena, ni tampoco disponemos de informes sobre ensayos y experiencias en algunas de las escuelas indígenas, o si los profesores recibieron información sistemática sobre esta clase de cuestiones, en sus cursos y seminarios ordinarios. Hubiera sido un gran acierto continuar con este tipo de reflexiones sobre los modelos de enseñanza bilingüe, pues la EBB hubiera dado un gran salto en términos políticos y pedagógicos.

De forma paralela a las reflexiones sobre los métodos de enseñanza bilingüe y la producción de materiales didácticos, los técnicos se daban a la tarea de producir materiales con el objetivo de encausar el desarrollo pedagógico de EBB.⁹ A este respecto la DGEI

⁹ En 1982, se publica el libro *México pluricultural. De la castellanización a la educación indígena bilingüe bicultural*, compilado por Juan Lezama y Patricia Scanlon, el cual contiene los planteamientos político-filosóficos, el modelo pedagógico, los materiales didácticos, los lineamientos operativos del subsistema y la evaluación de EBB; contiene además algunas reflexiones sobre los dilemas que plantea la nueva política, que bien vale la pena releer, en la óptica de acercarnos a los detalles.

abre varias líneas de trabajo que a nuestro modo de ver consisten en: *a)* la elaboración de los lineamientos para la educación bilingüe; *b)* la producción de libros de texto en lenguas indígenas; *c)* la elaboración de manuales de trabajo para el maestro y la formulación de los contenidos étnicos para la enseñanza; *d)* la producción de libros de lectura inicial en lenguas indígenas (recopilación y edición de cuentos y leyendas indígenas); *e)* las investigaciones sobre las dinámicas regionales del bilingüismo y el conflicto lingüístico en la enseñanza bilingüe; y *f)* la capacitación permanente de los profesores bilingües.

En resumen, los documentos normativos elaborados por la DGEI para el desarrollo de la EBB son tres: uno denominado “Modelo pedagógico de la educación bilingüe bicultural”; el segundo es “Estrategias para la elaboración, administración, desarrollo y evaluación curricular”; el tercero es un paquete de materiales auxiliares didácticos de primero y segundo grados. En cuanto al primer documento, se apunta que el enfoque de EBB apenas se encuentra en su etapa embrionaria y, por lo tanto, los conceptos de biculturalismo y bilingüismo tan sólo parten de definiciones amplias, preliminares, y sugiere además alternativas de aplicación. En cuanto al segundo documento, en términos generales propone recuperar la sabiduría de los pueblos indígenas e incorporar las lenguas y culturas indígenas en el currículo de la educación básica, como vía para lograr el objetivo descolonizador; y el tercer documento consiste en un plan detallado de elaboración de libros de texto en 22 lenguas indígenas para el primer grado de la primaria (Guzmán, 1991, p. 129).

De acuerdo con el texto de Nancy Modiano (1982), se presentaban dos problemas fuertes cuando se planteaba el desarrollo de la EBB, uno era la carencia de sistemas de escritura de las lenguas indígenas, y el otro se refería a la carencia de personal necesario para la elaboración de material didáctico de enseñanza en lenguas indígenas. Por ejemplo, dice que para comenzar se tuvieron que modificar los sistemas de escritura existentes, para incluir solamente aquellos símbolos que aparecen en las máquinas de escribir, como una estrategia práctica.

También se intentaba simplificar algunos símbolos para facilitar la lectura. No se utilizó el método global en su forma pura, ya que los niños carecían de antecedentes de comunicación escrita. Cada lección gira alrededor de un tema de interés para los niños, como la comida, la flora y la fauna; el juego en los grupos, literatura tradicional (Modiano, 1982, p. 227).

Por otro lado, los profesores bilingües no poseían el entrenamiento pedagógico requerido y los pedagogos no conocían ni la lengua ni los patrones culturales. Por lo tanto, la disyuntiva quedaba planteada en los siguientes términos: que los autores de los materiales fueran los profesores bilingües, con el apoyo de los pedagogos o viceversa. Por razones tanto prácticas como políticas se eligió la primera de estas opciones.

Un total de 88 personas participaron en el proyecto durante el primer año escolar. Este personal produjo 63 libros en igual número de idiomas, 72 eran profesores bilingües, 6 hablantes nativos y expertos en la escritura de su lengua, 4 lingüistas, 2 pedagogos, 2 sociólogos, 1 antropólogo y 1 psicólogo. El proceso de elaboración de material didáctico para la enseñanza de la lectoescritura en lenguas indígenas (Modiano, 1982, p. 226).

En la elaboración de los libros de texto siguen la estrategia de llamar a profesores bilingües destacados de varias regiones para trabajar al lado de un técnico (que bien podía ser un pedagogo, psicólogo, lingüista o antropólogo), en las oficinas centrales de la DGEI en la Ciudad de México, o bien, en alguna subsección regional establecida con ese propósito. En la etapa inicial, los profesores indígenas invitados realizaban una estancia corta de un mes a dos meses, en ocasiones hasta tres meses o más, para concentrarse en la tarea de la elaboración de los textos (libro del primer nivel de educación primaria en lengua indígena). Se supone que la tarea del técnico y el profesor bilingüe iniciaba con la recopilación de material indispensable, el libro de texto oficial no podía faltar entre los insumos, así como aquellos elementos esenciales de las culturas indígenas en

cuestión que ayudaran a dar contenido a los textos. Una vez que tenían los elementos suficientes en la mano comenzaba propiamente el trabajo de redacción de la propuesta, que invariablemente partía de la estructura del libro de texto oficial, así como la lógica de organización de los contenidos y el método de enseñanza (en su caso el método global de análisis estructural en una forma adaptada, como dice Nancy Modiano), para dar sustento a la obra.

Una vez concluida la elaboración de libros de texto, entró una etapa de piloteo en grupos escolares seleccionados previamente, en las respectivas regiones etnolingüísticas, y que abarca la revisión de los textos por parte de los autores. A la prueba piloto de estos materiales se suma la mayoría de los técnicos de la DGEI, una planta de aproximadamente 20 profesionistas de diferentes áreas, para permanecer cada uno durante un periodo de 40 a 60 días en una escuela primaria del subsistema bilingüe de una comunidad indígena, demográficamente representativa y comprendida dialectalmente dentro del conjunto de variantes consideradas. El piloteo de la propuesta debía tomar en cuenta el registro de los aspectos más relevantes, tanto de contenidos como de metodología, por lo que la tarea exigía la preparación de un instrumento de registro y una guía de observación, que hicieran posible la detección de las problemáticas, inconsistencias, fallas, aciertos. Finalmente el piloteo arrojó más inconsistencias que aciertos, salen a flote una serie de problemáticas comunes a casi todas las regiones, relacionadas con la falta de correspondencia entre la variante dialectal de la comunidad donde se lleva a cabo el piloteo con aquella variante considerada en los textos. La etapa culmina una vez que los profesores retoman las observaciones contenidas en los informes y retrabajan aquellas cuestiones que consideran importantes, para preparar la entrega de la versión final a los editores.

En términos generales, esta es la estrategia y la metodología que siguieron los directivos de la DGEI para la elaboración de los primeros textos en las 17 variantes dialectales de un total de 22 lenguas consideradas dentro del plan, que hemos citado antes, los resulta-

dos que todos conocemos fueron reportados en documentos internos (Hernández y Guzmán, 1982, pp. 99-101). Como ha sido descrita la estrategia, aparentemente no contiene ni contratiempos, ni polémicas internas, ni contradicciones, sólo ajustes técnicos; pero la verdadera situación es que la elaboración de los materiales inundó el proceso con incidentes contradictorios y polémicas muy variadas, relacionadas con el mal sabor de boca del biculturalismo y la pedagogía bilingüe, que en ningún momento pudieron conocerse bien a bien, en sus detalles críticos. Ahora, a más de 30 años de distancia entendemos que los problemas de orden lingüístico rebasaron la buena intención de proveer a los profesores de materiales innovadores, al no realizar una planificación lingüística, en la que se consideraran las variantes dialectales como elementos pedagógicos indispensables y la necesaria preparación pedagógica de la planta docente ejecutora. No hay duda del esfuerzo de los técnicos y profesores por un auténtico interés en arribar a un texto indígena, en el más amplio sentido cultural de la palabra. Sin embargo, los resultados quedaron reducidos a simples traducciones literales del texto oficial de español a las lenguas indígenas, lo que dio como resultado la incorporación de ilustraciones, fotografías y dibujos alusivos a las empobrecidas regiones indígenas.

El apartado relacionado con los contenidos étnicos es un capítulo sumamente complejo de la EBB, lleno de controversias y errático en muchos sentidos. Los llamados contenidos étnicos no pudieron ser recopilados, por tanto tampoco “sistematizados” pedagógicamente. Los contenidos étnicos, según Guzmán (1991, p. 107), se refieren a todos aquellos elementos espirituales, materiales y simbólicos que los pueblos conservan y que pueden ser de interés para su preservación a través de la educación. El texto citado de Guzmán incluye una relación muy amplia de elementos de la cultura indígena que engloban a estos contenidos: lengua, indumentaria, música, danza, tradición oral, literatura, juego, teatro, cantos, organización social, mayordomía, medicina tradicional, carnaval, artesanías, comida, educación familiar, siembra, entre muchos otros (Guzmán, 1991, p. 107).

La idea de hacer un manual para la recopilación y la clasificación de contenidos étnicos no prosperó, como tampoco tuvieron éxito los intentos posteriores, algunas versiones autóctonas fueron recabadas por los mismos profesores indígenas y otras resultaron de las transcripciones recabadas por el equipo técnico de algunos informantes directos. Al no tener claridad sobre los conceptos esenciales de las culturas indígenas y los grados alcanzados de integración colonial, la empresa parecía sucumbir hacia las profundidades de un abismo del que, al parecer, nunca pudo salir. Se canalizaron incluso otros esfuerzos adicionales en la clarificación de los conceptos de cultura indígena, podemos incluir en este empeño el trabajo de Néstor García Canclini, en su pequeño texto *Cultura y sociedad*, publicado por la Dirección General de Culturas Populares (DGCP) y la DGEI, en una serie de cuadernillos de divulgación, editados con el fin de elaborar algunos conceptos operativos de cultura e inducirlos a los profesores para su uso en las tareas escolares. Como éste, fueron editados otros materiales de lectura especializada destinadas a los docentes, tales como la serie publicada por la DGEI y DGCP, en 1981, con la intención de apoyar la reflexión y la búsqueda de contenidos étnicos y allanar por esa vía el terreno de la EBB.¹⁰

Viendo las cosas en retrospectiva creemos que hubo excesos esencialistas que condenaron a las culturas indígenas a ser reductos folclóricos y unidades autocontenidas, carentes de vitalidad histórica y con pocas posibilidades de ser representadas en los textos, y menos aún de ser reconocidas por sus propios portadores. Esos excesos esencialistas resultaron caros para la EBB, porque demostraban entre otras cosas que las culturas indígenas no podían ser

¹⁰ En la serie publicada por la Dirección General de Educación Indígena y la Dirección General de Culturas Populares, destacan: 1) García Canclini, Néstor. *Cultura y sociedad. Una introducción*; 2) Rodríguez J., Nemesio y Stefano Varese. *El pensamiento indígena contemporáneo en América Latina*; 3) Carbó, Teresa. *La comunicación humana*; 4) Heuze, Patricia. *Industrias y artes*; 5) Ortiz Echaniz, Silvia. *Religiones, creencias. Organización ideológica*; 6) Zoraida Vázquez, Josefina. *Historia de México. Tomo I. México precortesiano, Tomo II. La Nueva España y Tomo III. Etapa Nacional.*

trasmitidas como unidades de conocimiento escolar, ni podían ser objeto de conocimiento pedagógico, y que ante tales tropiezos era mejor tratarlas como un marco general bajo el cual podía desarrollarse la educación escolar y podían resolverse los dilemas que plantea la propia educación. La teoría antropológica de esos momentos poco podía hacer en la construcción y reconstrucción de los contenidos étnicos, y a la elucidación teórica de sus principales componentes, pues estaba profundamente imbuida en otros asuntos, al parecer uno de ellos era la crisis de paradigmas calificada por los historiadores de la ciencia como la pérdida de su identidad y de representación de su objeto principal, el indigenismo. Los antropólogos se estaban ocupando de varios alegatos y discusiones sobre el indigenismo y sus prácticas institucionales y todos aquellos temas relacionados con este campo. El indigenismo era visto como un tema ideológico en franca decadencia, al que no le concedían ningún valor dentro de la reflexión antropológica, por el contrario, el indigenismo era ubicado dentro de los debates catalogados de etnopopulistas y etnicistas, que no merecían espacio en los debates considerados de trascendencia. Basta hojear la *Obra polémica* de Gonzalo Aguirre Beltrán o *Caciquismo y poder político* de Roger Bartra, para saber *grosso modo* lo que realmente estaba ocurriendo con la antropología mexicana y su relación con el indigenismo.

Por otra parte, la recopilación de cuentos indígenas contribuyó a esclarecer un tanto el papel de los contenidos étnicos en la educación escolar y despejó varias interrogantes: ¿cómo delimitar la cultura indígena? ¿Hasta dónde podía llegar la pretensión de enseñar la cultura indígena a la población indígena? Al igual que la estrategia anterior, de llamar a algunos profesores bilingües expertos en sus lenguas maternas a realizar la tarea de elaboración de libros de texto en una estancia de trabajo en las oficinas centrales de la DGEI y en otras sedes regionales, para la tarea de recopilación de cuentos indígenas convocaron a varios profesores para dedicarse junto a dos técnicos en la recolección, transcripción y selección de cuentos indígenas, a fin de preparar material de lectura en lengua indígena.

Inicialmente el objetivo era elaborar material en lengua indígena, destinado a impulsar la lectura y escritura bilingüe; pero también ese mismo propósito sirvió para complementar las actividades dirigidas a compilar los contenidos étnicos. En un corto tiempo –aproximadamente un año y medio– se habían recopilado alrededor de 300 cuentos indígenas, en distintas versiones regionales, cortas y largas, de los cuales muy pocos fueron editados en la *Revista Colibrí*, en varios de sus números, y algunos otros fueron incorporados en los libros de texto.

Es la primera vez que se hacía este tipo de acercamiento a la tradición oral indígena con fines educativos, las pocas compilaciones de cuentos y leyendas indígenas publicadas tenían un fin meramente etnográfico y literario, doctrinarios en muchos de los casos con las compilaciones realizadas por el ILV.¹¹ Lo cierto es que la recopilación de cuentos abrió un interesante campo de análisis, empezaron a aparecer años después varios trabajos de tesis de antropología amparados unos en el estructuralismo y otros en el formalismo de la etnología rusa, donde se hacen interesantes comparaciones echando mano de la estructura de los cuentos maravillosos. Contribuyó también a la pedagogía con innumerables vetas y a su innovación consecuente; la literatura oral indígena empezó a utilizarse no sólo como arma de entretenimiento, ingrediente en los momentos exclusivos del descanso y para salir de las rutinas de clase, sino también sus contenidos dieron lugar a la formulación de nuevos conocimientos académicos; por ejemplo, sus moralejas sirvieron para abonar el inmenso campo de los va-

¹¹ Hay varios ejemplos de compilaciones de cuentos indígenas, el más conocido por su género en el análisis literario es el texto de Julieta Campos, *La herencia obstinada*, publicada en el Fondo de Cultura Económica. El libro de Alfredo López Austin, *Los mitos del tlacuache*, es otro excelente texto enmarcado en la línea de análisis de los mitos. Las publicaciones posteriores de Miguel León Portilla y de Carlos Montemayor son un buen indicador de ascenso en esta línea de trabajo de la literatura y poesía indígena. Desde 1935 en que el gobierno de México a través de la SEP firma un convenio con el ILV, los lingüistas del ILV han recopilado y transcrito cuentos, canciones y leyendas indígenas.

lores y algunas áreas de la moral; la zoología y el mundo animal representados en la ecología de los cuentos, son enmarcados dentro de ciertos contenidos de enseñanza y convertidos luego en los resortes de enseñanza.

En resumen, la tarea de recopilación de cuentos indígenas desencadenó la formación de una corriente de reflexión sobre la autoría en la escritura de las lenguas indígenas. Parecía que la discusión podía terminar cuando se planteaba tajantemente la idea de mantener la originalidad de los cuentos indígenas, de no tocar la autenticidad de su carácter oral, su capacidad de ser transmitidos de generación en generación y de ser garante de la memoria ancestral, debía mantenerse a toda costa; pero finalmente se impuso el planteamiento políticamente correcto de la educación, y ahora se siguen compilando cuentos en la perspectiva de convertirlos en textos escritos y muchas veces en muestrarios de la literatura folclórica. No sabemos hasta dónde puedan llegar las discusiones sobre la autoría; hoy día pensamos que posiblemente tomen algunas de las rutas trazadas en los debates de los derechos de autor, o que tal vez entren en la agenda de discusión de la autoría de los saberes culturales y del patrimonio cultural intangible.

Las investigaciones sobre las dinámicas regionales del bilingüismo y el conflicto lingüístico en la enseñanza bilingüe, alimentaron en gran medida las discusiones posteriores, en particular aquellas que se han dado en torno a la educación bilingüe. La DGEI estableció un convenio con el CISINAH (el actual Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), en 1979, con el fin de realizar investigaciones en el campo de la enseñanza bilingüe, la docencia y la investigación sobre el bilingüismo. De este proyecto general se publicaron varios trabajos sugerentes sobre el conflicto bilingüe y la enseñanza bilingüe, de algunas comunidades indígenas del Valle de Mezquital.¹² Vale la pena señalar que estas

¹² Hay varios textos publicados en torno a los temas que fueron desarrollados dentro del marco del Convenio DGEI/CIESAS, y que invariablemente trabajaron

investigaciones salieron de los marcos tradicionales de la lingüística desarrollada por el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), cuestionada desde varios frentes académicos por su tendencia pragmática, sus sesgos descriptivos y su labor evangelizadora, e incursionan sobre un campo poco explorado del bilingüismo en México, el contacto de las lenguas indígenas y español, así las relaciones diglósicas entre las lenguas otomí-español y sus efectos en educación y las tendencias asimilacionistas de las políticas del lenguaje.

Muchos de estos trabajos mostraron con detalle los efectos que habían provocado las propuestas generalizadas de los métodos de enseñanza del español como segunda lengua y la castellanización directa. Nos señalan que estos métodos evidenciaban en realidad la verdadera cara del modelo de enseñanza transicional; es decir, nos hacen ver mediante varios ejemplos regionales que en las escuelas indígenas podían observarse diversas prácticas tradicionales de castellanización y de modelos cercanos a la prototípica “enseñanza directa del español”, sedimentados en la práctica escolar y que pueden ser vistos a través de diferentes capas, niveles, grados. Encuentran que los alumnos indígenas enfrentan una serie de barreras en la escuela, las cuales están en general relacionadas con la falta de manejo de la lengua nacional y con una instrucción descontextualizada, y las principales ventajas de los profesores bilingües frente a los monolingües –de una y otra lengua– se expresan en la capacidad de comunicarse en ambas lenguas y en el desempeño de una labor estratégica de relación entre los objetivos de la enseñanza y las características sociolingüísticas de sus alumnos (Hamel, 1988).

Una de las cuestiones que más preocupan a los investigadores es la conservación de la lengua indígena y el cambio hacia el español, pero también el hecho de que alumnos no aprenden apropiadamente la lengua oficial de la nación o aprendan un español estiga-

sobre los marcos del bilingüismo y su relación con las comunidades indígenas. Los trabajos son de Gabriela Coronado, María Teresa Ramos, Teresa Carbo, Enrique Hamel, Víctor Franco Polotier, Héctor Muñoz, entre otros.

matizado. La enseñanza bilingüe transicional tiene como objetivo cambiar la lengua del alumno al español (transición relativa) y la asimilación corresponde en estos casos a un objetivo subyacente estimulado por el contexto (transición absoluta).

Finalmente el tema de la formación de profesores que aparece en la agenda de la DGEI merece un análisis más amplio, que por el espacio es imposible abordar aquí y en todo caso los remito a otro trabajo nuestro sobre este tema en particular (Rebolledo, 2009). Por el momento diremos que con la política de EBB se incrementa en 1978 el número de profesores bilingües con título de normal y es contratado un número considerablemente mayor sin estudios superiores. A todos los profesores bilingües independientemente de la categoría les otorgaban capacitación en cursos periódicos, que en líneas generales iban dirigidos a brindar elementos doctrinarios de la organización y nociones básicas sobre EBB, elementos de didáctica y planeación escolar. En ningún momento los cursos de capacitación ofrecían alternativas de solución a las carencias respecto a la alfabetización y la enseñanza bilingüe, a fin de cuentas la principal preocupación de los directivos, profesores y técnicos. Porque los cursos de capacitación estaban dirigidos a calificar a los docentes en el manejo de los materiales de instrucción, y no estaban pensados para desarrollar EBB en términos pedagógicos, sino para facultar al personal docente en sus tareas ordinarias, tendientes a enseñar español oral, lecto-escritura en español y matemáticas, todo con enfoques y materiales convencionales.

INTERCULTURALISMO Y BILINGÜISMO

Mientras la EBB tenía como eje filosófico la descolonización, la EIB en cambio se anclaba a los discursos democratizadores ligados al multiculturalismo. Con ello, si bien no son abandonadas las discusiones de antaño sobre el bilingüismo y la educación bilingüe, no reciben la atención que merecen, al contrario, son trata-

dos como temas secundarios. Eso nos da una idea clara sobre las rutas que siguió el discurso intercultural, al adoptar enfoques relativamente nuevos, basados en los postulados del Convenio número 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) de 1989, que declara “eliminar las orientaciones asimilacionistas” y “reconocer las aspiraciones de los pueblos indígenas a ejercer el control de sus propias instituciones”. De acuerdo con esta lectura, los momentos embrionarios de la EIB se relacionan con varias situaciones del contexto internacional y nacional: 1) la crítica y consecuente pérdida gradual de la viabilidad política de la EBB, la influencia de las recomendaciones de la UNESCO y la adopción de la Convención número 169 de la OIT, como elementos de peso; 2) la aparición del movimiento indígena encabezado por el EZLN y la reforma a la Constitución; 3) las reformas educativas y la expansión del subsistema de educación indígena, en su cobertura y la descentralización; 4) algunas organizaciones indígenas y el sindicato magisterial adoptan el discurso intercultural; y 5) la influencia de la discusión en ascenso de los medios académicos del orbe latinoamericano y el desarrollo de la investigación especializada sobre el bilingüismo y educación intercultural. Muchos de estos factores han motivado cambios importantes, han puesto sobre la mesa las críticas a los modelos asimilacionistas, con lo que han colocado a las políticas interculturales en un lugar de mayor alcance, dentro del cual se combinan demandas de reconocimiento cultural y una generalizada aceptación de los derechos lingüísticos y educativos. A continuación abordaremos estos puntos sin seguir desde luego un estricto orden en la exposición.

En cuanto a lo que se refiere a la crítica y la consecuente pérdida gradual de la viabilidad política de la EBB, hay varias cuestiones a destacar. A fines de los ochenta, la EBB como política oficial empieza a ser cuestionada en su funcionamiento, le son achacadas inconsistencias en sus planteamientos técnicos fundamentales, y por sus resultados desastrosos en los niveles de la educación básica salen a relucir, por ejemplo, evidencias sobre su mal funcionamiento en las

escuelas y los altos índices de reprobación en español y matemáticas. Es decir, estos argumentos críticos parecen basarse en datos duros extraídos, unos, de los expedientes técnicos y, otros, de las experiencias directas de los profesores y padres de familia, para demostrar sus fallas y su falta de viabilidad. Por si fuera poco, a inicios de los noventa las propias autoridades de la DGEI documentan el fracaso de EBB, y ponen en tela de juicio sus bases filosóficas; aducen que los niños indígenas no quieren que les enseñen en lenguas indígenas, ya las conocen y las reproducen cotidianamente sin intervención de la escuela, tampoco en sus culturas, pues representan pobreza y minorización. Insisten en sus discursos diarios en que los padres de familia se oponen a que sus hijos aprendan las lenguas indígenas, no quieren que sus hijos reproduzcan las condiciones en la que se encuentran, mucho menos que aprendan a través de ellas.

En este momento –nos referimos a un periodo que va de 1987 a 1993–, las autoridades en turno parecen no estar interesadas en retomar la EBB, prefieren reforzar sus críticas amparadas en este tipo de datos y encauzar los programas hacia otro camino y sobre una base completamente diferente: la EIB. La ampliación de la cobertura del subsistema era uno de los proyectos trazados para inducir ese cambio de rumbo hasta arribar a la EIB, con la creación de una nueva infraestructura y la contratación de personal no indígena; eran incluidas en ese proyecto medidas complementarias, como el movimiento generalizado de personal docente de una región etnolingüística a otra y de una entidad a otra, con lo que se formaban nuevas plazas con personal docente no indígena, sin aplicar desde luego criterios lingüísticos, sino sólo una supuesta necesidad de cubrir con personal las nuevas escuelas inscritas dentro del subsistema. Muchos profesores arraigados en sus comunidades etnolingüísticas fueron removidos a otras regiones, incluso a otras entidades con idiomas indígenas diferentes.

Estas medidas estuvieron acompañadas de la apertura del debate intercultural dentro del sindicato magisterial y la formación de una corriente sindical encargada de elaborar una plataforma

política de impulso a la educación intercultural bilingüe, motivado esencialmente por el interés en la creación de un tejido sindical articulador de las bases del magisterio indígena, que desde entonces opera como baluarte de la educación intercultural bilingüe y se convierte en el más tenaz crítico de la educación bicultural, incluso que declara inexistente la educación indígena y aprovecha ese nuevo giro para filtrar la demanda de llevar adelante la homogeneización en los servicios de educación pública, con el pretexto de llevar a efecto una labor de desestigmatización de la educación indígena y la incorporación democrática de los pueblos indígenas a la forja de una educación supuestamente más eficiente.

Este es el momento en que la lucha del magisterio indígena deja de estar enfocada en la descolonización de la educación, el fortalecimiento del subsistema diferenciado de educación indígena y la revitalización de las lenguas y las identidades indígenas, para centrarse en la mejora laboral, la capacitación pedagógica y su demanda de reinserción dentro del sistema educativo nacional sobre nuevas bases organizativas. Para ese entonces las organizaciones de profesionistas indígenas (en especial la ANPIBAC) ya se habían disuelto, algunos grupos se desprendieron para formar nuevos subgrupos regionales independientes, academias de las lenguas y asociaciones civiles; mientras esto sucede el sindicato magisterial reagrupa a los profesores indígenas y conduce sus demandas étnicas hacia el terreno laboral.

Por otra parte, en el cambio de ruta hacia el interculturalismo, sin duda han influido enormemente también las recomendaciones de la UNESCO de 1987, publicadas en su informe *La situación educativa de los grupos indígenas de América Latina*; en cuanto comenzó a sembrar adeptos por doquier el concepto de educación intercultural adquirió mayor consenso; tras esto nos encontramos de repente en el escenario educativo nuevas orientaciones y búsquedas en las formas de integración de la EIB dentro de los sistemas educativos nacionales, entre las que destacan la diferencia cultural y la diversidad lingüísticas que le son característicos, pero sobre todo nos

topamos con múltiples vías de inserción y acomodamiento de la diversidad dentro de los sistemas escolares. Diversidad e integración son los dos conceptos clave bajo los cuales comenzó a expandirse la EIB en la región y en México, que a lo largo de este proceso adquirió variadas formas discursivas, matices, estilos y hasta métodos de trabajo. Estas vías dan lugar a la creación de un proceso amplio de difusión del concepto de educación intercultural, hasta convertirlo en el término dominante de los líderes indígenas, profesores, especialistas y planificadores de la educación indígena (Utta, 1989).

El movimiento indígena encabezado por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), es el otro ingrediente que ha jugado un papel importante en los cambios de ruta de la EIB; en cierta forma el zapatismo modificó el planteamiento intercultural que la DGEI venía manejando desde 1996, por varias razones: 1) porque el cambio fundamental generado por el zapatismo constituye un paso adelante en la formación de una nueva conciencia política volcada hacia la autonomía indígena; 2) la educación autónoma intercultural bilingüe significa construir una educación basada en las culturas y lenguas indígenas; 3) comprende la atención educativa en todos los niveles, básico, medio y superior, y la educación de adultos; y 4) es más bien una visión que combina demandas de autogobierno, educación propia, reconocimiento a los derechos consuetudinarios. La autonomía es manejada en varios planos de la comunidad y la región, es decir, la autonomía como el camino que permite avanzar hacia la descolonización; donde se entiende que la descolonización sin autonomía resultar ser un término demasiado lejano a los intereses de los pueblos indígenas conectados a la globalización.

La marcha zapatista dio varias lecciones para comprender que la interculturalidad es un asunto político y no una cuestión antropológica, intelectualizada, se trata de un discurso incluyente, tolerante y plural, así como una herramienta de pensamiento que antepone “la memoria, la palabra y los sueños de los pueblos indígenas, ante la indiferencia neoliberal y el racismo cínico de la globalización que gobierna el mundo” (Subcomandante Marcos, en Rebolledo,

2003). El III Congreso Nacional Indígena –realizado en Nurio, Michoacán–, es un buen ejemplo de lucha a favor de la inclusión y contra el neoliberalismo, en él se demanda que la SEP deje de homogeneizar la educación dirigida a los indígenas y realice una educación específica para cada región, y se considera que los pueblos indígenas deben de acceder a conocimientos universales sin abandonar lo propio. Se demandó también el reconocimiento de los derechos políticos, sociales y culturales contenidos en los Acuerdos de San Andrés; se planteó, por otra parte, una vez restablecido el diálogo entre el EZLN y el gobierno federal, realizar un congreso nacional de educación indígena, como un acto de reprobación a lo que la SEP viene haciendo, de no establecer un verdadero acercamiento para que se incluyan contenidos culturales y la diversidad que plantean los pueblos indígenas (Rebolledo, 2003).

El discurso intercultural bilingüe sembrado por el zapatismo y el movimiento indígena anclado a él, contenido en los Acuerdos de San Andrés y expuesto ampliamente en el III Congreso Nacional Indígena,¹³ es cosechado por varias instituciones de gobierno, como la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), el Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (Inali) y la DGEI, para formular un concepto de interculturalidad políticamente eficaz y comprometido con el gobierno; una vez que es incorporado el concepto zapatista de interculturalidad a la jerga oficial, no sin antes sustraer de él lo esencial y desechar aquellos elementos que consideraban perniciosos, el gobierno despliega una serie de acciones. Las nuevas políticas de gobierno se plantean como sigue: 1) instrumentar una educación para la diversidad cultural y lingüística en todo el sistema educativo nacional; 2) extender los servicios

¹³ El texto de la Copca dice: “La Federación, los estados y los municipios, deberán, en el ámbito de sus respectivas competencias, y el concurso de los pueblos indígenas, promover su desarrollo equitativo y sustentable y la educación bilingüe e intercultural [...]; en consulta con los pueblos indígenas definirán y desarrollarán programas educativos de contenido regional, en los que reconocerán su herencia cultural”. Reforma propuesta como fracción VII del artículo 4º constitucional.

educativos hacia la educación media superior y superior; y 3) rescatar y desarrollar las lenguas indígenas, así como mejorar el aprendizaje en los niveles de la educación básica (Rebolledo, 2001).

En general, este nuevo perfil institucional nos indica que la política educativa intercultural bilingüe para los pueblos indígenas, comprende un amplio proceso en el cual se veían involucradas las propias organizaciones indígenas, diversas universidades, organizaciones civiles e instituciones y el esfuerzo del conjunto de la sociedad. A todas luces el gobierno trata de impulsar un discurso intercultural distinto al promovido por el zapatismo, ahora referido más a la construcción de una educación con pertinencia, es decir, de contenidos relevantes, ajustados a la realidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas. Por este conducto pretende ligar la educación con las necesidades de los pueblos indígenas; rescatar del olvido el sistema de educación indígena para asignarle un nuevo papel más activo; abrir opciones de bachillerato y de sistemas universitarios indígenas. En un primer momento este viraje hacia la adopción de un sistema educativo intercultural bilingüe, se explica en parte por la búsqueda de respuestas del gobierno a los Acuerdos de San Andrés y el cumplimiento de las recomendaciones de la oit, y en el interés por encontrar acomodo a la diversidad cultural, principalmente.

El interculturalismo tal como ha evolucionado hasta ahora es resultado de una multitud de luchas emprendidas por diversos grupos y organizaciones indígenas, movilizadas por distintos caminos, por lo que su origen no se produce en nombre únicamente de la diversidad cultural, sino que ha sido fruto de prolongadas luchas indígenas y de sus aliados. También es resultado de la participación de una multitud de actores institucionales, organizaciones no gubernamentales, colaboradores que han venido formulando normas y estándares en el terreno de la diversidad cultural y la educación bilingüe. Por ejemplo, en México, el Programa Nacional de Desarrollo Educativo 2001-2006, adopta profusamente el término educación intercultural bilingüe y lo engloba dentro de un concepto

más amplio de educación intercultural para todos, que se refiere a la propuesta de interculturalización de todos los niveles de la educación pública en México; además se plantea el objetivo de coexistencia de culturas originarias y mestizas, el respeto a la diferencia y a la erradicación del racismo y la discriminación, así como la transformación de las relaciones de desigualdad.

El reto de la multiculturalidad implica pasar de la mera coexistencia entre culturas distintas a un país en el que se relacionen entre ellas de igual a igual, con respeto y tolerancia y se valoren las diferencias; es, en gran parte, un reto educativo [...]. A la educación le corresponde erradicar toda forma de racismo y discriminación [...] (SEP, 2001, pp. 46-47).

La vitalidad política de la propuesta zapatista de EIB, antirracista y autónoma, en varios intentos es finalmente asediada en una guerra militar primero y luego terminológica, una guerra declarada por el gobierno y sus instituciones, en beneficio de su apuesta a poner en marcha la interculturización de la educación, la salud y la políticas públicas.

Tales perspectivas interculturales sembradas por el zapatismo y eventualmente cosechadas por las distintas instituciones de gobierno, organizaciones indígenas, organizaciones no gubernamentales y académicos que participan en el diseño de los programas educativos, han desencadenado una variedad de posturas respecto a las formas de construcción de la educación intercultural y el desarrollo del bilingüismo, así como el papel que han de jugar los actores indígenas en el diseño de la educación de sus respectivas etnias y, por otra parte, ha desatado una gran cantidad de reacciones por parte de organizaciones indígenas y de académicos frente a posturas que promueven la interculturalidad fuera del ámbito de las relaciones interétnicas y de la lucha por las autonomías indígenas, o bien, porque sitúan las diferencias culturales como un activo de primer orden en la educación pública, al colocarlas por encima de las desigualdades sociales.

NOTAS FINALES

A pesar de que el bilingüismo de las poblaciones indígenas es reconocido desde el punto de vista jurídico, antropológico y educativo, y de que es un fenómeno muy extendido de nuestra realidad, todavía hay sectores de la sociedad, incluso de profesores, que no admiten sus existencia como elemento positivo en la educación, como algo que pueda contribuir con el desarrollo intelectual y cultural de las personas individuales y las colectividades, al contrario, en el inconsciente colectivo todavía priva la idea de que es perjudicial y nocivo; pero también, en contraparte, hay una corriente de pensamiento en auge convencida de sus bondades y de la necesidad de alentarlo desde todos los frentes; por ejemplo, hay lo que podríamos llamar por el momento ecologistas del lenguaje (compuesto principalmente por académicos, organizaciones indígenas y funcionarios indigenistas), que les atormenta la creciente desaparición de las lenguas indígenas (y también las lenguas en riesgo), por ello empeñan grandes esfuerzos de rescate, revitalización, difusión.

Como hemos visto, la educación bilingüe se implantó oficialmente en 1978, cuando surge la DGEI, y se instituye como un proyecto general de EBB. Podemos decir que hay varias razones por las cuales la educación bilingüe,¹⁴ no pudo haber surgido en ese momento: por ejemplo, el Proyecto Tarasco constituye un antecedente muy importante en las prácticas del bilingüismo, pero no era un proyecto bilingüe estrictamente, puesto que se había enfocado casi de manera exclusiva a construir sistemas estandarizados de escritura de las lenguas indígenas, con el fin de alfabetizar y elaborar materiales en purépecha, como tampoco la campaña de alfabetización en lengua indígena y español emprendida por el IALI,

¹⁴ Baker y Prys (1998, p. 464), nos ofrecen en la *Enciclopedia de bilingüismo y educación bilingüe* una definición de la educación bilingüe, dicen que el término “educación bilingüe parece describir la situación de uso de dos lenguas en el salón de clase, sin embargo, la educación bilingüe es una simple etiqueta que sirve para referirnos a un fenómeno complejo”.

en 1945, la cual constituyó un programa bilingüe propiamente pues, se orientaba, al igual que el anterior, únicamente a alfabetizar y producir materiales en lenguas indígenas.¹⁵ Desde entonces este último programa se transformó con el paso del tiempo en un proyecto de castellanización, hasta que surge en 1978 el objetivo de impulsar un proyecto de educación bilingüe y bicultural encaminado no sólo a contrarrestar la castellanización y sus efectos nocivos, sino también para desarrollar el bilingüismo. Este programa tenía además otros propósitos particulares de transformación, como la descolonización de la educación, la lucha contra la dominación cultural, la elaboración de sistemas de escritura de las lenguas indígenas, la revitalización de las lenguas indígenas y, ante todo, la formulación de un currículo bilingüe (en sus objetivos y en teoría). Luego viene un quiebre político de esta perspectiva bilingüe, le sigue un largo *impasse* por casi una década; en ese lapso de tiempo son abandonados varios de sus objetivos particulares (por ejemplo, la descolonización de la educación, el llamado de toma de conciencia de los profesores de su condición como indígenas); pero además el objetivo bicultural (educar en dos culturas) es cambiado por otro, supuestamente más evocador de la diversidad y prometedor, de mayor flexibilidad en cuanto a su intención de insertarse dentro del sistema educativo nacional y a su perfil de rechazo a las políticas de homogeneización cultural; se trata de un proceso relativamente corto de adopción del concepto de educación intercultural bilingüe (educar en la interacción multicultural y multilingüística).

¹⁵ Las experiencias educativas bilingües en el medio indígena de los últimos 70 años, muestran un común denominador: ha sido usual enseñar de manera directa en español, o bien, enseñar primero en L1 y luego introducir gradualmente L2, hasta lograr el desplazamiento de L1, y que ha sido el objetivo buscado mediante ambas vías. En nuestros días aún se sigue creyendo en esta vieja idea de enseñar en L2 y de apoyar esa enseñanza con L1, o de iniciar con la alfabetización en L1 y de inmediato pasar a la L2 para reforzar la alfabetización, como vía para afianzar destrezas de lectura y escritura en L2 que no pudieron hacerse mediante L1, porque se piensa que es la forma más correcta de alfabetizar y la mejor garantía de retomar la segunda lengua de una manera exitosa.

Desde entonces a la fecha, la educación intercultural bilingüe es un programa que se mantiene gracias a la existencia de un aparato que le proporciona los elementos necesarios para sobrevivir precariamente y una planta de profesores bilingües que lo respalda, ideológica y operativamente. Sin que sea tomado como vanguardia o la única propuesta dentro de nuestro escenario, hoy se cuenta, por ejemplo, con los Parámetros Curriculares de la Lengua Indígena (PCLI), editados por la DGEI en 2008, los cuales constituyen un instrumento mediante el cual los directivos intentan regular e inducir a través de la enseñanza de la lengua indígena como asignatura, acciones a favor de la lengua indígena (principalmente de difusión y revitalización). Sin embargo, creemos que es una propuesta de enseñanza de la lengua indígena como segunda lengua que, de acuerdo con el esquema de Baker (1997, p. 219), bien puede estar ubicada dentro una “forma débil de enseñanza para el bilingüismo”, y dentro de un *continuum* donde se ponen en juego dos objetivos a la vez, uno de asimilación y otro de “enriquecimiento limitado”.

El gran mérito de los PCLI consiste en haber introducido la lengua indígena como asignatura dentro del currículo de la educación básica, especialmente en un momento de escasez de propuestas bilingües en el escenario indígena. Sin embargo, nos revela a su vez la situación de fragilidad en la que se encuentra estructurada actualmente la dimensión bilingüe de EIB y su retroceso en términos políticos, y nos muestra, por otra parte, un tímido acogimiento en la legislación vigente sobre los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. No obstante que en la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, en su artículo 11, se consagra el derecho a “la educación obligatoria, bilingüe e intercultural”, no se han hecho esfuerzos serios a este respecto, tanto en el terreno de la enseñanza como en la investigación científica. La propuesta de abrir un espacio curricular para la enseñanza de la lengua indígena en la educación básica, así como tomar la lengua indígena como eje de análisis y reflexión, es decir, convertir la lengua indígena en un objeto de estudio y contenido de aprendizaje en la educación básica, en cierta forma representa un buen avance en términos de la pedagogía

de la enseñanza de la lengua indígena, pero de ninguna manera nos acerca ni siquiera a los enfoques “blandos” de la educación bilingüe.¹⁶

Es una propuesta metodológica que su marco político no dista mucho de los modelos transicionales más difundidos en el medio indígena desde los años cincuenta, donde tal vez la única diferencia sea que abandona el método global para proponer una metodología constructivista, mediante la cual trata de proveer a los profesores de las herramientas necesarias para las soluciones en el aprendizaje de la lengua indígena.¹⁷ En pocas palabras las lenguas indígenas han de enseñarse como se enseñan las lenguas extranjeras, eludiendo las relaciones diglósicas y el conflicto lingüístico característico del medio indígena. Nos parece finalmente que la propuesta pone demasiado énfasis en el papel del profesor como responsable de la tarea de usar la lengua indígena, además del español, apelando casi únicamente a su buena conciencia.

Por último, nos llama la atención que las discusiones sobre los métodos y modelos de enseñanza bilingüe hayan sido subsumidas dentro de las temáticas generales de la interculturalidad y no se retomen los conceptos de la educación bilingüe discutidos a lo largo de estos últimos años. Colin Baker (1993) sostiene que hay dos tipos de peligros en la ilusión de la enseñanza bilingüe como fenómeno moderno: uno es no reconocer que el bilingüismo, el multilingüismo y la enseñanza bilingüe son fenómenos históricos

¹⁶ Baker y Prys (1998, p. 464) señalan las características de los modelos de enseñanza bilingüe desarrollados hoy: uso de ambas lenguas en la enseñanza, el tiempo de uso, si son utilizadas por todos o sólo por algunos estudiantes, si el profesor usa ambas lenguas, si el objetivo es enseñar una segunda lengua o de enseñar a través de una segunda lengua, si el objetivo es apoyar la lengua del hogar o es una alternativa para introducir la lengua de la mayoría.

¹⁷ Baker (1993, p. 224) dice que los estudiosos llegan a distinguir dos tipos principales de enseñanza bilingüe transicional: de salida temprana y de salida tardía. La primera se refiere al empleo de la lengua materna en un tiempo no mayor a dos años y en la segunda la lengua materna es introducida hasta el quinto o sexto año, utilizando diversas vías cuando se toma como asignatura, como sucede hoy en el subsistema de educación indígena, o su empleo en las clases hasta por 40% del tiempo destinado a la enseñanza.

antidiluvianos; el segundo peligro se refiere a un pretendido aislamiento entre bilingüismo actual y la enseñanza bilingüe de sus raíces históricas (Baker, 1993, p. 215). Ante tales ilusiones modernas, el mismo Baker insiste en que la educación bilingüe no puede ser entendida a cabalidad sin tomar en cuenta las situaciones históricas que le dieron origen. En nuestro caso, no es posible entender la EIB (en su enfoque pedagógico y político) sin las aspiraciones de los profesores bilingües contenidas en sus luchas, como tampoco es posible entender la situación de fragilidad en la que se encuentra la educación bilingüe, sin comprender el contexto político y la cara poco amable de las instituciones hacia la educación indígena.

REFERENCIAS

- Aguirre Beltrán, Gonzalo (1971). Intervención en la Sesión Extraordinaria del Consejo del INI. *Reportaje de una Controversia (13 de septiembre de 1971)* (pp. 13-28). México: SEP (SepSetentas).
- Aguirre Beltrán, Gonzalo (1973). *Teoría y práctica de la educación indígena*. México: SEP (SepSetentas).
- Aguirre Beltrán, Gonzalo (1980). Julio de la Fuente: Antropólogo e indigenista. En *Pensamiento antropológico e indigenista de Julio de la Fuente* (pp. 23-27). México: Instituto Nacional Indigenista.
- Aguirre Beltrán, Gonzalo (1983). *Lenguas vernáculas, su uso y desuso en la enseñanza: la experiencia de México*, México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (Ediciones de la Casa Chata, 20).
- ANPIBAC (1976). Conclusiones y recomendaciones del Encuentro Nacional de Maestros Indígenas Bilingües, Huauchinango, Puebla, México: Instituto Nacional Indigenista y Secretaría de Educación Pública.
- Arana, Evangelina (1980). Julio de la Fuente, destacado maestro indigenista. En *pensamiento antropológico e indigenista de Julio de la Fuente* (pp. 47-64). México: Instituto Nacional Indigenista.
- Baker, Colin y Prys Jones, Sylvia (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*, Reino Unido: Multilingual Matters Clevedon Hall.
- Baker, Colin y Prys Jones, Sylvia (1993). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.

- Bravo Ahuja, Gloria (1976). *Los materiales didácticos para la enseñanza del español a los indígenas mexicanos. Las Cartillas 1*. México: SEP (SepSetentas, 313).
- Bravo Ahuja, Gloria (1977). *La enseñanza del español a los indígenas mexicanos*. México: Colegio de México.
- Bravo Ahuja, Gloria (1982). Reflexiones sociolingüísticas sobre la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua. En: *México pluricultural. De la castellanización a la educación indígena bilingüe bicultural*, (pp. 350-363). Scanlon, Patricia y Juan, Lezama (eds.). México: SEP/Dirección General de Educación Indígena.
- Comas, Juan (1976). *La antropología social aplicada en México. Trayectoria y Antología*. México: Instituto Indigenista Interamericano (*Serie Antropología Social*, 16).
- Cooligood, R. G. (1977). *Idea de la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Colombres, Adolfo (1975). *Por la liberación del indígena. Documentos y testimonios. Compilación del Proyecto Marandú*. Buenos Aires: Ediciones del Sol (*Serie Antropología*).
- Coronado, Gabriela, et al. (1981). *Bilingüismo y educación en el Valle del Mezquital*. México: Centro de Investigaciones y Estudios en Antropología Social (*Cuadernos de la Casa Chata*, 42).
- Coronado, Gabriela, et al. (1984). *Continuidad y cambio en una comunidad bilingüe*. México: Centro de Investigaciones y Estudios en Antropología Social (*Colección Miguel Othón de Mendizabal*).
- Félix Báez-Jorge (1980). La antropología aplicada desde la perspectiva teórico-práctica de Julio de la Fuente. En *Pensamiento antropológico e indigenista de Julio de la Fuente* (pp. 93-139). México: Instituto Nacional Indigenista.
- Foster, George (1974). *Antropología aplicada*. México: Fondo de Cultura Económica (*Breviarios* 232).
- Friedlander, Judith (1977). *Ser indio en Hueyapan*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fuente, Julio de la (1965). *Relaciones interétnicas*. México: Instituto Nacional Indigenista (*Serie Antropología Social*, 6).
- Fuente, Julio de la (1978). *Educación, antropología y desarrollo de la comunidad*. México: Instituto Nacional Indigenista (*Serie Antropología Social*, 4).
- Gamio, Manuel (1916). *Forjando patria*. México: Porrúa Hermanos.
- Gamio, Manuel (1922). *La población del Valle de Teotihuacán*. México: Talleres Gráficos de la Nación.
- Gonzales, Gaudiano Edgar (1982). Fundamentos Teóricos y metodológicos de la educación bilingüe bicultural. En *México pluricultural. De la castellanización a la educación indígena bilingüe bicultural* (pp. 139-180). México: SEP/Dirección General de Educación Indígena.

- Guzmán, Alba (1991). *Voces indígenas*. México: Instituto Nacional Indigenista/Coleción Presencias, 38).
- Hamel, Enrique y Muñoz, Héctor (1982). *El conflicto lingüístico en una zona bilingüe*. México: SEP/Centro de Investigaciones y Estudios en Antropología Social (*Cuadernos de divulgación para maestros*).
- Hamel, Enrique y Muñoz, Héctor (1983). *Desplazamiento y resistencia de la lengua otomí. El conflicto lingüístico en las prácticas discursivas y la reflexividad*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa. Reporte de Investigación I.
- Hamel, Enrique y Muñoz, Héctor (1986). Perspectivas de un proceso de desplazamiento lingüístico: el conflicto otomí español en las prácticas discursivas y la conciencia lingüística. *Estudios Sociológicos*, IV (11), mayo-agosto. El Colegio de México.
- Hartch, Todd (2006). *Missionaries of the State. The Summer Institute of Linguistic, State Formation, and Indigenous Mexico, 1935-1985*. Tuscalossa: The University of Alabama Press.
- Horcasitas de Pozas, Isabela y Pozas, Ricardo (1980). Del monolingüismo en lengua indígena al bilingüismo en lengua indígena y nacional. En *Pensamiento antropológico e indigenista de Julio de la Fuente* (pp. 145-195). México: Instituto Nacional Indigenista.
- Hernández, Jorge y Guzmán, Alba (1982). Trayectoria y proyección de la educación bilingüe y bicultural en México. En Scanlon, Patricia y Lezama, Juan. *México pluricultural. De la castellanización a la educación indígena bilingüe bicultural* (pp. 81-109). México: SEP/Dirección General de Educación Indígena.
- Jung, Ingrid y López, L. Enrique (2003). *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. Madrid: Ediciones Morata.
- López, L. Enrique (2003). Donde estamos con la enseñanza del castellano como segunda lengua en América Latina. En Jung, Ingrid y López, L. Enrique. *Abriendo la escuela. Perspectivas desde el lenguaje*. Madrid: Ediciones Morata.
- Malinowski, Bronislaw y Fuente, Julio de la (1957). *La economía de un sistema de mercados. Un ensayo de etnografía contemporánea y cambio social en un valle mexicano*. México: Acta Antropológica, Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Modiano, Nancy (1982). Evaluación del programa de castellanización. Una síntesis En Scanlon, Patricia y Lezama, Juan. *México pluricultural. De la castellanización a la educación indígena bilingüe bicultural* (pp. 398-402). México: SEP/Dirección General de Educación Indígena.
- Muñoz, Héctor (1982). ¿Asimilación o igualdad lingüística en el Valle del Mezquital?, México. *Nueva Antropología* (22), 25-64.

- Muñoz, Héctor (1987). *Funciones sociales y conciencia del lenguaje*. Xalapa, Veracruz: Universidad Veracruzana.
- Pérez, Ana Bella (2002). *Antropología sin fronteras. Robert Redfield, Bibliografía comentada, tomo I y II*. México: Instituto de Investigaciones Antropológicas/UNAM. Fideicomiso para la Cultura México/USA, Fundación Rockefeller.
- Rebolledo, Nicanor (2001). Educación indígena y neozapatismo. En *Anuario educativo mexicano. Visión retrospectiva*. México: Universidad Pedagógica Nacional/La Jornada Ediciones.
- Rebolledo, Nicanor (2002). Autonomía indígena y educación intercultural. En Bertussi, Tereshina y González, Roberto, et al. *Anuario educativo mexicano. Visión retrospectiva*. México: Universidad Pedagógica Nacional/La Jornada Ediciones.
- Rebolledo, Nicanor (2009). La emergencia de una profesión indigenista y la profesionalización como descolonización. México: UPN. Manuscrito inédito.
- Rendón, Juan José (1967). Mauricio Swadesh 1909-1967. En *América indígena*, xxvii (4), (pp. 735-746), octubre, México.
- Rutsch, Mechthild y Wachter, Mette Marie (2004). *Alarifes, amanuenses y evangelistas. Tradiciones, personajes, comunidades y narrativas de la ciencia en México*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia/Universidad Iberoamericana.
- Sáenz, Moisés (1966). *Carapan*. México: Gobierno del estado de Michoacán.
- Sáenz, Moisés (1970). La investigación en la antropología social. En *Antología de Moisés Sáenz*. Prólogo y notas de Gonzalo Aguirre Beltrán, (pp. 51-90). México: Ediciones Oasis.
- SEP (2001). Programa Nacional de Desarrollo Educativo 2001-2006. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2008). *Lengua Indígena, Parámetros Curriculares. Educación básica, Primaria Indígena*. México: SEP/Dirección General de Educación Indígena.
- Swadesh, Mauricio (1954). Algunas fechas glotocronológicas importantes para la prehistoria nahua. En *Revista Mexicana de Estudios Antropológicos*, tomo XIV, primera parte (pp. 173-192). México: Sociedad Mexicana de Antropología.
- Swadesh, Mauricio (1961). Algunos reflejos lingüísticos de la prehistoria de Chiapas. En *Los nahuas del sur y sus vecinos meridionales* (pp. 145-167). México. VIII Mesa Redonda de la Sociedad mexicana de Antropología.
- Townsend, William (1956). The psychophonetic method of teaching to read. En *América Indígena* (16) (pp. 123-132) México.
- Townsend, William (1972). *Hallaron una lengua común*. México: Secretaría de Educación Pública (*SepSententas* 131).

**ACCIONES AFIRMATIVAS PARA ESTUDIANTES
INDÍGENAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO REGULAR**

**LOS GOBIERNOS LOCALES FRENTE
A LOS INDÍGENAS URBANOS:
¿LA DEFINICIÓN DE NUEVAS POLÍTICAS SOCIALES?***

*Regina Martínez Casas***

INTRODUCCIÓN

Las políticas sociales han sido definidas como aquella serie de acciones dirigidas desde el Estado y las organizaciones sociales para la atención de los llamados “sujetos vulnerables”. En México –como en otros países– se han convertido en acciones paliativas para tratar de compensar las desigualdades sociales. Hasta allí todo resulta familiar, estamos acostumbrados a la existencia de programas del tipo de

*La información incluida en este texto proviene del trabajo de campo realizado en el contexto del Proyecto niños indígenas en escuelas urbanas: las ciudades de México, Guadalajara y Monterrey financiado por CIESAS, la Fundación Ford y UNICEF.

**Doctora en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa. Investigadora Nacional nivel II. Coordina la Maestría en Lingüística Indoamericana en el CIESAS, y actualmente desarrolla el proyecto de investigación titulado “Niños indígenas en escuelas urbanas: las ciudades de México, Guadalajara y Monterrey”.

“Oportunidades” destinados a abatir la pobreza; sin embargo, si estas políticas son miradas desde el ámbito legal, no deberían consistir en directrices para la ejecución de programas paliativos, sino constituir la normatividad para el cumplimiento de los derechos sociales.

La Constitución divide sus primeros artículos en los que refieren a las llamadas “garantías individuales”, como el derecho a la no discriminación o a votar y ser votado y, por otro lado, los conocidos como derechos sociales. Sin buscar entrar en un debate con juristas, derechos como la educación, la salud y una vivienda digna son —desde mi punto de vista— derechos sociales, pues además de beneficiar a los individuos, los integra a una sociedad mayoritaria que —legalmente— busca ser justa con todos sus integrantes.

En el mismo orden de ideas, las reformas constitucionales realizadas en 2001 que tratan sobre los pueblos indígenas de México resultan contradictorias, pues reconocen a dichos pueblos como “sujetos de interés público” y no como “sujetos de derecho”. Es decir, tiene el objetivo de evitar que los pueblos indígenas, como colectivos, puedan constituirse en sociedades independientes de la sociedad nacional. No busco tampoco polemizar al respecto y existen muchas reflexiones en torno a este tema que lo miran desde diversas perspectivas. Destaco el tema porque, hasta el día de hoy, la única ley reglamentaria que ha surgido de las reformas de 2001 es la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, o sea, retoma el tema de los derechos culturales como garantías individuales y no como derechos colectivos. Con esto no se pretende descalificar dicha ley, una de sus secciones destacadas menciona la necesidad de garantizar los derechos de los hablantes independientemente de su lugar de residencia, lo que abre una rendija para el reconocimiento de la existencia de indígenas en las ciudades.

Esto me lleva a otra línea de reflexión: la sociedad mexicana en su conjunto, incluidos los científicos sociales y la llamada clase política, reproduce un imaginario en el cual los pueblos indígenas no son más que entidades sociales, organizaciones socio-territoriales. Los indígenas viven en el campo, tienen un modelo cultural propio —el

cual incluye una lengua diferente del español— y viven más o menos ajenos al resto del país resguardando sus tradiciones. En cambio, las ciudades son los espacios del desarrollo tecnológico, industrial y comercial, donde se habla español y se vive en la modernidad.

Pero la realidad sociodemográfica del país es muy distinta. La mitad de los indígenas registrados por el INEGI en el XII Censo de Población y Vivienda realizado en 2000 y el conteo poblacional de 2005 radican en ciudades medianas y grandes. Muchos de ellos habitan en ciudades de entre 50 mil y 500 mil de habitantes, pero un porcentaje nada despreciable radica en grandes zonas metropolitanas como la Ciudad de México, Guadalajara y Monterrey. Pero entonces, ¿qué sucede con este importante sector de los miembros de los pueblos indígenas, entre los que se encuentra una amplísima variedad de lenguas, tradiciones, niveles educativos y profesiones?

HACIA UNA TIPOLOGÍA DE LAS POLÍTICAS SOCIALES DIRIGIDAS A LOS INDÍGENAS URBANOS

A diferencia de los indígenas que radican en las llamadas comunidades históricas, quienes han sido sujetos (¿o víctimas?) del indigenismo estatal (Saldívar, 2008), quienes viven en ciudades pasan más o menos desapercibidos, más por ceguera de sus vecinos no indígenas que por voluntad propia (Martínez Casas, 2007), rara vez son atendidos por autoridades federales o locales.

El indigenismo oficial —primero bajo el nombre de Instituto Nacional Indigenista y ahora como Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas— ha seguido una evolución que lo ha llevado de proyectos asimilacionistas y luego integracionistas a una institución adelgazada que atiende sólo temas puntuales que van de la introducción de electricidad y caminos para las comunidades indígenas al rescate de tradiciones (Peña, 2002). Por otro lado, en 2004 se crea el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. Si atendemos a los nombres actuales de ambas instituciones, se reconoce,

en un caso, la existencia de los pueblos indígenas tal como fueron denominados por la Organización Internacional del trabajo (OIT), organismo de la ONU, que en su Convenio número 169 insta a los estados al reconocimiento de derechos colectivos (el cual fue firmado por México desde 1992). Es decir, ahora las instituciones federales que tienen como encargo la atención de los indígenas los reconocen como colectivos.

Sin querer tampoco entrar en otra polémica acerca de la tensión entre corporativismo e individualismo, muchos científicos sociales han definido a la sociedad mexicana como corporativa, en particular a los pueblos indígenas. Por mi parte prefiero retomar la noción de sociedades holistas propuesta por Dumont (1980) frente a sociedades individualistas en la lógica planteada por Durkheim (1999) alrededor de la solidaridad mecánica y la solidaridad orgánica (Martínez Casas, 2002). Dentro de esta discusión, los derechos individuales deben obedecer a la lógica de los derechos colectivos. La Ley de Derechos lingüísticos reconoce estos derechos como corresponsabilidad del Estado mexicano a través del Inali y las propias comunidades lingüísticas; esto debido a que no existen lenguas sin un colectivo de hablantes que las socialice en contextos –garantizado por el Estado– para que esto suceda.

Para el caso de las políticas sociales enfocadas a la población indígena que vive en las ciudades la lógica es otra. Han pasado desde la invisibilidad –entendida como la manifestación más burda de la discriminación que niega la existencia de los otros diferentes–, el asistencialismo paternalista, que como plantea Martínez Novo (2006) es una forma atenuada de racismo, la atención corporativizada, en la que se ve a las organizaciones indígenas como potenciales votantes, a los intentos por reconocerlos como sujetos de derecho. Sin embargo, este recuento no implica una sucesión temporal. Muestra los acercamientos circunstanciales, condicionados por coyunturas políticas y por emergencias publicitadas por los medios, o el oportunismo de políticos que han buscado publicidad o recursos económicos para sus campañas.

Tampoco pretendo afirmar que los programas que enuncié en la sección anterior respondan exclusivamente al oportunismo político. Existen casos de personas e instituciones informadas y bien intencionadas que han elaborado propuestas para permitir el cumplimiento de los derechos que tienen los indígenas urbanos por el hecho de ser ciudadanos y por su pertenencia a colectivos reconocidos por el Estado. Desafortunadamente, muchos de estos esfuerzos han tenido una vida corta, por ello presentan poco o nulo seguimiento, lo que ha impedido su continuidad y perfeccionamiento que conllevaría al beneficio de la población indígena en las ciudades.

Además, existe una ideología fuertemente arraigada en muchos sectores de la sociedad mexicana que impide reconocer a los indígenas como actores capaces de tomar decisiones. Se les tiende a considerar como uno más de los “grupos vulnerables” junto con los discapacitados, los ancianos y los niños. Esa ideología discriminatoria que agrupa a los que son “diferentes” como ciudadanos de segunda, permea a todas las instituciones y –desafortunadamente– es también aprehendida por algunos de los propios sujetos discriminados, lo que impide que exista interlocución entre quienes planean, ejecutan y se benefician de las políticas sociales. Sin intentar ser exhaustiva, a continuación presentaré la información de la que dispongo de las tres mayores metrópolis de México, en las que he realizado trabajo de campo con diferentes pueblos indígenas asentados en ellas.

EL DISTRITO FEDERAL, ¿UNA CIUDAD CON EQUIDAD?

La capital del país ha sido pionera en una gran cantidad de discusiones sobre temas sociales. Es considerada por muchos “el bastión de la izquierda”, progresista, tecnificada, culta y desarrollada. Muchos de estos adjetivos tienen una base que se ajusta a los hechos ocurridos desde 1997, año de las primeras votaciones locales para elegir autoridades. En los próximos párrafos enunciaré los progra-

mas públicos que se encuentran disponibles en diferentes fuentes bibliográficas y electrónicas del gobierno del Distrito Federal y la Secretaría de Educación Pública, así como del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. No incluyo acciones realizadas por diversas ONG, por la dificultad que existe para verificar la existencia de programas puntuales que han aparecido y desaparecido a lo largo de las dos últimas décadas, y por estar muy poco sistematizada la información que algunas de estas organizaciones tiene disponible en publicaciones o en sus páginas electrónicas.

Sin duda, la atención de una institución gubernamental a la población indígena de la Ciudad de México es un fenómeno reciente. Durante los años noventa, el Instituto Nacional Indigenista creó un programa para la zona metropolitana que consistía principalmente en un albergue conocido como “La casa de los mil colores”, el cual servía de lugar de residencia para indígenas recién llegados a la ciudad o que venían por periodos muy cortos. Fuera de este programa no existía otra instancia que diseñara e implementara políticas de atención dirigidas a la población indígena en la ciudad.

En el año 2001, con el establecimiento de la Dirección General de Equidad y Desarrollo del Gobierno del Distrito Federal, se crea la Dirección de Atención a Pueblos Indígenas (DAPIED), que en su momento presentó como objetivo:

Lograr el reconocimiento de la naturaleza pluricultural del DF, y de los derechos de los pueblos indígenas que en él viven, promoviendo la equidad social para las poblaciones indígenas en la ciudad, la transformación de las instituciones en función de la diversidad y la generación de nuevas formas de convivencia social basadas en la interculturalidad (Entrevista realizada en noviembre de 2006 al entonces director, Alejandro López).

Consciente de la diversidad entre la población indígena, la DAPIED, en un primer intento por atender las diferentes problemáticas de dicho sector de la población, dividió en dos grandes grupos a los pobladores indígenas. El primer grupo es el de los pueblos indígenas originarios,

conformado por todos los pueblos originarios que fueron absorbidos durante el crecimiento urbano de la Ciudad de México. En la actualidad se encuentran ubicados en las delegaciones de Xochimilco, Milpa Alta, Tlalpan, Cuajimalpa, Tláhuac e Iztapalapa. Como lo desarrollaremos más adelante, los pueblos originarios presentan problemáticas diferentes a los del segundo grupo: los *pueblos indígenas migrantes*.¹ Este grupo representa a un amplio sector de pobladores capitalinos cuya comunidad de origen no es la Ciudad de México.

Una revisión de las actividades de la DAPIED en los últimos cinco años deja en claro que la problemática es diferente en cada uno de estos dos grupos. Por un lado, observamos que la mayoría de los programas de regularización territorial, manejo de recursos naturales y rescate cultural están dirigidos a los pueblos originarios. Por otra parte, observamos que para la atención de los pueblos residentes existe una amplia diversidad de iniciativas y programas dirigidos a facilitar el acceso de los indígenas a servicios de salud, vivienda, justicia, registro civil, etcétera.

Ante la diversidad de la población indígena y la limitada interlocución entre instancias gubernamentales y dicha población, la DAPIED ha seguido una estrategia de acercamiento con organizaciones existentes o núcleos de población ya identificados como población indígena. El contacto con la población indígena urbana generalmente ha sido a través de los grupos con los que han trabajado antropólogos e investigadores sociales. La DAPIED refiere tener identificadas a 100 organizaciones indígenas, cada una conformada por entre dos y 300 integrantes, lo que da un total estimado de 30 mil personas en contacto con la DAPIED. Ésta generalmente canaliza las peticiones que recibe de dichas organizaciones hacia la institución correspondiente. Son pocas las demandas que se reciben y atienden directamente.

¹ Recientemente, ante una petición del Consejo de Consulta y Participación Indígena del DF, se ha sustituido el término *migrante* por *residente*, pues se considera que de facto la mayoría de la población migrante ya es residente, además de que la palabra *migrante* es más peyorativa que explicativa.

MECANISMOS DE PARTICIPACIÓN: CONSEJO DE CONSULTA Y PARTICIPACIÓN INDÍGENA

De acuerdo con los criterios de participación establecidos en el artículo 169 de la Organización Internacional del Trabajo, en 2001 se instaló el Consejo de Consulta y Participación Indígena, conformado por 63 miembros. Dicho consejo está integrado por indígenas, representantes de las secretarías del gobierno y delegaciones, así como por académicos y miembros de diversas ONG indígenas o que trabajan con población indígena. Para finales de 2006, el consejo había realizado 20 sesiones.

El consejo ha funcionado como un espacio para informar sobre las actividades de la DAPIED, así como para plantear problemáticas y propuestas de acción. Dentro del consejo existen las siguientes mesas: 1) Pueblos originarios; 2) Equiparación social y acceso a servicios públicos; 3) Legislación y procuración de justicia y derechos indígenas; 4) Identidad y convivencia intercultural. A su vez, existen consejos delegacionales en Coyoacán, Gustavo A. Madero, Cuauhtémoc, Milpa Alta e Iztapalapa. Éstos se reúnen cada tres meses para darle seguimiento a las demandas que surgen en su demarcación (ver entrevista con el antropólogo Alejandro López realizada en 2006). Con excepción de las delegaciones Benito Juárez² y Miguel Hidalgo, todas las delegaciones están en coordinación con la DAPIED y tienen programas o actividades dirigidas a la población indígena. Operativamente cada delegación cuenta con una persona a cargo de asuntos indígenas. Uno de los logros de la DAPIED ha sido la transversalidad de acciones con otras secretarías e instancias como las del medio ambiente, vivienda, desarrollo, economía, procuración de justicia, registro civil y el DIF.

² Las autoridades de la delegación Benito Juárez consideran que no hay población indígena. Pero como lo demuestra el censo del año 2000, están en un error. De acuerdo con el antropólogo Alejandro López, director de la Dirección de Atención a Pueblos Indígenas, la delegación Miguel Hidalgo no ha respondido a las invitaciones de dicha dirección a participar en el consejo y en sus programas.

De acuerdo con el director de la DAPIED, el antropólogo Alejandro López, los obstáculos principales se encontraron en el intento de transformación de las instituciones. Por ejemplo, se promovió que los derechos indígenas se vieran incorporados en la legislación del DF, para ello se elaboraron 13 recomendaciones dentro del margen del consejo; sin embargo, ninguna de éstas fue aprobada. Otro ejemplo ha sido el esfuerzo canalizado para lograr modificaciones al código penal del Distrito Federal con la finalidad de incorporar los derechos establecidos en el artículo 169 de la OIT; pero tampoco se tuvo éxito a nivel del magistrado.

La discriminación hacia los indígenas. La DAPIED ha establecido una línea de acción en el tema de la discriminación. Aunque la Comisión Nacional de Derechos Humanos ha logrado tipificar la discriminación como un delito, es difícil combatirla, ya que antes que nada se requiere que el agredido presente una denuncia. Un caso exitoso fue promovido por los miembros de la Asamblea de Migrantes, quienes interpusieron una queja y lograron el retiro de unos anuncios publicitarios desplegados al interior del metro, que decían: “si hueles a Indios Verdes [...]”. Además se han elaborado varias cápsulas sobre discriminación, está por salir un libro con la Ley de Discriminación y un cartel. Todas estas actividades han sido canalizadas hacia la información y capacitación de la población urbana indígena y mestiza.

Violencia intrafamiliar. Se reconoce que existen problemas de violencia intrafamiliar en las familias indígenas; sin embargo, no existe un programa para prevenirla. Dichos casos son atendidos individualmente o son canalizados a otras dependencias.

A manera de conclusión diremos que la educación es un tema que debe tener prioridad. Así mismo, es urgente atender la situación de trabajo de las mujeres indígenas porque la mayoría se encuentra en situaciones de vulnerabilidad. No obstante, el gran reto de la política pública es trabajar con una representación indígena sólida y plural, ya que se ha trabajado principalmente con los líderes de grupos organizados y se reconoce que la mayoría de la población indígena se encuentra dispersa y poco organizada. Sería ideal que en el futuro las

distintas dependencias cruzaran la información y que hubiera indicadores étnicos en rubros como vivienda, salud,³ etcétera.

ATENCIÓN A LOS NIÑOS INDÍGENAS

El programa que ha atendido directamente a los niños indígenas de la Ciudad de México ha sido el Proyecto de Atención Educativa Bilingüe.⁴ A través de éste se ha logrado la distribución de útiles escolares y la canalización de aproximadamente 4 mil becas escolares a través del DIF.

El Programa de Atención Educativa Bilingüe para la Población Infantil Indígena Residente en el Distrito Federal, del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) empezó a planearse en el mes de agosto de 2000 a petición de algunas autoridades educativas de la delegación Coyoacán que tuvieron un primer acercamiento con la Subdirección de Educación Indígena del Conafe. En esta reunión manifestaron una seria preocupación debido a que existían problemas, principalmente lingüísticos, para la adecuada atención de niños indígenas bilingües en las escuelas oficiales de dicha delegación. Razón por la que se consideró establecer un programa bilingüe coordinado por el Conafe que diera atención a esta población en diferentes demarcaciones.

El programa se desarrolló en los siguientes centros comunitarios:

Delegación Coyoacán

1. Gimnasio Coyoacán.
2. Centro Comunitario Cuauhtémoc.
3. Ex Hacienda de Santa Úrsula.

³ Reconoce Carlos Zolla, exdirector de Investigación del Instituto Nacional Indigenista (INI), que actualmente no hay ninguna dependencia en el ámbito de la salud que tenga datos concretos sobre la pertenencia étnica de sus pacientes.

⁴ El proyecto está coordinado con promotores del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe).

Delegación Cuauhtémoc

1. Calle de López número 23, Centro Histórico.
2. Trolebús educativo: calle Zacatecas número 74, colonia Roma Norte.
3. Centro Colibrí.

Delegación Tlalpan

1. Ajusco: Cerrada de Mariano Escobedo y avenida Hidalgo s/n, colonia San Miguel Ajusco.
2. Albergue Ajusco.

Las lenguas con que se ha trabajado son: triqui, otomí, huichol, mixteco, náhuatl, purépecha, mazateco, tzotzil y maya-quiché.

Las becas canalizadas a través del DIF consisten en la asignación mensual de \$715.00 para cada niño indígena en riesgo de deserción. La selección de los niños beneficiados se realiza por medio de las organizaciones indígenas que trabajan en conjunto con la DAPIED, las cuales presentan el listado de los candidatos.

En síntesis, el trabajo realizado por la DAPIED en los últimos cinco años de la pasada administración fue un importante esfuerzo por construir una política pública que tome en cuenta a la población indígena. Durante estos cinco años se ha podido identificar las características generales de dicha población. Sin embargo, la DAPIED reconoce que la diversidad en los patrones de asentamiento, la falta de un marco jurídico local que reconozca los derechos indígenas, la invisibilidad de la población, la discriminación social, económica y espacial son problemáticas que marcan la situación de vulnerabilidad de dicha población. Con respecto a la atención a los niños indígenas, ésta es todavía más limitada, ya que no se cuenta con ningún programa de amplia cobertura y los pocos beneficios ofrecidos dependen de la capacidad de gestión de sus familiares. Esta dirección fue trasladada de la Secretaría de Desarrollo Social a una nueva⁵ dependencia encargada de la atención

⁵ Este cambio de perspectiva implica volver al imaginario en el cual los indígenas sólo son campesinos, pobres y viven al margen de la sociedad urbana “moderna”.

de temas agrarios e indígenas, pero que cambió su orientación para hacerla coincidir con la visión constitucional de los indígenas como sujetos de interés público.

DESDE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

A diferencia del resto del país, la Ciudad de México es la única entidad federal a la que todavía no se le ha transferido el control sobre la educación pública. Hasta finales de 2006, el sistema de escuelas públicas de la ciudad estaba bajo la dirección directa de la Secretaría de Educación Pública (SEP). En materia de atención a población indígena en la ciudad, la SEP cuenta con el Programa de Atención a Niños Migrantes y la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), establecida en 2001. Debido a que la Dirección de Educación Indígena sólo opera en el sistema de escuelas bilingües ubicadas en áreas rurales, la CGEIB ha tenido injerencia en las escuelas del programa general, que son las que operan en el Distrito Federal. Sin embargo, la CGEIB no tiene injerencia directa en el sistema de educación básica, ya que ésta depende directamente de la Subsecretaría de Educación Básica. Las atribuciones de la CGEIB son principalmente propositivas y de vinculación, como se señala en su carta fundacional:

- Promover y evaluar la política intercultural bilingüe en coordinación con las diferentes instancias del sistema educativo nacional.
- Promover la participación de las entidades federativas y municipios, así como de los diferentes sectores de la sociedad, pueblos y comunidades indígenas, en el desarrollo de la educación intercultural bilingüe.
- Promover y asesorar la formulación, implantación y evaluación de programas innovadores de educación intercultural bilingüe en materia de: desarrollo de modelos curriculares que

atiendan la diversidad, la formación del personal docente, técnico y directivo, el desarrollo y difusión de las lenguas indígenas, la producción regional de materiales en lenguas indígenas y la realización de investigaciones educativas.

En consecuencia las acciones de la CGEIB realizadas en el sistema educativo de la Ciudad de México han sido de carácter limitado.

OPERACIÓN DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA CIUDAD DE MÉXICO

El antecedente de este programa fue el Programa Vinculación de la Escuela con la Comunidad a través de la Biblioteca, iniciado en 2001. El objetivo principal es atender a los niños indígenas migrantes, ubicarlos y lograr una vinculación entre las bibliotecas de la comunidad y la escuela para ayudar a rescatar los valores culturales. En sus inicios, el programa operó principalmente en las escuelas cercanas a la biblioteca del parque España, ubicado en la colonia Roma. En 2003, este proyecto se convierte en el Programa de Educación Intercultural en el Distrito Federal, que empezó a funcionar a finales de dicho año con el apoyo del Programa de Atención a Niños Indígenas Migrantes (AENIM) realizado en conjunto con el Conafe. El proyecto ha consistido en el desarrollo de talleres, formación de apoyos técnicos, cursos para directores y supervisores, cursos de carrera magisterial y trabajo directo con 96 escuelas (76 primarias y 20 preescolares). En esta primera etapa, el hallazgo más relevante es la subrepresentación de la población indígena en las escuelas de la ciudad. En cada escuela se tiene que llenar un registro en el que se incluye la pertenencia étnica de los niños. Estos datos se han registrado en el Sistema Nacional de Información Educativa. Sin embargo, al implementarse el formato de registro del AENIM, los resultados fueron considerablemente diferentes; por ejemplo, en una muestra realizada en 52 primarias, la población de niños

indígenas aumentó de 325 a mil 324; es decir, el crecimiento fue de 30% más de lo que se tenía oficialmente registrado (Gómez, 2004). Esto refleja que en las escuelas la presencia indígena no es tomada en cuenta, ya sea por parte de los maestros, quienes temen asumir mayores cargas de trabajo o por parte de niños y padres ante el temor de ser discriminados y señalados.

Otro de los hallazgos importantes fue arrojado en un estudio realizado por la Dirección de Educación Especial, en el cual se registra que la mayor parte de los niños atendidos por esta área son niños indígenas a quienes se les considera que tienen “deficiencias de lenguaje” (Gómez, 2004). Estos dos factores marcaron las acciones de la CGEIB en sus inicios, pues ha buscado sensibilizar a autoridades y maestros sobre la existencia de niños indígenas en sus planteles, y señala además que dicha presencia es, de hecho, una posibilidad de enriquecimiento cultural.

En 2005, la Subsecretaría de Educación Básica propuso que el programa se abra a todo el sistema, es decir, a mil 800 primarias.⁶ Dado el crecimiento de la cobertura la CGEIB decidió abandonar las estrategias anteriores (en el ciclo 2005-2006 únicamente se impartió un taller a supervisores de zona) y se propuso el uso de la serie de video-documental *Una ventana a mi comunidad* como el eje del programa en las escuelas. A finales del ciclo escolar 2004-2005 se habían distribuido 800 copias de la serie como material de apoyo. Para el ciclo 2006-2007, se contempló expandir el programa a los niveles de preescolar y secundaria sin éxito.

Lineamientos de la perspectiva intercultural

En el caso de México, y en particular de la CGEIB, el modelo intercultural que se sigue tiene como referente la perspectiva pedagógica. Uno de los ejes centrales en la propuesta intercultural pedagógica es el reconocimiento de la otredad. Bajo esta perspectiva se plantea

⁶ Las escuelas de la delegación Iztapalapa no están incluidas dentro de este programa, ya que no depende de la Subsecretaría de Educación Básica.

que la diferencia y diversidad del otro debe ser respetada, valorada y considerada como elemento enriquecedor para todos (algo así como la riqueza de la biodiversidad: todo tiene un papel importante para mantener el equilibrio ecológico). De aquí se desarrolla un modelo educativo que plantea la necesidad de transformar los valores y las percepciones culturales nacionalistas y etnocentristas por un modelo en el que el reconocimiento y el respeto a la existencia de otras culturas permitan ir limando la “asimetría valorativa” que impera en los modelos culturales actuales. Las siguientes palabras de la maestra Sylvia Schmelkes, directora general de la CGEIB de la SEP, resumen muy bien esta idea:

El cambio necesario es profundamente cultural. Se trata de un viraje histórico, de una voluntad de construcción de un país donde la interculturalidad, es decir, la relación de respeto y valoración entre culturas distintas sea un ingrediente fundamental de su proyecto democrático (Schmelkes, en comunicación personal).

Esta perspectiva de interculturalidad tiene problemas de fondo. Asume que la “interculturalidad” es el resultado de un proceso reciente de valorización de la diferencia cultural (por parte de la cultura dominante, cabe señalar). Esto trae consigo un entendimiento limitado de la dinámica de las relaciones interétnicas en el país y presupone que el conflicto en las relaciones interculturales se debe a un problema de desconocimiento del otro; es decir, a un problema valorativo y repite la visión del indigenismo de Estado que insiste en sólo reconocer a la *cultura* como el eje de diferencia y cambio de las relaciones interétnicas del país.

El problema central de esta perspectiva es que presupone que el “otro” existe como tal, es decir, que proviene de una matriz cultural diferente a la “nuestra”. Pero ¿qué pasa cuando los “otros” realmente no pertenecen, estrictamente hablando, a “otra cultura”?, ¿en qué sentido es diferente la cultura de un niño de padres indígenas que nació en la ciudad y ha crecido en ella con respecto de un niño no indígena que

fue socializado en el mismo medio?, ¿de qué manera difiere a la del hijo de padres que inmigraron del interior de la República? Creo que si bien es cierto que las matrices culturales de cada pueblo implican formas diferentes de ver y actuar en el mundo, la diferencia principal entre un niño indígena y uno no indígena reside en la discriminación económica, étnica y racial de la que son objeto los primeros. Aunado a los problemas conceptuales hay un problema operativo en la implementación del programa: el blanco de atención y “preocupación” es el “otro”, lo indígena. Por lo que, al igual que en el indigenismo oficial, la atención va dirigida a los indígenas como si ellos fueran la parte problemática de la interculturalidad.

Otro problema con el concepto de interculturalidad de la CGEIB es su explicación de cómo se asume la diversidad en México. En el documento *La interculturalidad en la educación básica*, Sylvia Schmelkes considera como un cambio paradigmático “el tránsito del temor a la diferencia al actual reconocimiento de la diversidad como motivo de orgullo y causa de riqueza nacional” (Schmelkes, comunicación personal). El plantear el “temor a la diferencia” como explicación de las relaciones interétnicas tiene implicaciones importantes en cómo se aborda el problema de la interculturalidad. Se asume que si hay acercamiento, mayor conocimiento del otro y una cultura que promueva valores basados en el respeto y reconocimiento a la diferencia, es posible alcanzar la “interculturalidad”. En otras palabras, se espera que con un cambio de actitudes y valores sea posible alcanzar una “armonía intercultural”. Sin embargo, esta perspectiva pasa por encima dos hechos característicos de las relaciones interétnicas de México: 1) la diversidad étnica siempre ha estado presente en el imaginario social y en la política de México. Desde el México independiente la preocupación sobre la población indígena ha sido un eje importante de los gobiernos, ya sea desde una perspectiva condescendiente, paternalista o de abierta dominación se ha buscado asimilarlos, educarlos, hacerlos ciudadanos, controlarlos, liberarlos o mestizarlos; 2) la cercanía y el conocimiento del otro no necesariamente trae consigo un mayor entendimiento, basta con

leer los relatos de antropólogos sobre las relaciones entre no indígenas e indígenas en lo que Aguirre Beltrán denomina como “relaciones dominicales” (Aguirre 1967, Fuente 1989, González 1963).

Estrategias de atención a la diferencia en el aula

Las estrategias desarrolladas por las autoridades escolares provienen de dos fuentes: las primeras son propuesta por la CGEIB y las segundas son las estrategias desarrolladas a nivel individual o, en el mejor de los casos, por el plantel. Las iniciativas personales o del plantel no cuentan con ningún lineamiento específico, son respuestas *ad hoc* por parte del personal escolar. Durante nuestra investigación observamos que la mayor parte de las estrategias van dirigidas a resolver el alto índice de ausentismo y la condición monolingüe. Entre las acciones comunes se encuentran ir directamente a los hogares indígenas a hablar con los padres, asignar las becas de ayuda económica a niños indígenas y enviarlos con el personal de educación especial. En ninguno de los casos se habla de ajustes al programa o las rutinas de clases y en raras excepciones los maestros han recibido algún curso de educación bilingüe. Los maestros que mencionaron algún conocimiento sobre el tema de la interculturalidad fueron aquellos que lo habían discutido cuando fueron estudiantes en la normal. En general, los maestros cuentan con poca o ninguna preparación sobre la interculturalidad y el manejo de un salón de clases con diversidad étnica. Otro aspecto que nos llamó la atención fue que en la mayoría de las escuelas con alta población indígena, la rotación de maestros era mayor, por lo común, eran de reciente ingreso a la SEP o se encontraban en espera de una plaza.

La estrategia oficial es la promovida por la CGEIB, que empezó a trabajar con las escuelas del DF a partir de 2003. Una de sus primeras tareas fue la identificación de población indígena en las primarias, a través de talleres de sensibilización dirigidos principalmente a directores y autoridades. La coordinación de la SEP empezó a trabajar directamente con algunas escuelas y a desarrollar material de apoyo para los maestros. A pesar de los propósitos y las intenciones del programa, es

importante señalar que en la práctica lo que hemos observado no es un proceso de interculturalidad en las aulas, sino la adopción de políticas indigenistas de vieja usanza. Dos de las características del indigenismo que han sido ampliamente criticadas son, por un lado, la visión reduccionista de lo que es ser indígena; por otro lado, el diseño de políticas y programas dirigidos a indígenas a partir de la perspectiva mestiza nacional, por ejemplo, la cultura nacional; el tratamiento reduccionista de lo que es ser indígena se traduce en “los indígenas son buenos para las cuentas y manualidades”, la minimización del problema genera expresiones como “yo a todos los trato por igual” y la intolerancia a la diferencia produce opresión de la lengua indígena.

DESDE EL INSTITUTO NACIONAL PARA LAS LENGUAS INDÍGENAS

Finalmente tenemos el Inali, creado en 2003 a partir de la aprobación de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Este organismo público federal depende de la Secretaría de Educación Pública, tiene como objetivo, entre otros, garantizar el cumplimiento de la ley antes citada. Dado su carácter vinculatorio, no tiene capacidad de ejecución; sin embargo, ha desarrollado varios estudios y datos (como lo citamos anteriormente) que permiten el desarrollo de una política lingüística más incluyente. En 2007 creó la Subdirección de Atención a Lenguas en Contextos Urbanos y se encuentra elaborando diagnósticos de algunas de las ciudades que reciben un mayor número de migrantes indígenas; pero todavía no establece programas específicos.

LA ZONA METROPOLITANA DE GUADALAJARA, ¿CRIOLLA, DECENTE Y CATÓLICA?

La Perla Tapatía es la segunda mayor concentración urbana del país y una de las metrópolis con mayor actividad comercial con-

formada por pequeñas y medianas industrias. También es un polo de atracción para jóvenes universitarios y, al ser una ciudad turística, para artesanos que venden *mexicanidad*. A pesar de ser la ciudad en la que más tiempo he trabajado con indígenas urbanos, es también de la que daré menos información. No por carecer de ella, sino porque las políticas locales para indígenas están ausentes tanto de las discusiones políticas como de los presupuestos del gobierno estatal y los municipios.

En 1995 se inició una era de gobiernos panistas después de una larga historia de corporativismo sindical y campesino aprovechado por el PRI (Martínez Casas, 2002 y Peña, 2006). En estos años el tema indígena estuvo ausente. Hacia finales de la década de los noventa, el municipio de Zapopan, a través del DIF municipal contrata a un equipo de jóvenes para realizar un padrón de indígenas. Las intenciones eran buenas: antes de proponer cualquier programa de asistencia social se debería conocer a las familias que se beneficiarían. El problema fue que al término de los tres años de gestión municipal, el equipo del DIF apenas contaba con un puñado de datos obtenidos al recorrer calles y convocar a grupos de discusión. Una de las frustraciones del equipo era la trivialidad de las peticiones de quienes contactaban: lentes, sillas de ruedas e incluso una guitarra.

En el municipio de Tlaquepaque aprovecharon algo de la información recolectada por el DIF de Zapopan y en 2002 implementaron una panadería a la manera de los proyectos comunitarios del Instituto Nacional Indigenista. Se les entregó a un grupo de seis madres de familia otomíes un horno y el equipo indispensable para elaborar pan blanco y dulce, así como una primera dotación de ingredientes. El proyecto se instaló en un barrio que no contaba con panadería, parecía el negocio ideal. Las esforzadas mujeres aprendieron no sólo a elaborar el pan, sino también contabilidad y ventas. Llevaban su mercancía en grandes canastos por todo el barrio, pero al cabo de seis meses tuvieron que cerrar. Las ventas no generaban las ganancias esperadas. Ni siquiera permitieron

liquidar la última cuenta de gas que quedó pendiente. Ellas terminaron peleadas y desilusionadas y el DIF canceló cualquier otra propuesta.

Algo semejante ocurrió en el municipio de Guadalajara, pero en la administración 2003-2006. El DIF municipal invirtió en una cocina comunitaria para una colonia en la que radican mixtecos. La idea era comisionar de manera rotativa a las madres de familia para la elaboración de alimentos para que los niños tuvieran una comida sana y balanceada al medio día. Nunca pudieron ponerse de acuerdo con la rotación. Las mujeres que tenían hijos pequeños argumentaban que no podían dejarlos solos en casa ni llevarlos a un lugar peligroso. Las demás salían a vender todo el día y no se podían dar el lujo de renunciar a los productos de su venta uno o días por semana. Las negociaciones con las familias mixtecas prosiguieron muchos meses. A finales de 2005, el alcalde renunció a su cargo para lanzarse a la gubernatura de Jalisco por el PAN. Su primer acto de campaña lo llevo a cabo en la casa de una de estas familias, la cual fue pintada de azul. Unos días después el DIF de Guadalajara retiró el proyecto fallido.

Finalmente, en esos años empezó a funcionar el Fondo Regional de la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas para indígenas urbanos. Fui invitada a algunas de las asambleas. Había representantes de muchos de los grupos étnicos radicados en Guadalajara, pero los purépechas y los mixtecos llevaban la voz cantante.⁷ La última información que tuve del fondo regional es que solicitaban la donación de un predio para la construcción de “la ciudad de la etnias”. Este proyecto plantea una especie de *ghetto* en el que todos los hablantes de lengua y sus familias tengan acceso a viviendas financiadas de manera conjunta por el CDI y el gobierno estatal.

⁷ Una descripción detallada de esto se encuentra en Arévalo (2007).

MONTERREY, ¿CAPITAL INDUSTRIAL?

La presencia de indígenas en la zona metropolitana de Monterrey es la más reciente de las tres ciudades analizadas. Es notable la migración de jóvenes, sobre todo mujeres de la huasteca hidalguense, que trabajan en el servicio doméstico. Pero existen familias otomíes y mixtecas desde hace varias décadas (Farfán, Fernández y Castillo, 2003). En 2000, Nuevo León era una de las pocas entidades federativas que no contaba con una Dirección de Educación Indígena, después de la descentralización de la Secretaría de Educación Pública que implicó la sesión de los servicios educativos a los estados. En ese momento un profesor de origen otomí, nativo de Hidalgo, propuso la creación de un Departamento de Educación para los indígenas migrantes y con ello obtuvo recursos federales y estatales. Además consiguió un donativo de la Fundación Coca Cola, la cual buscaba garantizar la formación de *futuros obreritos* (Cano, 2006).

Para ubicar las posibles escuelas que arrancarían el proyecto piloto se realizó una encuesta, se aprovechó el acercamiento que tenían antropólogos del INAH de Nuevo León e información de los DIF municipales. Igual que en el caso de Jalisco, en Nuevo León habían surgido varias propuestas municipales en centros comunitarios para la atención de población indígena por considerarla *vulnerable*. Quizá por el perfil industrial de la ciudad, los proyectos consistieron en capacitación secretarial y de herramientas computacionales para jóvenes otomíes, los cuales fueron mucho más exitosos que los que narré en Guadalajara, pero igual de efímeros por la falta de continuidad generada por la alternancia de partidos políticos en el gobierno estatal.

En cambio, el Departamento de Educación Intercultural ha seguido funcionando por más de un sexenio. Las directrices cambiaron, de ser un programa que buscaba la educación intercultural para todos los niños regiomontanos se convirtió en un programa de educación bilingüe. Se contrataron profesores y, dado que la lengua predominante en la ciudad es el náhuatl, se empezó por contratar a profesores que manejaran esa lengua. El problema es que no

existe un solo náhuatl. El catálogo de lenguas indígenas publicado por el Inali en marzo de 2008 muestra que la cantidad de variantes de las diversas lenguas que se hablan en el país es mucho mayor que lo que se creía. Contamos con 364 variantes. Después se contrataron dos profesoras hablantes de mixteco, pero sucedió lo mismo que con los profesores nahuas. Dado que los maestros eran pocos, hablan variantes diferentes a las de los niños y los padres de familia prefieren que sus hijos aprendan en la escuela el español para evitar la discriminación de la que son sujetos los indígenas urbanos, el proyecto no ha tenido el éxito esperado.

Debo reconocer el esfuerzo del Estado de Nuevo León para cumplir con uno de los derechos constitucionales innovados en 2001: el ser educado en la lengua materna de los niños durante la educación básica. Pero la disponibilidad de recursos económicos y humanos ha hecho inviable el programa. Los padres de familia al no ser involucrados han boicoteado el mayor esfuerzo que se ha llevado a cabo por cumplir un programa social para indígenas urbanos.

CONCLUSIONES

Hasta aquí el panorama resulta sombrío. Parece que ninguno de los programas planteados por los diferentes órdenes de gobierno funciona. Mi hipótesis es quizá simplista. El problema es que casi todos se limitan a atender demandas individuales, o bien, ignoran que las políticas sociales deben reglamentarse para el cumplimiento de derechos también sociales.

Un ejemplo que corroboraría mi hipótesis es el hecho de que en las tres ciudades es el DIF local el que atiende a los indígenas urbanos. Sólo para hacer una breve historia de esta institución que conozco bien por haber sido durante varios años parte de ella es la siguiente: el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de Familia (DIF) surge durante la administración de Luis Echeverría y se consolida con su sucesor José López Portillo. En esos años sirvió para

canalizar las inquietudes y protagonismos de las primeras damas. En la mejor de las tradiciones asistencialistas –de herencia católica–, las esposas de los políticos construyeron espacios para canalizar su atención y recursos para los llamados grupos vulnerables, entre los que desde hace no más de 20 años se incluyó a los indígenas, no por ser diferentes, sino por ser los pobres de los pobres.⁸

A pesar de que otras instituciones que generan y operan políticas sociales han cambiado en los últimos 40 años, el DIF se ha transformado muy poco. A finales de la década de los noventa terminó de descentralizarse, pero mantiene una estructura en la que se hace cargo de centros de rehabilitación para discapacitados motores, casas-cuna y casas-hogar para niños sin familia y casa-hogar para ancianos. Sin polemizar sobre la vulnerabilidad de estos sectores de la sociedad mexicana, resulta evidente que se trata de grupos que se caracterizan por su condición de dependencia. Si sus familias no pueden atenderlos, el Estado tiene que garantizar los recursos para que alguna institución lo haga.

Pero me pregunto ¿los indígenas son incapaces de funcionar de manera independiente como lo haría un niño pequeño? No niego que existan casos excepcionales de sujetos indígenas en situación vulnerable por enfermedad o edad; sin embargo, en términos generales las familias indígenas son pobres pero solidarias y se hacen cargo de sus niños, sus ancianos y sus enfermos. Lo que no tienen garantizado es el cumplimiento de sus derechos sociales, pero para ser verdaderos sujetos de derecho y dejar de ser considerados entidades de interés tienen que cambiar las instituciones del Estado. Actualmente no pueden ejercer sus derechos ciudadanos como parte de un colectivo, sino solamente a título individual. Las políticas sociales dirigidas a colectivos deben empezar por trabajar con éstos, convertirlos en ciudadanos de hecho y de derecho. Mientras no se

⁸ Estudios realizados por INEGI y Sedesol muestran que, en promedio, los hogares indígenas reciben menores ingresos que los hogares no indígenas tanto en zonas rurales como urbanas (Yanes, 2007).

cambie esa situación, las políticas sociales seguirán fracasando, los recursos seguirán desperdiciándose y los tomadores de decisiones se seguirán sintiendo frustrados, pero lo más grave es que a una parte importante del país se le seguirá negando su cabal acceso a la ciudadanía.

REFERENCIAS

- Cano, Adán (2006). *Percepciones y expectativas de padres de familias indígenas en torno a la educación escolar de sus hijos. Las familias huastecas de la Fernando Amilpa en la Z.M.M. Nuevo León*. Tesis de maestría.
- Czarny, Gabriela (2006). Escuelas, ciudades e indígenas. Palabras y relaciones que ocultan rostros distintos. En *El triple desafío: derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural*. México: Universidad de la Ciudad de México/ Dirección General de Equidad y Género/Gobierno del Distrito Federal.
- Dumont, Louis (1980). *Homo hierarchicus. The caste system and its implications*. Estados Unidos: University of Chicago.
- Durkheim, Émile (1999). *La división del trabajo social*. México: Colofón.
- Fuente, Julio de la (1989). *Relaciones interétnicas*. México: INI.
- Gómez, Teresita (2004). Retos para la educación intercultural de calidad en el medio urbano (pp.103-104). En *Hacia un modelo de educación intercultural bilingüe en el contexto urbano*. México: CGEIB/UIC.
- González Casanova, Pablo (1963). Sociedad plural, colonialismo interno y desarrollo. En *América Indígena*, 6 (3).
- INEGI (2000). XII Censo de población y vivienda.
- Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas.
- Martínez Casas, Regina (2002). La invención de la adolescencia: los otomíes urbanos en Guadalajara. *Diario de Campo*, 23 (pp. 23-36).
- Martínez Casas, Regina y Rojas Cortés, Angélica (2005). Jóvenes indígenas en la escuela: la negociación de las identidades en nuevos espacios sociales. En *Antropología y estudios de la ciudad*, 1 (pp. 105-122).
- Martínez Casas, Regina y Flores Laffont, Ivette (2005). Para calificar al mundo; el uso de adjetivos en niños bilingües otomí-español en el contexto de la escuela primaria. En *Trace*, (47), 51-60. México: CEMCA.
- Martínez Casas, Regina (2007). *Vivir invisibles. La resignificación cultural entre los otomíes urbanos de Guadalajara*. México: CIESAS.

- Martínez Novo, Carmen (2006). *Who defines indigenous?* New Brunswick: Rutgers University Press.
- Peña, Guillermo de la y Luis Vázquez (2002). *La antropología sociocultural en el México del milenio*. México: FCE.
- Peña, Guillermo de la (2006). *Culturas indígenas de Jalisco*. Jalisco: Culturas Populares.
- Saldívar, Émiko (2006). Estrategias de atención a la diferencia étnica en escuelas primarias del DF. En *El triple desafío: derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural*. México: Universidad de la Ciudad de México/Dirección General de Equidad y Género/Gobierno del Distrito Federal.
- Yanes, Pablo (2004). Urbanización de los pueblos indígenas y etnización de las ciudades. Hacia una agenda de derechos y políticas publicas. En Pablo Yanes, Virginia Molina, Óscar González (coords.). *Ciudad, pueblos indígenas y etnicidad*. México: Universidad de la Ciudad de México/Dirección General de Equidad y Género/Gobierno del Distrito Federal.
- Yanes, Pablo (2007). *El desafío de la diversidad. Los pueblos indígenas, la ciudad de México y las políticas del gobierno del Distrito Federal, 1998-2006*. Tesis de maestría. México: UNAM.

**INDÍGENAS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA GENERAL
(REGULAR). LA PERSISTENCIA DE LA EXCLUSIÓN
EN LAS POLÍTICAS INTERCULTURALES**

*Gabriela Czarny**

INDÍGENAS, CIUDADES Y ESCOLARIDAD. UNA INTRODUCCIÓN

¿Por qué ha sido, y aún es difícil, reconocer la existencia de indios o indígenas en contextos urbanos? ¿Por qué la presencia de los indígenas en las escuelas de las ciudades y en el sistema educativo general (no el que atiende a la educación indígena) ha sido hasta fechas recientes invisibilizada?

Estas preguntas remiten a plantear la relación indígenas y ciudades, misma que carga una historia diseñada para legitimar y reforzar las diferencias construidas que han definido “lugares de modernidad” –entendidos en relación con la ciudad–, *versus* “lugares tradicionales” definidos por provenir de comunidades rurales alejadas y pobres.

*Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Entre sus líneas de investigación se encuentran: procesos de escolaridad de comunidades indígenas en contextos urbanos y rurales; formación docente y diversidad sociocultural.

Es un mito haber considerado que no existían los indígenas urbanos. A través de la etnohistoria, sabemos que desde antes de la *conquista española* las tierras hoy denominadas americanas albergaban en espacios equiparables al concepto de urbe la presencia de poblaciones hoy definidas genéricamente como indígenas. Como lo señalara Guillermo Bonfil (1993), la inserción de poblaciones indígenas en los denominados hoy contextos urbanos occidentales, es un fenómeno tan antiguo como el de los primeros asentamientos europeos en estas tierras. La ciudad existía como hábitat diferenciado en el mundo prehispánico; siempre han existido “indios urbanos”, en realidad los había ya mucho antes de la invasión europea (Peña, 1993).

Los estudios arqueológicos muestran cómo las grandes urbes-centros ceremoniales prehispánicos, configuraban espacios habitacionales adjudicados a sectores jerárquicos y elites de esas sociedades como los gobernantes, sacerdotes y guerreros, mientras el resto del pueblo habitaba en los bordes de la misma. Con la Colonia, los pueblos de indios debieron retirarse a las zonas que rodeaban los asentamientos urbanos apropiados por el poder, en donde se asentaron representantes de la Corona Española. Posteriormente, con la Independencia, esos centros urbanos también fueron apropiados por las nuevas dirigencias novohispanas. Así, el proceso de expulsión de los indígenas hacia los márgenes de la configuración de las que hoy resultan las grandes ciudades de México, es un proceso de larga data. No desarrollaré esta discusión sociodemográfica que enseña los modos de consolidación del poder en la urbe y en determinados espacios de la misma, y la paralela exclusión de los diferentes—los indígenas, los pobres, etcétera—. Sólo, y a los efectos del tema que nos ocupa, pretendo dejar trazadas algunas rutas para vislumbrar los modos en que la “diferencia” ha operado para instaurar la oposición que es brecha en sociedades latinoamericanas: indio-no indio, campo-ciudad, tradicional-moderno. Estas dicotomías instauradas como verdades en la sociedad, han permanecido y resultan de las más complejas visiones sociales por desmontar. No se trata de negar las diferencias con lo anterior, sino de entender cómo

han operado las dicotomías para producir mayores desigualdades en lo económico, político, social y cultural.

Para el tema que nos ocupa, la imagen de los indígenas como no civilizados, analfabetas y rurales-tradicionales, ha permanecido. De ahí que su presencia en las ciudades producirá una imagen borrosa de la indianidad y la ruralidad. Los indios que vivirían en las ciudades ya no serían, desde estas visiones, indios, serían mestizos. Por el racismo y la conducente marginación por mostrar atributos que los han identificado históricamente como indígenas –como la lengua y la vestimenta–, los mismos miembros de estas comunidades han tenido que ocultar y abandonar sus adscripciones etnolingüísticas. Como resultado de estos largos y complejos procesos socioculturales, la presencia indígena en las escuelas primarias conocidas como generales o regulares, no ha sido foco de atención hasta recientemente.

En este trabajo trataré los procesos de escolaridad de miembros de diversas comunidades indígenas que han dejado sus comunidades de origen y se han asentado en las grandes ciudades del país. Me detendré, particularmente, en algunos de los procesos vividos y producidos en la educación primaria general entre niños y comunidades indígenas con la institución escolar. Para ello retomo algunos de los estudios realizados en escuelas primarias generales de la Ciudad de México, en otras grandes urbes del país, así como trabajos que abordan el tema en otras latitudes.

ESCUELAS GENERALES Y COMUNIDADES INDÍGENAS

En México, la perspectiva que ha estado presente a lo largo de todo el siglo xx en las acciones educativas impulsadas desde el Estado para los pueblos indígenas –lo que incluye desde los años setenta al indigenismo– ha sido la “integración”. Como diferentes trabajos lo han señalado, aún bajo la denominada educación indígena –propuesta institucional y masiva desde 1978 con la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) dentro de la Secretaría de Edu-

cación Pública (SEP)— en sus diferentes versiones, se ha mantenido la perspectiva integracionista y homogeneizante de la educación. El que la escuela fue y es aún pensada como agente castellanizador para los pueblos y comunidades indígenas —a pesar de pronunciarse en los discursos y políticas como bilingüe— es parte de esa concepción.

Hasta los años noventa, el campo de aplicación de políticas públicas de lo que se conoce como educación formal indígena se ubicaba como referente empírico en las escuelas primarias de la DGEI, principalmente en las zonas rurales. A partir de esos años comienza a reconocerse la presencia indígena en las escuelas conocidas como generales (no de educación indígena). Así, se abre una agenda temática que, a la luz de las demandas en la escena nacional e internacional tanto del movimiento indígena como de las declaraciones de organismos internacionales, introduce la necesidad y el planteamiento de reconocer y atender la diversidad en todo el sistema educativo. En este sentido, el cambio en la constitución y en las leyes del país que inicia en 1992, a través de las que se reconoce la composición pluricultural de la nación sustentada originalmente en sus pueblos indígenas y se establece el derecho de dichos pueblos a preservar y enriquecer su cultura, sus lenguas, conocimientos y valores.¹

La escolaridad para los indígenas conformó —y aún mantiene así— un segmento específico dentro del sistema educativo conocido como el subsistema de educación indígena (la DGEI en la SEP) y se ubica, principalmente, en lo que denominamos educación básica. La educación media y media superior nunca planteó, hasta fechas recientes, un tratamiento del tema en su agenda que reconociera las particularidades culturales y lingüísticas de la población. Pero los años noventa han marcado un viraje. Se instala en la escena oficial discursiva la importancia y reconocimiento de que México es una nación diversa, y su heterogeneidad fundante se expresará en sus pueblos indígenas.

¹ Desde esas fechas son varios los cambios que en términos jurídicos comienzan a impulsarse y que se expresan, por ejemplo, entre otros, en la creación de instituciones como el Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (Inali).

Así, a partir del establecimiento del Programa Nacional de Educación 2001-2006, se plantea por primera vez una educación intercultural para todos, además de una educación intercultural y bilingüe para las zonas indígenas, y se crea una nueva instancia descentralizada de la Secretaría de Educación Pública como la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), que operará además de la DGEI (SEP, 2001). En ese periodo se enuncian y crean, por ejemplo, las universidades interculturales, programas de atención a niños indígenas en las escuelas generales y una perspectiva intercultural que pretende aplicarse como enfoque educativo a lo largo del sistema de educación básica (SEP, 2001; SEP-CGEIB, 2006).

Lo cierto es que la posibilidad de acceso y permanencia en los distintos niveles del sistema educativo nacional para los pueblos indígenas, ha constituido un rezago histórico. Los jóvenes indígenas que han querido continuar estudiando y que contaron con posibilidades económicas, intelectuales y emocionales para hacerlo, han tenido que migrar de sus comunidades. En las zonas indígenas—denominadas aún así en las políticas públicas, y que son comunidades donde se cuenta con una mayoría de hablantes de una lengua indígena—, el Estado sólo construyó instancias escolares que, en el mejor de los casos, han llegado hasta secundaria y bachilleratos no bilingües. Esas escuelas se reconocen con grandes carencias en sus condiciones materiales, la formación de los docentes y en los apoyos académicos. Así, los procesos de migración a las ciudades grandes y pequeñas para continuar con los estudios, han sido constantes entre millones de jóvenes, hombres y mujeres, con diversas adscripciones etnolingüísticas y comunitarias, adscripciones que fueron *invisibilizadas* por el racismo imperante frente a “lo indígena”. Por ello, la relación entre migración-ciudad-escuela resulta un componente interconectado para el análisis.

El INEGI (2000) indicaba que la tercera parte de los hablantes de lenguas indígenas del país radican en grandes ciudades, y más de la mitad en ciudades con una población de entre 50 mil y 500 mil habitantes. En este sentido, es importante señalar que la Ciudad

de México se ubica como una de las urbes que concentra la mayor cantidad y diversidad de población indígena de la región.

Los datos de la CDI-PNUD indican que la población indígena en México es de 10 millones 220 mil 862, sobre una población total de 97 millones 483 mil 412. En el Distrito Federal la población indígena es de 338 mil 775 frente a un total de 8 millones 605 mil 239 y en la zona metropolitana de la Ciudad de México es de 938 mil 134 indígenas ante un total de 13 millones 96 mil 686.² No obstante, el tema del conteo de la población indígena remonta a un terreno movedizo. Existen cifras que señalan 300 mil indígenas y otras que hablan de un millón para la Ciudad de México y su zona metropolitana. Los problemas de identificación a partir de los censos, principalmente localizan a esta población bajo la variante “hablar la lengua indígena”. A partir del año 2000 comienzan a integrar, además, la variable “pertenecer a un hogar indígena”, aunque no se hable la lengua. La negación sobre la autoadscripción –por el estigma sobre lo indígena– frente a una sociedad que se define como mestiza, condujo a ocultar la pertenencia étnico-comunitaria (Czarny, 2002). Asimismo, la diferencia entre los indígenas con residencia permanente en la ciudad y los que tienen una estancia transitoria, hace que esta población no sea aprehensible.

Al retomar el estudio sociodemográfico de Molina y Hernández (2006), sabemos que la población indígena que reside en la Ciudad de México y en la zona metropolitana no es homogénea en términos de: formas de habitar la ciudad, ocupación laboral y modos de relacionarse con las distintas instituciones y partes de la sociedad civil. Esta población presenta una gran heterogeneidad interna, no solamente entre grupos etnolingüísticos, sino al interior de éstos, e inclusive entre paisanos del mismo pueblo. El trabajo de Molina y Hernández (2006) señala también que los indígenas ocupan diferentes partes de la ciudad y, en los últimos 10 años, principalmente, se ubican en las zonas denominadas periféricas al sector centro.

² Fuente: CDI/PNUD. Cédulas de Información Básica 2000-2005.

Destaca el hecho de que 50% de los indígenas urbanos son nacidos en la Ciudad de México, hijos y nietos de los migrantes que tienen muchas décadas viviendo en la urbe.

Asimismo, los indicadores sociodemográficos de la CDI-PNUD, para 2005, señalan los niveles de instrucción de la población indígena en el Distrito Federal de 15 años y más: sin educación primaria, 16 mil 769 de la población indígena y 192 mil 342 de la población total; primaria terminada 40 mil 176 de la población indígena en contraparte con 846 mil 890 de la población total y, secundaria terminada 43 mil 267 de la población indígena en comparación con 1 millón 373 mil 309 de la población total. Una nota del periódico *La Jornada* (9 de marzo de 2001), reportaba datos de la SEP en los que se indicaba que en el Distrito Federal 75% de los niños indígenas que ingresaban a la escuela primaria desertaban antes de concluirla, y sólo 25% de los alumnos que iniciaban un ciclo escolar concluyen el sexto grado.

Estos últimos datos se retoman porque el foco de este trabajo son los procesos de escolaridad indígena en escuelas primarias generales, con particular referente en los estudios que abordan la temática en algunas de las grandes ciudades del país, principalmente en la Ciudad de México, teniendo también como referencia la aplicación de un programa denominado intercultural para atenderlos.

PROGRAMAS DE ATENCIÓN A NIÑOS Y NIÑAS INDÍGENAS EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS GENERALES

Los años noventa dan inicio en la agenda de políticas educativas a la consideración de la existencia de niños indígenas en lo que se denomina escuelas generales o regulares (no de la DGEI) en las ciudades grandes y pequeñas. El campo de investigación en este ámbito del Sistema Educativo Nacional (SEN) es incipiente en términos de identificación de diferentes situaciones que presentan las escuelas y las comunidades indígenas que a ellas asisten.

Desde el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (SEP, 1995), ya se planteaba la importancia de reconocer y atender la presencia de niños indígenas en las escuelas generales (no de la DGEI) para dar una atención educativa con calidad y equidad. En este sentido, por ejemplo, en entidades como Guanajuato y Nuevo León se impulsaron acciones que inician la identificación de la población indígena en la educación básica. Asimismo, desde la Secretaría de Servicios Educativos del DF, desde 1994 operaba tíbicamente una propuesta de “identificación” de los niños indígenas en algunas escuelas primarias. En ese periodo existía un programa conocido como Atención Educativa a Niños Indígenas Migrantes (AENIM). No se conocen resultados de éste, y a partir de las políticas educativas de 2001-2006, y con la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), se hace mayor énfasis en la importancia de atender con pertinencia cultural y lingüística a los niños indígenas en los diferentes niveles del SEN, y se pone como enfoque-perspectiva la definición de que la educación debe ser intercultural para todos. En esta línea, también en el Distrito Federal se lanza una ley en 2001 por el gobierno local, la que contempla una serie de derechos culturales y educativos, así como la protección de las lenguas indígenas como parte de las leyes que reconocen los derechos, en este escenario, de los pueblos indígenas migrantes y nativos.

Así, a partir de 2003, la SEP se plantea el Programa Interinstitucional de Educación Intercultural Bilingüe del Distrito Federal (PEIBDF), para atender a población indígena en escuelas de educación básica, principalmente, para los niveles de preescolar y primaria.³ Este programa inició en la fase piloto con la participación de 76 escuelas: 20 de preescolar y 56 de educación primaria, así como 38 unidades de Servicios de Atención a la Educación Regular ubicadas en 11 delegaciones del DF, en el ciclo escolar 2004-2005. A partir del anterior

³ Participan la CGEIB, la Subsecretaría de Servicios Educativos para el DF (ahora Administración Federal de Servicios Educativos en el DF), la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, y el Conafe.

ciclo escolar se amplió el programa a mil 800 primarias del DF y a 480 primarias generales en seis estados de la República Mexicana. Entre las acciones de este programa también destaca el proyecto de investigación que realizó personal del Conafe sobre la situación en que se desarrollaba el PEIBDF en preescolar, en el que participaron instructores comunitarios enseñando las lenguas indígenas mayormente habladas en las instituciones de ese nivel para los niños y los padres. Así también en la Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa –delegación con mayor población indígena proveniente de diferentes entidades del país– donde se impulsaron acciones para atender la diversidad presente en las aulas y escuelas de educación básica de la delegación, y se siguieron reportes sobre esto, para “la construcción de una escuela inclusiva” (Crispín, 2006). El PEIBDF está en proceso de evaluación y continúa a la fecha, en las escuelas del DF y en algunas de la zona conurbada.⁴

Entre las primeras acciones del programa se menciona la identificación de la población indígena en las escuelas del Distrito Federal. En este rubro, y al igual que el modo en que ha operado la identificación de la población indígena en los censos, la lengua fue y es uno de los marcadores principales. Con base en ese criterio, en las primeras etapas del programa –incluso desde el conocido como AENIM– se otorgaron becas a los niños de origen indígena para que sus padres contaran con recursos para cubrir los requerimientos para la asistencia a la escuela.⁵ Como parte del programa se desarrollaron talleres para la sensibilización de los maestros y directivos que contaban con la presencia de niños y niñas indígenas, así como la elaboración de materiales para el apoyo al trabajo docente (Crispín, 2006).

⁴ El reporte de Crispín (2006) retoma datos oficiales ya que esta investigadora participó de este programa como parte de la CGEIB.

⁵ Desde el programa AENIM –más recientemente el PEIBDF– se otorgaban becas a las familias de los niños identificados como indígenas; el monto en el año 2003 era alrededor de mil 800 pesos por familia y se entregaban una sola vez al año. También en ese periodo hay apoyos económicos para población indígena migrante desde la Secretaría de Desarrollo Social.

El tema de la identificación de la población indígena, lo que se conoce como marcación étnica, tiene consecuencias diferentes tanto para la escuela como para la población objeto a la que se dirige. Si bien este programa no se plantea como una acción afirmativa en la línea de definir cupos (como generalmente se plantean estas acciones al dar espacios para el ingreso a los indígenas, por ejemplo, en la educación superior), sí plantea un tratamiento que se ubica en la perspectiva de compensar a la población indígena, al considerar sus antecedentes socioculturales y lingüísticos.

Sólo para referirme a esto brevemente, comentaré que para los maestros el reconocimiento de una diferencia establecida por indicadores culturales, lingüísticos y étnicos, ha generado tendencias conceptuales diferentes: desde aquellos que por la explicitación de los componentes étnicos “valoran” (aparentemente) a los niños indígenas, y aquellos que aunque saben que deben hacerlo –un buen maestro debe considerar a todos por igual–, reconocen carencias que superponen lo cultural con lo social, más específicamente por su condición de pobreza, traducida para ellos en rasgos como: “no saben siquiera hablar el español”, “a los padres no les interesa lo que hacemos en la escuela y qué se puede esperar así de los niños”.

Asimismo, para los indígenas que ya tienen décadas viviendo en la ciudad y mandando a sus hijos a diferentes escuelas, el tener que explicitar vía la lengua su adscripción comunitaria (o étnica) después de haber tenido que ocultar por años la misma, es un proceso que se vive como manipulante. En este sentido, por ejemplo, es interesante destacar datos que indican cómo la población indígena que fue invisibilizada en las escuelas generales “reaccionan” a este tipo de políticas. Una joven triqui, escolarizada hasta la universidad en la Ciudad de México, con residencia en ésta por más de 15 años (aunque en permanente relación con su comunidad de origen en Oaxaca), con un hijo en una de las escuelas del DF en la que opera el Programa, señalaba: *“cuando yo era niña nos decían allá en la escuela del pueblo (en Oaxaca): ‘no hablen la lengua porque hay que aprender el español’ ahora que estoy en la ciudad, en la escuela de mi*

hijo nos dicen ‘hablen la lengua, tienen que hablar sus lenguas para que no se pierdan’”.

Además, el tema de la beca que se otorgaba en los inicios del programa a las familias que se reconocían como indígenas para apoyar la escolaridad de los niños, también generó cierto clientelaje entre las comunidades indígenas y las instancias gubernamentales que las “atienden” en el escenario de la migración. Se pudo constatar también que existía inquietud entre los padres indígenas en las escuelas, quienes al considerarse indígenas, aunque no siempre hablantes de la lengua indígena –aspecto que se requería para demostrar la pertenencia étnica–, buscaban la manera de obtener la beca para el apoyo de la escolaridad de los hijos. En este sentido, el programa, como suelen ser los de tipo de orientación definida por una “diferencia que se busca compensar”, vuelve a poner en la misma bolsa la categoría de pobre e indígena.

Tal vez tengamos que preguntarnos: ¿qué implica abordar en el sistema educativo una marca que se estableció históricamente como diferente en negativo –ser indígena es ser pobre, menos desarrollado, etcétera–, ahora bajo las políticas interculturales, abordarla en positivo (“aprender de la diferencia”)? ¿El cambio de concepción sobre una marcación negativa, construida sobre bases socioculturales naturalizadas, se da por la introducción de programas de este tipo (tanto en educación básica como en otros niveles del sistema)? ¿La introducción de programas-propuestas interculturales de este tipo, promueven la construcción de una sociedad plural e intercultural en todas sus dimensiones?

VISIBILIZACIÓN DE PROCESOS ESCOLARES DE COMUNIDADES INDÍGENAS EN CONTEXTOS URBANOS

Las etnografías sobre comunidades indígenas de México en la versión antropológica de la primera mitad del siglo xx, definían a éstas principalmente por su ligazón material –vivir y producir– con el terreno

donde habitaban. Generalmente, estas primeras etnografías buscaron para sus indagaciones y descripciones a las comunidades indígenas pequeñas en las zonas tradicionalmente consideradas como las áreas rurales. En estos trabajos, se superponía el objeto de estudio con las metodologías que pretendían “atrapar la cultura” de esas comunidades por ser entendidas como simples y pequeñas (Bonfil, 1991).

No obstante, en los últimos 30 años se ha comenzado a analizar cada vez más la presencia de comunidades y organizaciones indígenas en ámbitos “fuera de la comunidad de origen”, lo cual en la discusión antropológica en México se ha venido analizando como *comunidades morales* (Martínez Casas, 2001; Martínez Casas y Peña, 2004) y *comunidades extraterritoriales* (Ohemichen, 2001; Czarny, 2008). Asimismo, cada vez más los estudios sobre migración indígena –en contextos nacionales e internacionales– abordan la discusión como *comunidades desterritorializadas*, en el exilio y *en la diáspora* (Varese, 2003; Escárcega, 2004). Estos trabajos apuntan a reconocer los modos simbólicos y materiales a través de los cuales se continúa tejiendo la *pertenencia* y la *membresía* a una comunidad parental y moral, aun no viviendo en el territorio considerado de origen. Analizan los procesos migratorios de comunidades indígenas considerando que es posible reconocer la persistencia de una comunidad diferenciada por lo cultural más allá del territorio habitado ancestralmente y, al mismo tiempo, entender que estar “afuera del territorio” no implica negar el peso simbólico y emocional que éste tiene para los que continúan adscribiéndose como miembros de la comunidad. Esto es, estar afuera del territorio no está implicando negar que éste tiene un peso importante en la construcción identitaria porque es: el lugar de los vivos y los muertos, de los hombres y de la naturaleza (Bartolomé, 1996; Varese, 2003).

Otros trabajos, sin negar el peso simbólico y emocional que el territorio tiene en la extraterritorialidad, hacen énfasis de manera contundente en la “recuperación material” de las tierras consideradas ancestrales. En éstos, la demanda por su recuperación forma parte de

la base de lucha de muchas organizaciones indígenas, ligado ello con la demanda por el acceso a la educación superior (Souza Lima, 2007).

Se han abierto así nuevas líneas de análisis y comprensión de la complejidad de procesos como los identitarios y comunitarios; los referidos a los cambios en los modos de organización familiares, en el trabajo y en las concepciones de los roles por género; así como del papel asignado a la escolaridad formal. En los últimos años también se reporta la creciente organización de comunidades indígenas migradas a las grandes ciudades del país en las que han conformado diversas organizaciones de base indígena, mismas que se articulan con otras en luchas semejantes y afines. Estas organizaciones indígenas en los nuevos escenarios de la migración urbana, gestionan espacios para la vivienda, la salud, el permiso para asentar puestos para la venta de artesanías, y la reivindicación de sus derechos a tener una educación que considere sus antecedentes culturales y lingüísticos (Sánchez, 2004; Yanes, 2004).

Estas “nuevas” comunidades trascienden las fronteras de la comunidad asentada en el territorio considerado de origen y muestran la lucha etnopolítica por el reconocimiento y subsistencia de comunidades ampliadas. Pero aún, como señala Peña,⁶ y con el avance en el reconocimiento constitucional acerca de los pueblos indígenas, asistimos a diversas formas de exclusión, entre ellas, sobre las reformas legales que consideren, por ejemplo, la inserción de las comunidades indígenas migradas y la reproducción de sus patrones de vida en las grandes ciudades del país.

El tema que trato en este texto no aborda en su completitud las diferentes formas de exclusión social, cultural, económicas y políticas que afrontan las comunidades indígenas –tanto en la migración como en sus comunidades de origen– más bien ello se desarrolla en relación con el tema educativo de acceso y calidad de los procesos escolares en sentido amplio. Así, para referirme a ello, particularmente

⁶ Conferencia magistral y seminario impartido en la UPN, Ajusco, Área Académica Diversidad e Interculturalidad, octubre de 2009 (Mimeo).

a la educación primaria, me apoyaré en algunos de los estudios realizados en escuelas de la Ciudad de México y otras grandes urbes del país, y fuera de México. Estos trabajos tienen como principal punto en común la identificación de la persistente discriminación y racismo solapados por parte de la población no considerada indígena, frente a los ahora “visibles indígenas” en los contextos urbanos escolares donde asisten. Asimismo, muestran las diferentes estrategias de “sobrevivencia” por parte de los indígenas en las escuelas y las ciudades, las que van desde: la negación identitaria, lo que implica el silenciamiento de la pertenencia étnico-comunal, hasta el abandono del uso de la lengua indígena, la vestimenta, etcétera.

La sobrevivencia de la familia-comunidad en el nuevo escenario de la migración incluye, en estos estudios, la documentación de algunas de las condiciones materiales de existencia, así como la identificación de tareas para los distintos miembros de las comunidades. Esto último se resalta porque es un hecho conocido el lugar que tienen los niños, por ejemplo, en diferentes tareas domésticas y laborales con sus familias; los niños forman parte del trabajo en los puestos de comida y artesanías los fines de semana como entre semana. Asimismo, acompañan a sus padres a las comunidades de procedencia, en las distintas ocasiones que el vínculo con la comunidad lo demanda: fiestas cívico-religiosas, visitas a familiares, trabajos colectivos, entre otros.

El lugar que tienen los niños en las comunidades y en la subsistencia de las mismas es un elemento que confronta, en distintos niveles, a la institución escolar. La ausencia reiterada de los niños a la escuela por participar de estas actividades genera, en la perspectiva de la escuela, un discurso problemático expresado en una mirada negativa sobre estas “formas de vida indígenas”. Además, el conjunto de estas investigaciones dejan al descubierto diferentes aspectos vinculados con los procesos migratorios de las familias-comunidades y de los niños indígenas, así como la desvinculación de los procesos pedagógicos impulsados en las escuelas. Las instituciones no trabajan con una perspectiva de lo que implica tener

alumnos de diferentes orígenes socioculturales que reflejan la diversidad plurilingüe y multicultural de la nación.

Entre estos estudios se comienzan a delinear puntos en conflicto que inciden en lo que se define como “fracaso escolar” para el sistema, que se expresarían en deserción y ausentismo de los niños indígenas de la escuela, así como bajo rendimiento en los primeros grados escolares, principalmente, en los casos donde los niños son hablantes de una lengua indígena y en menor medida del español.

Ya desde los años noventa se ha identificado, por ejemplo, que los niños indígenas en las escuelas primarias generales que contaban con servicios como USAER,⁷ eran derivados o canalizados a estos ámbitos porque se consideraba que presentaban algún “problema de aprendizaje”. No obstante, como se ha señalado, los niños no siempre contaban con problemas cognitivos. Más bien eran y son las interferencias lingüísticas en algunos casos –por ser hablantes de una lengua materna diferente y en situación de diglosia como están las lenguas indígenas respecto del español–, lo que conduciría a dificultades en los procesos de alfabetización entendidos como castellanización en la escuela, así como a situaciones de incomunicación entre los niños con sus pares y maestros. Hoy sabemos que la etiquetación que los maestros realizan sobre estos niños como “son poco participativos”, “son callados”, no responde a características que puedan imputarse a la cultura de la que proceden, sino a las mismas situaciones de desconocimiento de la institución escolar sobre procesos socioculturales variados presentes en las escuelas y aulas (Paradise, 1998).

Las investigaciones a las que hago referencia documentan estos procesos con población indígena que es primera y hasta segunda

⁷ La Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), se crea como instancia institucional a mediados de los años noventa del servicio de apoyo que la educación especial ha impulsado para ofrecer en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, en el ámbito de su propia escuela primaria, con el objeto de contribuir a la cobertura educativa en la línea de “equidad para la diversidad” (Guajardo, 1998).

generación nacida en la migración, así como niños que han nacido en sus comunidades de origen y han llegado a cursar la escuela primaria en la ciudad. Tienen como referencia a comunidades más estudiadas como las mazahuas, otomíes, zapotecas, triquis, mixes, nahuas y, como señalara Molina y Hernández (2006), aún contamos con pocos estudios empíricos que nos permitan conocer procesos de otras comunidades indígenas migrantes a las ciudades.

Sin intentar generalizar, pretendo plantear algunos aspectos que muestran estos trabajos sobre indígenas en escuelas primarias generales en contextos urbanos de migración. Para ello haré referencia a tres niveles analíticos que considero dibujan intersecciones importantes para abordar políticas públicas educativas en sociedades plurilingües y multiculturales, en este estudio con base en las comunidades indígenas que demandan reconocimiento y derechos no cubiertos por los estados nacionales durante el siglo xx. Estos niveles son: *a)* Elección de una escuela en la migración en la ciudad; *b)* Expectativas sobre la escuela y la escolaridad desde las comunidades indígenas; y *c)* La mirada de la institución escolar sobre la diferencia.

ELECCIÓN DE UNA ESCUELA EN LA MIGRACIÓN EN LA CIUDAD

La investigación etnográfica en distintas escuelas primarias de la Ciudad de México y otras urbes del país, a las que asisten niños procedentes de diferentes comunidades etnolingüísticas, me permite reconstruir un “modo” –no exclusivo ni monolítico–, a través del cual se elige una escuela para los hijos.

Para muchos padres indígenas el acto de mandar a los niños a la escuela tiene un costo no sólo material sino también emocional. Por una parte, es costoso que un niño, y generalmente son más de uno, tenga sus materiales y uniformes para ir a la escuela y, por otra, es emocionalmente fuerte, además, porque ese acto representa una experiencia “poco conocida” para muchos padres que no han

terminado la escuela primaria y más en un nuevo contexto como el de la migración. Aunque algunos de los padres lograron terminar la escolaridad primaria en sus comunidades de origen y, otros la secundaria, la escuela en el nuevo escenario de migración urbana representa una experiencia desafiante para la familia en su conjunto. Por ello, la elección de la escuela a la que asistirán los niños no es un acto menor.

Con base en un trabajo con mazahuas y triquis migrantes a la Ciudad de México encontré que hay diferentes criterios que los padres consideran para elegir la escuela de los niños. Entre ellos se encuentran la cercanía al lugar de residencia, así como al lugar de trabajo de uno de los padres y la posibilidad de que asistan varios niños del mismo grupo étnico. La posibilidad de que los niños puedan asistir en grupo, “en bola”, tiene varios sentidos. Por una parte, trasladarse como grupo favorece que los adultos no tengan que acompañar a los niños, siempre que la escuela se encuentre cerca del lugar de residencia o trabajo. Al mismo tiempo, esta tendencia hacia el reagrupamiento, tanto para trasladarse a la escuela como en las interacciones al interior de la misma, favorece a la autoprotección, así como la recreación del bilingüismo (Czarny, 2002, 2008; Rebolledo 2007).

La elección de la escuela también está marcada por la consideración de contar con familiares y paisanos en la misma y el hecho de que los directivos y algunos de los maestros ya conozcan a estos miembros de la familia y la comunidad de procedencia. Esto es, importan las redes, los lazos sociales y comunitarios que puedan construirse para “asegurar” y “volver familiar” el territorio escolar (Czarny, 2002, 2008).

Así, se identifican reiteradas frases entre los padres indígenas que indican aspectos que inciden en la elección de la misma para los niños, tales como: “*es importante que el maestro nos conozca y también el director*”. Detrás de esta frase se plantean aspectos que refieren a que los maestros conozcan a los niños por su nombre y apellido, acción valorada por los padres en el nuevo escenario de

vida. También remite a que “los traten como a iguales” y no bajo el estigma que aún mantiene la palabra indios o indígenas. Este tema es quizá uno de los centrales por abordar aún. La discusión sobre racismo y exclusión por la pertenencia definida por lo cultural, lingüístico o étnico, es incipiente en el SEN. En parte, esto se debe a que la ideología del mestizaje —principalmente me refiero a la impulsada desde México como nación independiente— procuró negar las diversidades culturales y lingüísticas de la población indígena para crear una nación bajo el signo de una sola identidad. Asimismo, el sistema educativo masivo público para educación básica que se expande durante todo el siglo xx, tiene como mística la formación de ciudadanos en condiciones de igualdad. No es de extrañar que frases aún vigentes entre maestros y autoridades educativas como “en la escuela todos los niños son iguales, a todos hay que tratar por igual”, permean una “ideología de la igualdad” que no se ha expresado en prácticas reales en todos los casos. Los testimonios de miles de estudiantes indígenas en diferentes contextos escolares dan cuenta de que la salida del sistema educativo tiene detrás marcas de marginación vivida por su condición indígena. Esto ha operado como parte del currículum oculto y de las prácticas pedagógicas explícitas en las que se desconocen las diversidades en la escuela y el aula.

En este sentido, programas como el de educación intercultural en escuelas del DE, apuntan en sus definiciones a la “sensibilización” de los docentes y directivos sobre la presencia de niños y niñas con antecedentes culturales y lingüísticos diversos en el aula. La concepción pedagógica que esto conlleva es que si podemos reconocer estas diferencias y valorarlas, podremos trabajar con mayor pertinencia cultural. Pero trabajar pedagógica y didácticamente teniendo en cuentas las “diferencias”, requiere de diversos procesos que no pueden reducirse a una acción técnica, como lo desarrollaré más adelante.

El acceso de los jóvenes indígenas a la educación secundaria y al bachillerato o preparatoria, es un tema aún poco tratado y analizado en perspectivas etnográficas. Existen datos más bien que comienzan a indicar la presencia de éstos en los diferentes niveles del sistema

educativo en la Ciudad de México. Con base en mi experiencia de campo hay indicios que muestran un patrón similar en la elección, por lo menos de la escuela secundaria a la que asisten los jóvenes indígenas: cercanas al hogar o trabajo de los padres; con referencia de familia-comunidad que asiste a ese establecimiento. El acceso a la universidad es quizá el tema más tratado en comparación con los anteriores, ya que desde inicios de 2001 se han impulsado acciones para dar acceso a los indígenas en este nivel educativo.⁸

EXPECTATIVAS SOBRE LA ESCUELA Y LA ESCOLARIDAD DESDE LAS COMUNIDADES INDÍGENAS

Considerar el tema de las “expectativas” que tienen los padres –tanto indígenas como no indígenas– sobre la escolaridad de los hijos, es un tema trabajado en la discusión socioeducativa y socioantropológica. Diferentes estudios ya han mostrado cómo las “expectativas” de los padres y maestros sobre la escolaridad que cursan los niños/jóvenes, incide en logro o en el fracaso escolar (Harkness y Super, 1996). Hablar de expectativas incluye el binomio y la relación inseparable de familia/comunidad-escuela. Ambas partes tienen imaginarios sobre los sujetos y los procesos que deben desarrollarse de acuerdo con metas y fines propios.

Como lo han señalado diversos estudios de antropología educativa, existen *fuerzas directivas entendidas como guías de comportamientos y acciones*, las que orientan objetivos y propósitos en la vida de las distintas comunidades (no sólo indígenas), y con ello concepciones culturales propias de lo que es ser, por ejemplo, *una persona indígena* (Tuhiwui, 1999) y *una persona educada* (Levinson y Holland, 1996). En esta línea diferentes estudios han muestra-

⁸ Por las políticas de creación de las universidades interculturales en México y la región, así como el programa de la Fundación Ford para apoyar a estudiantes indígenas en estudios de posgrado a nivel nacional e internacional y el Programa Pathways in Higher Education también de la Ford.

do que existen “otras” expectativas o expectativas alternas a lo que en la versión occidental se denomina una persona educada.

Las diferentes comunidades etnolingüísticas presentes en las ciudades también construyen sus propias expectativas sobre la escolaridad de los hijos, y en ellas inciden aspectos variados. El tiempo de migración y residencia en la ciudad y la inserción en la misma; la valoración construida sobre los aprendizajes obtenidos en la escuela por parte de diferentes miembros de las comunidades y la utilidad de los mismos; la comunicación con la comunidad de origen, entre otros, configuran el sentido que adquiere el acceso a diferentes niveles escolares. Por ello, no habría un modo único de definir y delinear los vínculos y expectativas de las comunidades indígenas con las escuelas.

En el trabajo desarrollado con parte de la comunidad triqui asentada en la Ciudad de México encontré que el acceso a mayores niveles escolares no es lo que da prestigio a miembros de comunidades indígenas, sino más bien su participación en tanto miembro activo y comprometido con los intereses y luchas comunitarias, aun viviendo en la extraterritorialidad. Si bien el acceso a credenciales escolares –como acceder a la educación superior– marca una diferencia intracomunitaria de cierta diferencia-prestigio, en realidad no es la que legitimará tener, por ejemplo, el liderazgo ni “el completo saber” en la comunidad (Czarny, 2008).

Otros trabajos en México y otras latitudes con pueblos indígenas muestran que el acceso a la escuela –institución vivida en muchos casos como imposición– ha sido una herramienta para “empoderar” a jóvenes indígenas y con ellos a sus comunidades. Por ejemplo, un trabajo de Bertely (1998) con comunidades zapotecas residentes por más de 20 años en la Ciudad de México, mostraba altas expectativas sobre la escolarización, de quienes, al ser alfabetizados en español y haber obtenido credenciales escolares, consideran contar con mayores herramientas para manejar una serie de redes que fortalecen a su comunidad. Así también los estudios que documentan cómo las comunidades se han apropiado en distintos niveles de las

instituciones escolares, para proyectar un perfil de jóvenes comprometidos con los proyectos étnicos comunitarios (nunca tan puros ni aislados de las relaciones de poder locales y nacionales) (Brayboy, 2005; González, 2008).⁹

Existen también expectativas por el acceso a mayores niveles escolares, mismos que no se logran en los lugares de procedencia porque no hay escuelas suficientes ni cabida a todas las demandas. Lo anterior conforma causas reconocidas que impulsan la migración de las comunidades de sus lugares de procedencia hacia las ciudades, en donde se encuentra la posibilidad de acceder a mayores niveles educativos como la secundaria, el bachillerato y la universidad. Entre los miembros de las diferentes comunidades indígenas, principalmente con base en los estudios que tienen como referente el diálogo con los padres de familias indígenas que mandan a sus hijos a diferentes escuelas públicas en la Ciudad de México y en la zona metropolitana, se identifica también que el acceso a la escuela secundaria es ya un nivel que forma parte de las demandas básicas por la educación. De alguna manera la idea de que “hay que tener por lo menos la secundaria terminada” es ya una meta en algunas comunidades.

También permanece la expectativa que se construye en el imaginario que ubica el acceso a la escuela y a una escolaridad más prolongada, como habilitadora para mejores trabajos. No podríamos indicar en qué medida esto ha operado a lo largo del siglo xx, periodo en el que se consolida el SEN y en el que miembros de las comunidades indígenas han logrado acceder a diversas modalidades y ofertas educativas, bajo la invisibilización identitaria y de manera inequitativa. No obstante, como lo indica Martínez Casas (2009), estudios de egresados indígenas con formación en posgrado tienen menor acceso a trabajos bien remunerados que sus contrapartes no

⁹ El trabajo de Brayboy con jóvenes indígenas en universidades en Estados Unidos; González, sobre intelectuales e intermediarios indígenas y educación media superior en Oaxaca, México.

indígenas. En este sentido, lo que se conoce como *barreras estructurales* (Ogbu, 1991) para poblaciones minoritarias o que han sido minorizadas, sigue operando para los miembros de comunidades indígenas, aun con credenciales de posgrado.

El acceso a mayores niveles escolares resulta aún bandera de lucha. No es casual que la demanda por universidades interculturales y universidades indígenas, desde los años setenta, y no sólo expresado en la emergencia de las últimas políticas públicas en México, resultan espacios custodiados por las comunidades.

LA MIRADA DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR SOBRE LA DIFERENCIA

Es indudable que los modos de mirar la diferencia en el sistema educativo –centrada en esta discusión en lo indígena y en la educación primaria– inciden en los procesos que se desencadenan en cada institución, tanto para potenciar identidades o para disminuirlas y, a través de ello, para abrir o cerrar procesos de aprendizajes con significados múltiples.

El programa de educación intercultural bilingüe en escuelas primarias generales del DF, se enuncia en el marco de una serie de cambios que se han venido introduciendo en las escuelas generales de educación básica desde los años noventa, por ejemplo, la perspectiva que se ha llamado la “integración educativa”. Este término deviene, en esos años, del campo de la educación especial y plantea la necesidad de “integrar” a los niños que poseen algún tipo de discapacidad al aula regular a través de apoyos específicos como: un asistente acompañante cuando se requiere, las adaptaciones curriculares y materiales. Me refiero a este programa porque ha implicado un cambio fuerte en la organización interna de la escuela, así como en las concepciones sobre las posibilidades que tienen niños con algunos tipos de discapacidad de integrarse, como cualquier niño, a la escuela regular, aspecto que hasta esa fecha no ocurría. Además, porque el concepto de “integrar a todos” resuena a cómo se ha pen-

sado justamente ello para los indígenas. Si bien el PEIBDF se enuncia como parte de las políticas interculturales para todos del año 2001, y como resultado también de los avances de la discusión sobre interculturalidad en Latinoamérica, no deja de ser para las escuelas un programa más que se suma a los diferentes requerimientos de innovaciones de turno. Esto último incide en los procesos de implementación de cualquier programa educativo.

La educación denominada intercultural, planteada para las escuelas generales, considera en su propuesta un enfoque que fortalece la identidad, la flexibilidad del currículum, los materiales que permitan a los estudiantes identificarse con la práctica de sus vidas cotidianas, entre otros aspectos (SEP-CGEIB, 2006; Crispín, 2006).¹⁰

Es así que el inicio del siglo XXI llega con propuestas educativas para los indígenas impulsadas desde diferentes ámbitos del SEN como el de la DGEI –la perspectiva intercultural bilingüe para educación básica indígena–, y las impulsadas para diferentes niveles del sistema bajo el signo intercultural, por la CGEIB.

Los maestros reconocen la complejidad que tiene atender a los niños considerando sus particularidades, sean éstas por condición física, cognitiva, lingüística, cultural y de género. Como muchos críticos de las reformas educativas de los años noventa lo indican, éstas han cargado sobre los docentes todas las demandas de cambio; les exigen más habilidades y más tiempo para desarrollar el trabajo en el aula (Hargreaves, 1998). No obstante, la estructura normativa y conceptual de las escuelas no ha cambiado, así como diversas dinámicas gestivo-sindicales que no favorecen la apertura y democratización.

El tratamiento de la “diferencia” en los alumnos por su condición cultural, étnica y lingüística, es tema que se reduce en los docentes

¹⁰ Estas propuestas se han integrado a los cursos nacionales de actualización para maestros de educación básica regular, pero no contamos con información que dé cuenta de la existencia de estas propuestas y materiales a nivel de su aplicación nacional. Por esto, la referencia empírica sobre ello, y en especial con base en el PEIBDF, se ubica en escuelas primarias del Distrito Federal.

a la invisibilidad o, cuando se ven, son entendidas como situaciones consideradas “problemáticas” para el aprendizaje. El énfasis se pone en el “problema” de, por ejemplo, la lengua materna que tienen los niños, así como en su cultura, la que en ocasiones es considerada un obstáculo para avanzar en la escuela.

En este sentido, y sin pretender desarrollar aquí la complejidad de lo que implica el tratamiento educativo en aulas multilingües –con varias lenguas indígenas y el español–, y con diversidad socio-cultural–, es necesario reconocer que puede hacerse más de lo que se hace. Esto es, lo que se hace frecuentemente en este tipo de aulas es la negación de la presencia de niños y de lenguas indígenas, y se trabaja a partir de la concepción que ser bilingüe –lengua indígena y español–, afecta el proceso de aprendizaje de los niños indígenas. Como señala Rebolledo (2007) en su estudio en una escuela general con alta población indígena hñahño, el problema comienza cuando los docentes les exigen hablar “correctamente” español y no logran hacerlo como ellos quisieran. La tarea de hablar “correctamente” español en la escuela se convierte rápidamente en un verdadero reto para los niños y un trauma que la mayoría no logra vencer, pues pronto se transforma en un estigma bajo el cual se ocultan ciertas formas de racismo académico y segregación escolar, desde los cuales son evaluados cotidianamente.

La introducción de propuestas como el de PEIBDF indudablemente marca una veta no considerada antes en el SEN, como la de pensar la escuela en tanto ámbito de encuentro de la diversidad y la potencialidad que esto podría tener para la construcción de sociedades plurales. Entre los beneficios que pueden adjudicarse a este tipo de programas, es el de abrir la escuela a las culturas indígenas (Rebolledo, 2007), a lo que agregaría, abrirla relativamente a la presencia explícita de comunidades etnolingüísticas diversas.

También, a partir de las políticas de educación intercultural para todos, en diferentes acciones de actualización impulsadas en las escuelas que atienden el programa, así como diversas estrategias iniciadas en los últimos años para abordar el tema de la diversidad en la formación

de docentes, la introducción del tema ha representado para muchos maestros un “redescubrimiento” tanto de su país como de orígenes no considerados. Comienzan a identificarse entre los relatos de los docentes expresiones tales como: “[...] para mí el tema [de los indígenas] me mueve muchas cosas... nunca pude reconocer que mis abuelos vienen de comunidades [...]”; “[...] hasta hace poco pensaba que ya no había indígenas en México, y si los había estaban allá en la sierra, lejos [...]”¹¹

No obstante, hay varios aspectos por repensar sobre esto, principalmente al considerar lo que este tipo de programas ha generado en la comunidad escolar y en los docentes en particular. En relación con esto último, pueden identificarse entre los maestros y directivos, por lo menos dos tendencias a la hora de “mirar” la presencia indígena en la escuela.

Una refiere a mirar a estas comunidades con “bajas expectativas” sobre el logro en la escuela, en la que ser indígena representa una “carencia”. Esto es, el que los niños sean indígenas se considera como una dificultad que se traduce en expresiones de docentes y directivos como: “no hablan bien el español y por ello tienen muchas dificultades”, “a los padres no les importa la escuela, sólo que les ayuden en el puesto”. En esta perspectiva, además, agregan su condición de pobres y marginales, lo que incrementa las bajas expectativas para el logro escolar.¹²

La otra tendencia, en contrapartida, trata de ubicar en el nivel de la “igualdad” a los niños y padres indígenas, al considerar que estas comunidades sí tienen expectativas sobre la escuela, tanto como las pueden tener los otros padres y niños no indígenas. En algunos casos, también se resalta que los indígenas tienen más expectativas y

¹¹ Reuniones de actualización de maestros en el DE, para abordar el tema en 2002; diplomado para maestros de escuelas normales impartidos por la DGENAM en 2007.

¹² Por ejemplo, Rebolledo (2007) reporta que en una escuela de la Ciudad de México en la que operaba el PEIBDF, con una población de casi 85% de niños hñahño, formaba parte de esa cultura escolar el que los docentes no asignen tareas para desarrollar fuera de clase a estos niños porque calculan que sólo las traerán los no indígenas.

valoran más la escuela que otros. Esto se manifiesta, por ejemplo, en expresiones tales como: “los niños indígenas son como cualquier niño de la escuela”, “los padres indígenas están siempre atentos a lo que la escuela pide”. En estas visiones de la igualdad entre indígenas y no indígenas se ocultan también las diferencias al minimizarlas.

Saldívar (2006), en su trabajo en escuelas primarias en el DF, con el PEIBDF, señala que a pesar de las intenciones benéficas del programa, lo que se ha observado en las escuelas en la práctica no es un proceso de interculturalidad, sino la adopción de políticas indigenistas de viejo cuño. Resalta que dos de las características del indigenismo que han sido ampliamente criticadas son, por una parte, la visión reduccionista de lo que es ser indígena y, por otra, el diseño de políticas y programas dirigidos a indígenas a partir de la perspectiva mestiza nacional (bajo la óptica de la cultura nacional). Reporta que en las escuelas se observó, bajo la óptica que buscaba implementar el programa: un manejo reduccionista, entre los maestros y directivos, de lo que es ser indígena (“son buenos para las cuentas y las manualidades”); minimización del problema (“yo a todos los trato por igual”) e intolerancia a la diferencia (“ya no parece indita”).

Indudablemente, esa perspectiva reduccionista de la diferencia y centrada en lo indígena, presente en las escuelas, es producto en parte de los modos y las concepciones con las que se implementa, en este caso, este programa. Refiero con esto a que introducir un programa educativo denominado intercultural, no garantiza el cambio de concepciones en países donde la polarización entre indígenas y no indígenas se ha mantenido como marca para mostrar diferencias entendidas como deficiencias para los primeros, y con ello, la introducción de propuestas compensatorias. Asimismo, porque lo intercultural, como perspectiva, aún sigue centrándose en un tratamiento para los indígenas en tanto “diferentes”.

Diversos trabajos que evalúan los resultados de las políticas interculturales y bilingües para América Latina, señalan que a pesar de los avances en cuanto a derechos educativos de los pueblos indígenas, aún se reporta baja participación de los mismos en el diseño

e implementación de las propuestas, así como bajos índices en la reprobación y deserción del sistema educativo (López, 2007). Además para el caso de las escuelas en la ciudad se reporta, como se ha indicado, alto grado de discriminación étnica en el ambiente escolar. Otros estudios (Vega, 2007), también agregan problemas por el cambio del contexto vital en la migración como adicciones y riesgo social de calles para las poblaciones indígenas.

Para avanzar en torno de los resultados esperados con las políticas denominadas interculturales, habrá que reconocer algunos de los procesos que atraviesa la educación intercultural en la región, a la luz del auge de las políticas internacionales denominadas multiculturales o interculturales, aspecto que abordaré a continuación.

LA DISCUSIÓN SOBRE INTERCULTURALIDAD Y EL SISTEMA EDUCATIVO

Pueden identificarse en el discurso de las últimas políticas educativas en México denominadas interculturales, diferentes vertientes conceptuales, mismas que vienen de la discusión propia sobre el tema en Latinoamérica, y de cómo en otras latitudes se ha acuñado el concepto.

Existe un avance en la discusión académica sobre el origen de los conceptos –multiculturalidad/interculturalidad; multiculturalismo/interculturalismo–, a través de los cuales se reconstruyen los modos en que se originaron en los diferentes contextos y países, al considerar las problemáticas propias que conducen a plantear políticas y programas para la diferencia: en algunos casos inmigrantes, minorías, y en otros las denominadas poblaciones originarias, como los pueblos indígenas (Dietz y Mateos, 2009; Velasco, 2009). No me detendré en esta discusión, sino más bien en algunas puntuaciones sobre las políticas educativas interculturales en América Latina, a efecto de considerar las implicaciones que tiene, de acuerdo con el enfoque, su incorporación reciente en tanto programa de educación intercultural bilingüe para escuelas primarias generales.

Si bien las políticas educativas para los pueblos indígenas se han denominado en los últimos 30 años interculturales, en realidad en tanto “políticas para la diferencia” existen desde mucho tiempo atrás. La “problemática indígena” ha estado presente en tanto tema de “agenda social” por resolver desde la creación de los estados nacionales y su afán homogeneizador para la fundación de identidades únicas. Así, las políticas educativas del siglo xx han planteado propuestas pedagógicas conocidas como bilingües biculturales, bilingüe interculturales y más recientemente interculturales y bilingües, específicamente para la población denominada indígena. Estas propuestas han operado desde instancias paralelas a los sistemas educativos generales que se han ofrecido a la población no indígena, denominada mestiza.

No obstante en los finales del siglo xx aparecen en el sistema educativo de México espacios discursivos, aparentemente diferentes, desde los cuales se impulsan propuestas educativas interculturales. Éstos se reflejan en instancias del sistema que desde los años setenta –como la DGEI– operan la propuesta indigenista en sus vertientes bilingües, biculturales y más recientemente intercultural bilingüe; y por otra, a partir de 2001, las propuestas de educación intercultural bilingüe para zonas indígenas y educación intercultural para todos, a través de la CGEIB.

Como señalan Dietz y Mateos (2009), la llamada educación intercultural de los años noventa aparece como un discurso propio en una fase posindigenista de redefinición de relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas. Esta “nueva” (las comillas son mías) educación intercultural y bilingüe, nacería con el afán de superar las limitaciones tanto políticas como pedagógicas de la anterior educación indígena, pero señalan los autores, que en su perspectiva mantiene un fuerte sesgo hacia el tratamiento preferencial de las cuestiones étnico-indígenas. Así, y más aún, bajo el impacto de los nuevos movimientos indígenas y sus reivindicaciones de autonomía, el añejo “problema del indio” sigue constituyendo el núcleo de las preocupaciones identitarias del Estado-nación latinoamericano (Dietz y Mateos, 2009).

Las críticas a las perspectivas interculturales en la región y en México se ubican en que han funcionado, en un nivel, con una concepción de base “compensatoria”, esto es, con el afán de “compensar” lo que se ha entendido como problema que no permite la integración de los pueblos indígenas a la sociedad nacional denominada mestiza. Esto ha significado, en términos pedagógicos, acciones de tipo técnico que han buscado “atender” y “compensar” las diferencias, al acentuar para ello las lingüísticas, culturales y étnicas. Como lo señala Díaz-Couder (1998), el problema de las políticas educativas dirigidas a los pueblos indígenas en México es que se han planteado como de interés público y no como derechos.

En este sentido, el avance en el reconocimiento de los pueblos en las constituciones y leyes de los países de América Latina –ahora considerados originarios y habitantes del territorio anteriores a la conquista–, volvió a poner la discusión en los términos de partida, que se fueron perdiendo paradójicamente durante el siglo xx: educar para formar ciudadanos, y con ello, derechos (civiles) iguales para todos.

La pregunta es por qué las perspectivas interculturales defendidas por las organizaciones y movimientos indígenas que se fueron desarrollando durante la segunda mitad del siglo xx, y que fueron tomadas por el Estado como bandera de política educativa, no lograron dar condiciones de equidad ciudadana a los pueblos indígenas.

Responder lo anterior implica ingresar al actual debate sobre interculturalidad que se cierne en la región. Por una parte, como señala Peña (2007), se requiere reformular el concepto de ciudadanía heredado de la Ilustración. Ese concepto de ciudadano de los estados liberales de finales del siglo xix y principios del xx, buscaba garantizar las libertades individuales civiles; no obstante, en la práctica estos derechos ciudadanos no se respetaron a todos por igual. Por ello, el concepto debe repensarse para la construcción de las ahora reconocidas sociedades multiculturales democráticas en las que se respete la diversidad sin fetichizarla. Ahora se plantea, a diferencia de la perspectiva liberal del siglo xix, que la igualdad ciudadana no puede existir sin reconocimiento a la diferencia,

además de que no sólo puede ser individual, sino también sobre sujetos colectivos como la figura de las comunidades denominadas indígenas (Peña, 2007, Gómez, 2006).

Por otra parte, como lo indica Tubino (2005, 2009), existe una crisis de la interculturalidad y ello refiere a procesos distintos en torno de cómo se ha planteado el interculturalismo. De acuerdo con el autor, hay que distinguir entre la interculturalidad planteada por los filósofos y educadores, entendida como una utopía o un deber ser, basado en el diálogo y el reconocimiento de la diversidad. A esto se denomina *interculturalidad normativa*. Por otra parte, distinguir que cuando los líderes de los movimientos indígenas hacen mención de la interculturalidad se refieren a la valorización intracultural de las identidades étnicas.

Estos discursos impulsados por actores diferentes, en muchas ocasiones, aparecen superpuestos, principalmente, al transformarse en políticas públicas emanadas desde el Estado. Por ello, desmontar el carácter discursivo de la interculturalidad es tarea necesaria para comprender desde dónde y bajo qué signo se plantea la interculturalidad.

No obstante, a efecto del análisis de programas como el de educación intercultural para todos expresado su enfoque, en parte, en un programa como el de PEIBDF, retomaré sintéticamente la distinción que hace Tubino (2009) para la interculturalidad normativa, es decir, la que se expresa como discurso que pretende regir un deber ser, en este caso, educativo oficial. Identifica dos modos de interculturalismo normativo: el funcional y el crítico.

El interculturalismo funcional es el que ha sido asimilado como parte del discurso oficial de los estados nacionales. Postula el diálogo intercultural como utopía sin tomar en cuenta las relaciones de poder y dominio que hay entre los pueblos y las culturas, que se expresan en las asimetrías, la diglosia, la incomunicación y el conflicto. La crítica a esta perspectiva es que *no considera las condiciones para que ese diálogo que se postula sea posible*; así, genera más bien un diálogo descontextualizado. Al mismo tiempo, no toma en cuenta la injusticia distributiva que es la otra cara de la

injusticia cultural. Esto es, no toma en cuenta el estado de pobreza extrema en que se encuentran los ciudadanos y ciudadanas que pertenecen a culturas subalternas o minorizadas. Se sustituye así el discurso de la pobreza por el discurso sobre la cultura. Este interculturalismo, señala Tubino, en lugar de cuestionar el Estado nación homogeneizante y al sistema poscolonial vigente, facilita su reproducción.

El interculturalismo crítico, en contrapartida al anterior, buscaría en primer lugar atender las causas de la injusticia cultural para suprimirlas; señala que antes que plantear el diálogo descontextualizado habría que iniciar con la pregunta por las condiciones del diálogo y visibilizar en realidad las causas del no diálogo; esto es, un diálogo que no existe por las condiciones de profunda discriminación y asimetría en distintos niveles sobre los grupos subalternizados, en esta discusión, los pueblos indígenas. Lo anterior nos vuelve a recordar que si bien formalmente todos somos ciudadanos iguales ante la ley, en la práctica la fractura sociocultural existe. Por ello, resalta que las políticas de reconocimiento –sean multiculturalistas o interculturalistas– son insuficientes, y requieren articularse con políticas distributivas que las complementen.

Por tanto, son varios los temas que requerimos afrontar para reformular visiones compensatorias para el trabajo con la diversidad y potenciar perspectivas interculturales que superen los tecnicismos metodológicos. Con esto último me refiero a la visión funcional de los programas educativos bajo el adjetivo de interculturales, cuando se incorporan como una dimensión finalmente descontextualizada de las profundas causas de la diferencia. Señalar nuevamente que los métodos aislados no resuelven problemas de fondo como la discriminación, el conflicto sociocultural y la diglosia lingüística, puede ser un lugar común. No obstante, se siguen impulsando en tanto “garantías” de mejoría educativa y se proponen como acciones remediales de manera aislada a la profunda desigualdad e injusticia social y cultural. Se trataría más bien de vislumbrar las implicaciones de orden pedagógico que conllevan las propuestas emanadas de proyectos societales

interculturales, a diferencia de las que se incorporan en tanto metodologías o técnicas para el trabajo en aulas inter-multiculturales.

Además, si a lo anterior agregamos que en los últimos 50 años han llegado diversas propuestas a las escuelas para atender población “diferente” o lo que hoy se llama también “en situación de vulnerabilidad”, es comprensible que una perspectiva intercultural que busque construir equidad y sociedades más justas se deslice como otras tantas que “deben” cumplirse. Por ello, es necesario reconocer que la discusión sobre interculturalidad debe formar parte de una meta más amplia de análisis de propuestas educativas en tanto proyecto societal colectivo.

La intención es abrir el debate educativo de lo que ha implicado la perspectiva homogeneizante de los estados nación del siglo XIX y XX. En este sentido, algunos trabajos plantean para las sociedades que albergan pueblos y naciones indígenas, la necesidad de construir estados plurinacionales –distintos de pluriculturales– que se conviertan en los actores políticos de la justicia cultural y redistributiva que nuestras sociedades demandan (Tubino, 2005, 2009). Entre otros rubros, ello implica reformular las concepciones monolíticas de producción de lo que se ha denominado “conocimiento” al abrirlo a los diversos sistemas de conocimiento que conviven en las instituciones educativas.

REFERENCIAS

- Bartolomé, M. (1996). La construcción de la persona en las etnias mesoamericanas. En *Identidades*. III Coloquio Paul Kirchhof. México: IIA-UNAM.
- Bertely, M. (1998). Historia social de la escolarización y uso del castellano escrito en un pueblo zapoteco migrante. Tesis de Doctorado en Educación. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Bonfil, G. (1991). *Pensar nuestra cultura*. México: Alianza.
- Bonfil, G. (1993). Introducción. En Bonfil, G. (coord.). *Nuevas identidades culturales en México*. México: Conaculta.

- Brayboy, B. (2005). Transformational resistance and social justice: American Indians in Ivy League Universities. *Anthropology and Education Quarterly*, 36 (3), 193-211.
- CDI-PNUD (2009). Cédula de información básica 2000-2005 con base en el XII Censo General de Población y Vivienda del año 2000 y del II Censo de Población y Vivienda del año 2005. Comisión Nacional para el Desarrollo de los pueblos Indígenas. Disponible en www.cdi.gob.mx visitado el 3 de diciembre de 2009.
- Crispín, M. (2006). Niños y niñas de procedencia indígena en escuelas primarias del DF: problemáticas y desafíos. En Yanes, P., Molina, V., y González, O. (coords.). *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural*. México: UACM/Secretaría de Desarrollo Social/Gobierno del Distrito Federal.
- Czarny, G. (2008). *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México*. México: UPN.
- Czarny, G. (2006). Identidades culturales y étnicas de indígenas migrantes y procesos escolares. En Bertely, M. y Vargas, M. (coords.). *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades*. México: CIESAS (Publicaciones de la Casa Chata).
- Czarny, G. (2000). *Acerca de los procesos de interculturalidad. Niños de origen mazahua en una escuela pública en la Ciudad de México*. México: Cinvestav/Universidad de Colima (CDROM). (Colección de tesis seleccionadas).
- Díaz-Couder, E. (1998). Diversidad cultural y educación en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación. Educación, Lenguas, Culturas*, 17, 11-30.
- Dietz, G. y Mateos L. (2009). El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad: estructuraciones subyacentes y migraciones discursivas del multiculturalismo contemporáneo. En Valladares, L., Pérez, M. y Zárate, M. (coords.). *Estados plurales. Los retos de la diversidad y la diferencia*. México: UAM-I/Juan Pablos Editor.
- Escárcega, S. (2004). Las políticas de la identidad entre migrantes jóvenes mexicanos en California. En Escárcega, S. y Varese, S. (coords.). *La ruta mixteca*. México: UNAM-PNUD.
- Gómez, M. (2006). Una reflexión sobre la ciudadanía en naciones pluriculturales: el caso mexicano. En Yanes, P., Molina, V. y González, O. (coords.). *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural*. México: Gobierno del DF/Secretaría de Desarrollo Social/UACM.
- Gujardo, E. (1998). Reorientación de la educación especial en México. Disponible en <http://proyecto-casiespana.es/reto/eliseog.htm>, consultado en marzo del 2010.
- Hargreaves, A. (1998). *Profesorado, cultura y posmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. España: Morata.

- Harkness, S. y Super, Ch. (1996). Introduction. En Harmon, M., *et al.* (eds.). *Parent's Cultural Belief System*. Nueva York: Guilfor.
- INEGI, (2009). Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México, 2000. <http://www.ini.gob.mx/indica2000/>, visitado el 2 de diciembre de 2009.
- Levinson, B. y Holland D. (1996). The cultural production of the educated person, an introduction. En Levinson, B., Douglas, F. y Dorothy, H. (eds.). *The cultural production of the educated person: critical ethnographies of schooling and local practice*. Albany: SUNY Press.
- López, L. (2007). Trece claves para entender la interculturalidad en la educación latinoamericana. En *Multiculturalismo y educación para la equidad*. España: Octaedro-OEI.
- Martínez Casas, R. y Peña, G. de la (2004). Migrantes y comunidades morales: Resignificación, etnicidad y redes sociales en Guadalajara. En Yanes, P., Molina, V. y González, O. (coords.). *Ciudad, pueblos indígenas y etnicidad*. México: Universidad de la Ciudad de México/Dirección General de Equidad y Desarrollo Social.
- Martínez Casas, R. y Rojas, A. (2006). Indígenas urbanos en Guadalajara: etnicidad y escuela en niños y jóvenes otomíes, mixtecos y purépechas. En Yanes, P., Molina, V., y González, O. (coords.). *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural*. México: UACM/Secretaría de Desarrollo Social/Gobierno del Distrito Federal.
- Molina, V. y Hernández, J. (2006). Perfil sociodemográfico de la población indígena en la zona metropolitana de la Ciudad de México, 2000. Los retos para la política pública. En Yanes, P., Molina, V. y González, O. (coords.). *El triple desafío: derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural*. México: Gobierno del DF/Secretaría de Desarrollo Social/UACM.
- Ogbu, J. (1991). Immigrants and involuntary minorities in comparative perspective. En Gibson, M. y Ogbu, J. (eds.). *Minority Status and Schooling. A comparative study of immigrant and involuntary minorities*. Nueva York: Garland Publishing.
- Ohemichen, C. (2001). Mujeres indígenas migrantes en el proceso de cambio cultural. Análisis de las normas de control social y relaciones de género en la comunidad extraterritorial. Tesis de Doctorado. México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Paradise, R. (1998). What's different about learning in schools as compared to family and community settings?. *Human Development*, 41, 270-278.
- Peña, G. de la (1993). La antropología mexicana y los estudios urbanos. En *Antropología breve de México*. México: CRIM-UNAM.
- Peña, G. de la (2007). Derechos indígenas y ciudadanía étnica. En Calva, J. *et al.* (eds.). *Agenda del desarrollo*, 12. *Derechos y políticas sociales*. México: Miguel Ángel Porrúa/UNAM/Cámara de Diputados.

- Peña, G. de la (2009). Conferencia impartida en el marco del Seminario Cuerpo Académico Diversidad, Ciudadanía y Educación, Área Diversidad e Interculturalidad, México: UPN, Ajusco, octubre.
- Rebolledo, N. (2007). *Escolarización interrumpida. Un caso de migración y bilingüismo indígena en la Ciudad de México*. México: UPN.
- Saldívar, E. (2006). Estrategias de atención a la diferencia étnica en escuelas primarias del DF. En Yanes, P., Molina, V., y González O. (coords.). *El triple desafío: derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural*. México: UACM, Secretaría de Desarrollo Social/Gobierno del Distrito Federal.
- Sánchez, C. (2004). La diversidad cultural en la Ciudad de México. Autonomía de los pueblos originarios y los migrantes. En Yanes, P., Molina, V. y González, O. (coords.). *Ciudad, pueblos indígenas y etnicidad*. México: Universidad de la Ciudad de México/Dirección General de Equidad y Desarrollo Social.
- SEP (1995). *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México: SEP.
- SEP (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP.
- SEP-CGEIB (2006). *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros*. México: SEP-CGEIB.
- Souza Lima, A. (2007). Educación superior para indígenas en el Brasil. En García, S. y Paladino, M. (comps.). *Educación escolar indígena. Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina*. Argentina: Editorial Antropofagia.
- Tubino, F. (2005). El interculturalismo latinoamericano y los estados nacionales. En Rodríguez, M. (comp.). *Foro de educación, ciudadanía e interculturalidad*. México: SEP/GCEIB, FLAPE, Observatorio Ciudadano/ContraCorriente.
- Tubino, F. (2009). El interculturalismo. Conferencia impartida en el marco del Seminario Cuerpo Académico Diversidad, Ciudadanía y Educación, Área Diversidad e Interculturalidad. México: UPN, Ajusco. Noviembre.
- Tuhiwai, L. (1999). *Decolonizing methodologies. Research and indigenous peoples*. Nueva York: Zed Books Ltd./University of Otago Press.
- Varese, S. (2003). Language of Space. The territorial roots of the Indigenous Community in relation to Trans-communality. En Brown, J. (ed.). *Trans-communality. From the politics of conversion to the ethics of respect*. Filadelfia: Temple University Press.
- Vega, L. (2007). *Factores de la deserción escolar de niños, niñas y adolescentes triquis en la Ciudad de México*. Tesis de maestría:UPN.
- Velasco, S. (2009). La influencia del multiculturalismo en la educación y en las políticas educativas de México. En Valladares, L., Pérez, M. y Zárata, M. (coords.). *Estados plurales: Los retos de la diversidad y la diferencia*. México: UAM-I/Juan Pablos Editor.
- Yanes, P. (2004). Urbanización de los pueblos indígenas etnicización de las ciudades. Hacia una agenda de derechos y políticas públicas. En Yanes, P., Molina,

V. y González, O. (coords.). *Ciudad, pueblos indígenas y etnicidad*. México: Universidad de la Ciudad de México/Dirección General de Equidad y Desarrollo Social.

**REFLEXIONES EN TORNO A LAS ACCIONES
AFIRMATIVAS Y EL PROGRAMA DE APOYO A ESTUDIANTES
INDÍGENAS EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN
SUPERIOR (PAEIIES) EN MÉXICO**

*Verónica Ruiz Lagier**

Los programas de acción afirmativa y las iniciativas de carácter intercultural, suelen tener un carácter político por la resonancia que provocan en muchos ámbitos: espacios legislativos, académicos, así como en los espacios no gubernamentales o de movilización social referente a los derechos humanos. El desafío para todos es lograr que nuestra sociedad plural sea también una sociedad justa, lo que implica profundas reformas que establezcan una nueva relación entre el Estado, los pueblos originarios, las minorías étnicas y el resto de la nación.

Por lo general, toda reforma está antecedida por la preocupación, la movilización social y las iniciativas de trabajo fuera del ám-

*Investigadora de la Dirección de Etnología y Antropología Social del Instituto Nacional de Antropología e Historia (DEAS-INAH). Historiadora por la Universidad Autónoma Metropolitana y doctora en Antropología Social por el Centro de Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Fue coordinadora general del PAEIIES (2008-2009).

bito institucional. Poco a poco, esas experiencias y sus demandas se filtran en los espacios oficiales, con lo que modifican las normas y, más lentamente, las prácticas cotidianas. Ejemplo de esto es el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES), el cual surge en México, como en otros países de América Latina, por iniciativa de la Fundación Ford, y como respuesta a las demandas de los movimientos sociales en materia de equidad educativa.

Pienso que probablemente, en poco tiempo el PAEIIES será visto como el antecedente en política pública en materia de reconocimiento cultural y equidad en educación superior. Y para que podamos seguir dialogando todos aquellos que estamos interesados en trabajar por esa equidad, es que presento este trabajo con algunas de mis experiencias al frente de la Coordinación General del PAEIIES.

ANTECEDENTES

Históricamente, la población indígena ha carecido de estándares mínimos de calidad académica desde su educación inicial. La mayor parte de esta población habita en el medio rural, en lugares de difícil acceso y con servicios deficientes. En el ámbito educativo, existe una muy baja cobertura y la oferta de servicios no son adecuados a la diversidad lingüística del país. Gran parte de los profesores que atienden a esta población carecen de una formación técnica y pedagógica que responda de manera óptima a las necesidades de los estudiantes.

En un contexto de desventaja social, económica y académica, el acceso a la educación superior para los estudiantes indígenas suele ser muy difícil. La inequidad se evidencia si comparamos el acceso a la educación superior entre la población del medio urbano y la del rural. 45% de los jóvenes que viven en espacios urbanos y tienen un ingreso mediano o alto acceden a la educación superior, mientras que sólo 3% de los jóvenes que viven en espacios rurales y pobres lo logran (Rubio, 2006). En este contexto de desigualdad

social, es difícil que los jóvenes indígenas accedan a la educación superior, dado que 90% de ellos residen en los municipios marginados del país (CIESAS, 2005, p. 8).

Silvia Shmelkes ha calculado que tan sólo 4.5% de la población hablante de alguna lengua indígena, de 15 años o más, tiene estudios de educación superior concluidos o no” (Ahuja, R. y Shmelkes, S. 2004, pp. 281-314); y otros estudios son más cautelosos al considerar que no puede hablarse ni siquiera de 1% la población indígena.¹

Como respuesta a esta realidad, el PAEIIES se crea en 2001 con financiamiento de la Fundación Ford, y es operado desde entonces a través de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). El diseño original se deriva del Programa Pathways to Higher Education implementado en varios países del mundo por la Fundación Ford, cuyo objetivo es generar los recursos académicos de las Instituciones de Educación Superior (IES) para coadyuvar al ingreso, permanencia, desempeño académico, egreso y titulación de la población más marginada, que para el caso latinoamericano es la población indígena y afrodescendiente (Didou y Remedi, 2006).

Las donaciones de la Fundación Ford posibilitaron el arranque de PAEIIES y su operación hasta 2009 en 16 Instituciones Públicas de Educación Superior (IPES) afiliadas a la ANUIES, ubicadas en 14 entidades federativas: Sonora, Sinaloa, Nayarit, Jalisco, Michoacán, Guerrero, Estado de México, Hidalgo, Puebla, Distrito Federal, Veracruz, Oaxaca, Chiapas y Quintana Roo.

Las IPES ingresaron al PAEIIES mediante tres convocatorias dirigidas a los estados de la República con mayor índice de población indígena. Fue así que en 2001 se integraron al programa las primeras seis IPES; en 2002 ingresaron cuatro, y en 2005 se integraron las seis últimas; por lo tanto, las IPES muestran distinto grado de

¹ Para mayor información respecto a las características socio-económicas de los jóvenes que acceden a la universidad, recomiendo revisar la investigación que realizó el CIESAS para el Banco Mundial sobre este tema (CIESAS, 2005).

avance en las acciones implementadas, de acuerdo con la convocatoria en la que se incorporaron al programa. En diciembre de 2009, se integraron al programa ocho nuevas IPES mediante una carta, como resultado de un acuerdo establecido entre el Banco Mundial y el gobierno mexicano en materia de atención educativa a población indígena, cuyos retos explicaré más adelante.²

A lo largo de nueve años se ha dado atención a más de 40 mil estudiantes, y en el momento de escribir este trabajo, el programa atiende a 12 mil 506 jóvenes indígenas.³ La información generada durante este tiempo constituye el comienzo de una importante base de datos en materia de educación superior, ya que sientan los fundamentos para definir acciones precisas a favor de la igualdad de oportunidades y la equidad educativa. Por otro lado, el PAEIIES responde, aunque limitadamente, a la implementación de estrategias para la transformación educativa, tal y como se establece en el Plan Nacional de Desarrollo 2006-2012; así como a los compromisos adquiridos en los convenios internacionales y las disposiciones generales legisladas en materia indígena.⁴

² El Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF) como parte del grupo del Banco Mundial (BM), identificó varias iniciativas tendientes a ampliar el acceso a la educación superior en México. El objetivo central es apoyar estrategias del gobierno mexicano para expandir el acceso y terminación de estudios de educación superior de forma sustentable, equitativa y eficiente. En este marco se ubica el Proyecto de Asistencia a Estudiantes de Educación Superior (PAEES), integrado por varios componentes, uno de ellos es el Programa de Becas Pronabes, y el otro es el PAEIIES, ambos recursos se ejercen desde la Secretaría de Educación Pública (SEP), y ésta lo canaliza a las dependencias correspondientes. Mediante un convenio de colaboración en octubre de 2009, la SEP realizó la donación de recursos a la ANUIES para abrir la cuarta convocatoria y trabajar hasta 2011 con las IPES de las tres primeras convocatorias. Para más información, ver la página electrónica del Banco Mundial acerca del Contrato de Préstamo número 7346-ME, celebrado entre el BIRF y Estados Unidos Mexicanos.

³ Información proporcionada por la Coordinación del PAEIIES en enero de 2010. Los indicadores generados por el programa pueden consultarse en la página web: www.paeiies.anuies.mx, la cual es actualizada cada semestre con la información que envían las IPES a la Coordinación del programa.

⁴ El programa responde a lo establecido en el artículo 2º constitucional fracción IV y fracción VIII apartado B; del artículo 3º constitucional fracción V y VII; del

LA CONDICIÓN ÉTNICA Y LA EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Las IPES integradas en el programa han creado diversas acciones afirmativas, como son: la creación de una unidad de apoyo académico exclusiva para estudiantes indígenas (UAA),⁵ la exención de pagos de inscripción, cursos propedéuticos y de nivelación gratuitos, apoyo económico para el proceso de titulación, etcétera. que coadyuvan al mayor ingreso, permanencia y egreso de estudiantes indígenas. Para ello, ha sido necesario *visibilizar* a la población indígena y realizar un registro de la matrícula indígena, lo cual no ha sido fácil, puesto que la misma historia de discriminación en la biografía de los jóvenes provoca que nieguen continuamente su pertenencia étnica.

Actualmente, la mayoría de las IPES que forman parte del PAEIIES han incorporado en la ficha de inscripción para el examen de admisión una serie de preguntas sobre el origen cultural de los postulantes, con lo que se busca identificar a los candidatos indígenas que desean ingresar a la institución.⁶ Paralelamente, las UAA realizan un trabajo permanente de registro, entre aquellos estudiantes

artículo 4º Constitucional; de la Ley General de Educación, artículos 7o, 9o y 20; de la Ley para la Coordinación de la Educación Superior artículos 11, 21, 23 y 26; y limitadamente al Convenio número 169 de la OIT respecto al derecho a la educación de los pueblos indígenas, si bien es importante que ellos mismos participen en la elaboración e impartición de los contenidos curriculares. <http://white.oit.org.pe/ipecc/documentos/169.pdf> (fecha de consulta 22 de febrero de 2010).

⁵ Las UAA adquieren un nombre distinto en cada universidad con el objetivo de responder a las características específicas de la institución y la región. Algunas de estas UAA están a cargo de personal especializado en el tema intercultural (como es el caso de la Universidad de Quintana Roo, Universidad de Guadalajara, Universidad de Nayarit y Universidad de Veracruz) y mantienen un trabajo cercano con las comunidades; otras UAA han sido formadas en el proceso de implementación y fortalecimiento del programa.

⁶ El programa considera indígenas a quienes cumplan con cualquiera de los siguientes tres criterios: se autorreconozca como indígena; descienda de una familia indígena; o haya nacido en un municipio considerado oficialmente como indígena, hable o no la lengua indígena.

indígenas que no han tenido interés en acercarse al programa, o han preferido mantener oculta su pertenencia étnica por miedo a ser discriminados por sus compañeros.

La negación de la pertenencia étnica en los jóvenes universitarios no sorprende si se consideran los más de cinco siglos de discriminación sufrida por la población indígena en México. Lo cual nos lleva a discutir sobre relaciones de poder y discriminación tanto dentro como fuera de los espacios académicos; y, por tanto, de las relaciones interculturales que se requieren al interior de las instituciones educativas para construir espacios de *equidad académica*

La interculturalidad implica garantizar la igualdad de condiciones, en este caso, la igualdad de condiciones de acceso a la educación superior en todos los jóvenes, como ciudadanos mexicanos que son, pero valorando sus diferencias culturales y garantizando su óptimo desarrollo. Para que los jóvenes indígenas no se avergüencen de su pertenencia cultural, se requiere que las autoridades educativas y los docentes, a su vez, transformen la manera asimétrica en que se relacionan con la población indígena, y esto es muy difícil porque se requiere de dinámicas de transformación cultural, ya que muchos profesores reproducen los valores de discriminación en los que se formaron.

Para que los jóvenes indígenas lleguen a la universidad sintiéndose orgullosos de lo que son, se requiere que las instituciones educativas adopten una política integral que abarque la sensibilización de las autoridades universitarias y académicos en el tema de la diversidad cultural e interculturalidad, y a la vez combata los factores socioeconómicos que impiden que este sector de la población tenga acceso a lo que por decreto es un derecho constitucional.

Por lo anterior, considero que *la equidad* debe ser el objetivo central cuando de interculturalidad se habla, puesto que no basta con reconocer las diferencias culturales sin atenderlas correctamente y sin garantizar *la igualdad de oportunidades* entre los jóvenes.

Es entonces cuando el tema se complica, ya que tanto jóvenes indígenas como no indígenas, podrían enfrentar las mismas difi-

cultades –como son la discriminación, la pobreza o la insuficiente formación– cuando desean acceder o permanecer en la Universidad. Sin embargo, para no perderse en la discusión es importante distinguir tres dimensiones del problema y sus consecuencias:

- a) Las condiciones socioeconómicas.
- b) El nivel académico de los aspirantes universitarios.
- c) La condición étnica invisibilizada en las universidades convencionales.

Sólo las dos últimas dimensiones son las que el PAEIHES se propone atender. No es un programa de combate a la pobreza, no otorga becas; pero sí busca acortar la brecha que existe entre la población indígena y no indígena que logra acceder y titularse en el nivel de educación superior, mediante la implementación de acciones afirmativas. Las metas y repercusiones del programa las discuto a continuación.

¿POR QUÉ ACCIONES AFIRMATIVAS ÚNICAMENTE PARA INDÍGENAS?

A pesar de las estadísticas y la realidad social descrita líneas arriba, frecuentemente los docentes de las instituciones participantes en el programa, me cuestionaban que los recursos se aplicaran únicamente para favorecer a la matrícula indígena, puesto que muchos jóvenes no indígenas se encontraban en las mismas condiciones de vulnerabilidad. Ante estos cuestionamientos, siempre procuré darme el tiempo de explicar de manera informal o mediante talleres, las implicaciones que tiene el no reconocer positivamente la diferencia cultural en la currícula académica, y el no evidenciar y modificar los mecanismos de discriminación velada en la cotidianidad escolar.

Efectivamente, muchos jóvenes no indígenas comparten la pobreza con otros que sí lo son, pero si a esto aunamos que los jóvenes indígenas llegan con una realidad comunicativa y cultural diferente

y menospreciada en el ámbito universitario, se torna mucho más difícil su acceso y permanencia en este nivel educativo.

Los jóvenes que forman parte del PAEIIES pertenecen por lo regular a un estrato socioeconómico muy bajo, pero no son necesariamente los más pobres de su comunidad. Muchas veces las familias de estos jóvenes son migrantes urbanos, y algunas veces los jóvenes se apoyan en una red social o familiar cuyos miembros se encuentran desde hace años ubicados en la ciudad, por lo que les ofrecen un lugar donde vivir a quienes aspiran a estudiar la universidad.⁷

Otras veces, algún familiar que migró hacia “el norte” les permite tener un apoyo económico mínimo para continuar sus estudios universitarios, e incluso se puede encontrar a los hijos de caciques comunitarios con mayor posibilidad económica que el resto de los jóvenes de su comunidad. Sin embargo, todos ellos comparten casi siempre el estigma de *ser indígenas*, por lo tanto, es probable que los jóvenes del PAEIIES compartan con otros jóvenes universitarios condiciones económicas desventajosas, pero a éstas se ha sumado la estigmatización étnica.

Los jóvenes indígenas han sido señalados por ser pobres, por no hablar correctamente el español, por practicar sus costumbres y su lengua, etcétera. Obviamente, al llegar a la universidad intentan pasar inadvertidos, y es difícil que relacionen su especificidad cultural con “la riqueza cultural del país” —como se insiste continuamente en los discursos institucionales— puesto que la cotidianidad los lleva a relacionar dicha especificidad con la marginación social y la pobreza.

⁷ Una situación diferente es la de los jóvenes de la Universidad de Chapingo y la Universidad Pedagógica Nacional (sede Ajusco), pues en ambas llegan jóvenes de todo el país de niveles socioeconómicos muy bajos. En la primera, gracias a la beca completa que les ofrece la institución y que cubre todas sus necesidades básicas (servicio de alimentación, salud, alojamiento, etcétera), sin la cual la gran mayoría de los alumnos no podría acceder a la educación superior. Por otro lado, la UPN recibe a muchos maestros indígenas que han conseguido un permiso laboral para realizar su licenciatura, y otros jóvenes indígenas recién graduados del bachillerato a los cuales les es muy difícil sostener sus estudios y estancia en la Ciudad de México sin una beca de CDI o Pronabes.

De acuerdo con la información obtenida en las entrevistas que realicé a los jóvenes como coordinadora del programa, los estudiantes de nuevo ingreso se enfrentan a una presión emocional muy fuerte cuando no encuentran en su vida universitaria ninguna referencia al mundo cultural del que provienen, y frecuentemente se encuentran con la incompreensión de los profesores y compañeros hacia sus propios saberes y códigos de comportamiento referentes a su especificidad cultural.

Por lo anterior, se ha impulsado al interior de las IPES cursos permanentes de sensibilización al profesorado, con lo que busca favorecer que los tutores, docentes y personal en general, reconozcan y valoren la importancia de la diversidad cultural del país. No obstante, es imposible modificar a corto plazo la reproducción de dinámicas sociales de exclusión en las que la misma planta docente se ha formado, y que reproducen consciente e inconscientemente. No pocas veces las autoridades universitarias me sorprendieron con argumentos como los siguientes: “son indígenas *pero* si viera qué listos son”; o como me dijeron en Oaxaca: “yo cumplo con el ANUIES en lo que me pida, aunque la verdad creo que no tiene sentido este programa, porque aquí (en el estado) ya no quedan indígenas, todos somos mestizos”.

Como explica Catherine Walsh, la exclusión y estigmatización a los indígenas comienza por lo simbólico en el discurso cotidiano. Si los jóvenes indígenas son ridiculizados por los compañeros o profesores cuando no saben escribir o pronunciar correctamente el español, el estudiante se aparta de la mayoría de los compañeros por miedo a ser ridiculizado.⁸ Esta situación es común en la mayoría de los centros

⁸ Ponencia “Interculturalidad crítica y pensamiento decolonial”, impartida en el Seminario Interculturalidad, Plurinacionalidad y Refundación del Estado, realizado el 5 y 6 de noviembre de 2009 en la Universidad de Guadalajara como parte de las actividades de la Unidad de Apoyo a Comunidades Indígenas (UACI) de la Universidad, encargada de operar el PAEIIIES en la Institución (Memoria electrónica del evento en elaboración). Ver página electrónica de la UACI <http://www.uaci.udg.mx/>

escolares, sean urbanos o rurales, populares o elitistas. La categoría “indio” es utilizada como insulto y sinónimo de tonto, pobre, feo y atrasado; y este discurso peyorativo es apropiado por el joven indígena, por lo que prefiere mantener oculta su pertenencia étnica.

En mis encuentros con jóvenes del programa, y particularmente en la Universidad Chapingo, entendí lo importante que resultaba la Unidad de Apoyo Académico (UAA)⁹ para los estudiantes indígenas, pues fungía como un espacio de contención emocional por ser un lugar en el que acudían jóvenes indígenas de todos los estados, muchos de los cuales habían salido por primera vez de su comunidad y se sentían sumamente estresados por no encontrar en la universidad ninguna referencia a su mundo cultural.

Aunque la Universidad Chapingo es una institución que recibe mayoritariamente a campesinos o indígenas, hasta antes de implementar el PAEIIES las direcciones académicas no se cuestionaron sobre la necesidad de sensibilizar a los profesores en el tema de la interculturalidad, pues la diversidad cultural se ha entendido como una realidad dada que no requiere una atención especializada.¹⁰ El resultado de ello ha sido la deserción o la aculturación, misma que se ha intentado frenar con el trabajo de la UAA, la cual ayuda a los jóvenes a fortalecer su identidad étnica y su relación con el resto de la comunidad académica.¹¹

No obstante, la “invisibilización” de la cultura indígena en la educación superior es una condición general en México y no particular de alguna universidad. A pesar de que la función social de

⁹ En la Universidad Chapingo la UAA adquirió el nombre de Unidad para la Convivencia Multidisciplinaria a Estudiantes (Ucame).

¹⁰ En Chapingo existen las organizaciones estudiantiles estatales, que les ayuda a sentirse identificados y acompañados, pero muchas veces continúa velada la especificidad étnica por ser objeto de burla.

¹¹ Otras acciones de la Ucame son la atención psicológica y el servicio telefónico gratuito para que los jóvenes puedan recibir llamadas de sus familiares, esta sencilla acción ha disminuido la ansiedad de quienes salían de sus comunidades y se alejaban de sus familiares por vez primera, con lo que se ha frenado la deserción de los estudiantes de nuevo ingreso.

la educación superior es proporcionar un campo de crecimiento equitativo, por lo regular homogénea e ignora la diversidad étnica, con lo que se convierte en un espacio de imposición de valores mediante modelos “formales” de enseñanza que perpetúan las inferioridades sociales.

El sistema “convencional”¹² de educación superior no inculca la memoria indígena y sólo habla de un mundo diferente al que conocen la mayoría de los jóvenes indígenas que logran acceder a este nivel de educación. De ese modo, los jóvenes indígenas quedan *simbólicamente desacreditados* y poco a poco interiorizan los valores dominantes de su nueva cotidianidad que continuamente les dice: “el conocimiento occidental es el civilizado y el que vale aprender”, “los conocimientos tradicionales son supersticiones”, “su cultura es folclor, su arte es tan sólo artesanía”; o simplemente les dice que la cultura indígena es importante pero está ausente de los conocimientos que la Universidad difunde; por tanto, los jóvenes se apropian de los valores del conocimiento etnocentrista que los hace verse a sí mismos inferiores y que los lleva a desacreditar su propia cultura.

¿Cómo romper la inercia de “a mayor formación mayor distanciamiento del estudiante indígena hacia su grupo social y comunidad de origen? Creo que la respuesta es interculturalizando la educación y, en este sentido, el PAEIIES está abriendo brecha por generar debates y llevar diferentes iniciativas a las áreas académicas de las instituciones convencionales de educación superior.

FOMENTANDO EQUIDAD Y RESILIENCIA DESDE EL PAEIIES

El programa se ha modificado en el transcurso de ocho años, y actualmente no busca tan sólo la nivelación académica, sino in-

¹² Me refiero a aquellas que no son universidades indígenas y universidades interculturales.

centivar la interculturalización de los espacios educativos, lo cual previene la segregación de cualquier sector universitario y beneficia a la comunidad universitaria en general, no sólo a los estudiantes indígenas.

Es difícil modificar programas curriculares desde un programa que no es operado por la SEP, por ello se adoptó como estrategia acercarse a la planta docente y fortalecer en cada institución el trabajo de tutoría en la temática intercultural. Esto resulta innovador incluso al interior de la ANUIES, la cual comienza a integrarlo en sus programas de fortalecimiento tutorial.

Las visitas de seguimiento en las universidades participantes del PAEIIES, me revelaban la necesidad de programar talleres y cursos en la temática intercultural como parte de las acciones permanentes del programa, puesto que la planta docente y los coordinadores estatales son reemplazados frecuentemente, y aquellos que han permanecido requieren fortalecer sus conocimientos en la materia. Por tanto, en los dos últimos años se impartieron nuevos talleres de formación tutorial con énfasis en dos temas: la interculturalidad y los efectos de *resiliencia* en los tutorados.

La resiliencia es considerada desde la pedagogía como la habilidad humana para adaptarse frente a la adversidad, pero no es un atributo sino una estrategia que proporciona un soporte social al estudiante en desventaja (Gaitán, 2006, p. 47). En el caso de aquellos jóvenes que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad, el papel de los tutores es fundamental para atenuar los efectos de riesgo o desventaja que enfrentan cotidianamente.

No sugiero que los profesores asuman problemas que no pueden resolver o que competen a otros especialistas, pero son varios los estudios que demuestran la capacidad que tienen los tutores para fortalecer factores internos como son la autoestima, la seguridad y la capacidad de comunicación en los estudiantes, mediante una estrategia que lleva al desarrollo de habilidades cognitivas.

En realidad no es tan difícil como pudiera parecer, ni al profesor se le asigna mayor carga de trabajo, pero sí se le concientiza sobre

la importancia que tiene para los estudiantes la disponibilidad del tutor y se le habla sobre algunas estrategias con la que el profesor puede incentivar mejor socialización en el ambiente escolar; puesto que al mejorar el soporte social del alumno, se está ayudando a que éste fortalezca sus habilidades personales y seguridad interna. En suma, no se propone ver como “víctimas” a los jóvenes indígenas que se encuentren en desventaja ante contextos de discriminación, pobreza o atraso académico; no se pide que se les trate excepcionalmente. En cambio, se orienta al tutor sobre cómo atenuar los efectos de riesgo al generar resiliencia en sus alumnos, sean indígenas o no.

A los talleres asistían profesores de todas las áreas académicas, por lo que el lenguaje teórico utilizado por el expositor debía ser lo más accesible posible, así como era necesario utilizar ejemplos basados en las experiencias cotidianas de los propios tutores. Así se fue comprendiendo desde la coordinación nacional la importancia de aprender de la experiencia de los propios profesores. Si el objetivo era propiciar relaciones de equidad al interior de las instituciones, teníamos también la obligación de generarlo desde la coordinación central al retomar la experiencia de los coordinadores regionales y los propios alumnos.

Desde mediados de 2008, la coordinación nacional trabajó con los coordinadores regionales en el diseño y aplicaciones de proyectos transversales que se implementarán hasta 2011: seguimiento de egresados, evaluación de tutoría, transferencia de competencias lingüísticas, diplomados sobre multiculturalismo, derecho indígena, etcétera, con lo que se atiende la necesidad de los propios ejecutores del programa de ser partícipes del diseño de acciones y no sólo ejecutores del programa.

Las relaciones asimétricas que se daban entre la coordinación nacional y los coordinadores regionales, fue uno de los señalamientos realizados en las evaluaciones del PAEIIES (Didou y Remedi, 2004; Crespo y Barrón, 2006). Sin duda, uno de los grandes avances en los dos últimos años van en este sentido, ya que se transparentó ante los

coordinadores regionales el uso de recursos, así como los criterios bajo los cuales se otorgaba mayor o menor recurso a las instituciones; acciones que rápidamente generaron confianza y mayor compromiso.

También se ha avanzado en otro aspecto prioritario: la comunicación y el acercamiento entre usuarios, y diseñadores/administradores de las políticas del programa, lo cual nos remite al tema del poder. Hasta 2009, los jóvenes inscritos al PAEIIES no tenían posibilidad de calificar la ejecución de éste o exigir transparencia en el uso de los recursos del programa dentro de su institución. Como parte de las nuevas acciones, se implementará en 2010 una plataforma electrónica en la que los jóvenes evalúen el trabajo de sus tutores y coordinadores regionales, e incluso donde puedan renunciar a su participación en el programa.

Este hecho es relevante cuando menos por tres razones:

1. Permite escuchar la voz de los supuestos beneficiados.
2. Evaluar el trabajo de quienes participan en el programa.
3. Generar índices de éxito o fracaso de los objetivos planteados en el programa.

Como explica Juan Carlos Barrón, acercarse a los diferentes actores dentro del programa no significa sólo identificar demandas, “es necesario poner atención a las experiencias de la vida real”. Al permitir que los alumnos evalúen el PAEIIES y decidan su permanencia en éste, se superan cuando menos dos aspectos: por una parte, la dinámica de discriminación que coloca a los alumnos como espectadores pasivos; y, por otra, se combate el discurso que niega la discriminación pero que teme la concientización ideológica e identitaria de los estudiantes, así como su participación en la toma de decisiones del programa; puesto que “por lo común aquellos que se pronuncian a favor del diálogo intercultural, son los mismos que se niegan a ceder espacios en las estructuras dominantes de poder y conocimiento” (Barrón, 2008, p. 27).

Por lo tanto, generar un espacio electrónico a través del cual los beneficiarios puedan tener comunicación directa con la coordinación nacional, es un paso tan relevante como incómodo para muchos de los que difunden el discurso de la interculturalidad. Y debe ir a la par de la formación permanente de tutores y de actividades académicas donde el estudiante vea reflejado el reconocimiento a su cultura.

A pesar de que durante ocho años las instituciones participantes han reportado al ANUIES las acciones implementadas, esta última no contaba con una plataforma que le permitiera analizar la información recabada y, a su vez, generara indicadores que permitieran corregir las acciones programadas. En 2010 el PAEIIES podrá hacerlo, y la sistematización de la información generada por el programa incentivará el estudio de especialistas en el tema de la educación, y permitirá medir los efectos de la implementación de acciones afirmativas.

Sobra decir que dicha información es innovadora puesto que los estudios realizados hasta ahora en el tema de educación indígena a nivel superior son sólo *acercamientos* a dicha realidad, ya que las instituciones universitarias no identificaban a los estudiantes indígenas antes de la implementación del PAEIIES, y no contaban con una base de datos que permitiera saber las características de los jóvenes indígenas que lograban acceder a ese nivel educativo.

Por otro lado, el programa no contaba con un espacio donde los alumnos hablaran y demandaran posibles situaciones que propician discriminación o desigualdad en el ámbito universitario. Por tanto, si se han dado avances importantes, ya que hasta antes de la implementación del programa no se podía analizar los avances académicos o los efectos que tiene la vida universitaria en la identidad étnica.

A pesar de que la ANUIES no sistematizó anteriormente la información recibida por las IES, cuenta con información cualitativa relevante. Las visitas de seguimiento, las entrevistas realizadas a los jóvenes, y particularmente los encuentros anuales de estudiantes indígenas organizados con el apoyo de la coordinación del programa, han generado una veta importante de información proporcio-

nada por los propios alumnos. De igual modo, se ha incentivado que los jóvenes hablen de su realidad cotidiana en la Universidad y los procesos de cambio cultural que enfrentan mediante diferentes concursos de ensayo, fotografía, seminarios, etcétera, y algunos de estos materiales han sido premiados y publicados por las propias universidades y la ANUIES (Castellanos, 2005; Romo, 2006).

LA NUEVA FASE DEL PAEIIES

Las acciones implementadas en el PAEIIES siguen el objetivo de fortalecer lo ya hecho hasta hoy (incentivar mayor acceso de matrícula indígena, visibilizarla, fomentar la nivelación académica, el egreso y la titulación), pero en esta nueva fase se busca también promover:

- a) La vinculación de los alumnos con sus comunidades o la vida comunitaria, mediante proyectos de investigación docente-alumno o el servicio social.
- b) Llevar el debate de la educación intercultural al interior de las IES.

Al respecto del primer inciso, es pertinente decir que el programa no busca que los estudiantes indígenas retornen a sus comunidades cuando finalicen sus estudios, pero sí se busca que desarrollen las capacidades académicas que les permitan competir en el campo laboral y académico sin que esto signifique la renuncia a su pertenencia cultural. Por tanto, en este proceso, lo que resulta indispensable es fortalecer el nivel académico sin que ello signifique la renuncia de los estudiantes a sus identidades, pues sólo así se garantiza la vinculación de los jóvenes con sus comunidades.

Como explica Juan Carlos Barrón, el autorreconocimiento con dignidad es una forma de enfrentar la exclusión (Barrón, 2008, p. 32), por tanto, debemos trabajar para que en los espacios académicos no se reproduzcan los prejuicios que llevan a los indígenas

universitarios a renunciar a su identidad colectiva por relacionarla con estereotipos negativos.

El segundo inciso se relaciona con lo anterior, porque es la estrategia que impulsa el diálogo de saberes y el reconocimiento positivo de la diversidad cultural en las universidades. Si se reconoce la necesidad de promover el debate en torno a la interculturalización de la educación, la opción más viable para hacerlo desde el programa es creando los espacios académicos de discusión para alumnos y docentes de todas las áreas de conocimiento.

Al retomar la experiencia de otras instituciones educativas, se programaron dos acciones importantes que se implementarán desde 2010: la creación de asignaturas y diplomados transversales (dirigidas a todas las áreas o facultades),¹³ y el Proyecto de Transferencia de Competencias Lingüísticas. Los primeros fomentan el diálogo de visiones respecto al tema intercultural, a la vez que permiten impartir nuevos contenidos mediante diplomados o asignaturas impartidas en sedes itinerantes, cuyos créditos forman parte de los programas académicos, lo que garantiza el intercambio de estudiantes o docentes de diferentes áreas de conocimiento, sean o no indígenas.

A la vez, el Proyecto de Transferencia de Competencias Lingüísticas¹⁴ formará a futuros tutores o talleristas indígenas en el for-

¹³ El Programa México Nación Multicultural de la UNAM, o la Universidad Veracruzana en colaboración con la Universidad Intercultural del estado, son algunas de las instituciones que han desarrollado este sistema, el cual permite llevar a todas las áreas académicas diplomados donde se imparte el panorama actual de los pueblos indígenas y la diversidad cultural del país.

¹⁴ Este proyecto se inició originalmente en la UPN con los alumnos de la Licenciatura de Educación Indígena que se especializan en el área de las lenguas. Los alumnos hacen servicio social, intervención profesional y desarrollo de materiales didácticos en la unidad del PAEIHES de esa institución, la cual adoptó el nombre de Unidad de Servicios de Estudio de Lenguas y Culturas Indígenas (USPELCI). El proyecto ha desarrollado material didáctico para nueve lenguas indígenas y cuatro CD de fonologías y lectoescritura en cuatro lenguas. El trabajo está dirigido también a la elaboración del *Manual de Español Segunda Lengua* para estudiantes universitarios que necesitan tener un mejor uso y comprensión de textos académicos en español. Ver la página electrónica de la USPELCI: <http://biblioteca.ajusco.upn.mx/uspelci/>

talecimiento de la enseñanza de la primera y segunda lengua, con lo que se les enseñará a elaborar el cuadro fonológico de la lengua que hablan pero no escriben, y les proporcionará los fundamentos para la escritura y lectura de la lengua materna. La intención de este proyecto es fortalecer en las universidades a aquellos formadores o a futuros formadores que ayudarán a los estudiantes de nuevo ingreso en peligro de deserción por bajo rendimiento escolar a causa de su poca comprensión del español.

Un proyecto así puede ser visto como un método bicultural de tutoría cuyos efectos pueden ser aculturizantes, y por ello la importancia de acompañarlo de otras acciones que fortalezcan la identidad étnica de los estudiantes. Este proyecto originado en la UPN y apoyado por el PAEIIES durante dos años, ha permitido que los alumnos graduados formen a otros talleristas indígenas en universidades como son la de Chapingo y la de Guadalajara; y en 2010 se inserta como proyecto transversal (operado desde la ANUIES) en todas las instituciones participantes del programa.

Más allá de las buenas intenciones, debemos estar claros de que la interculturalidad no puede desarrollarse *por decreto* en ninguna institución. La forma de hacerlo es arriesgando, esforzándose por generar acciones que den espacio al reconocimiento cultural con equidad; porque adoptar una visión intercultural implica abrirse a una actitud crítica frente a modelos educativos excluyentes y discriminadores; dar cabida a distintas formas de enfocar la realidad y de construir el conocimiento; promover la valoración positiva y el reconocimiento de los pueblos indígenas y de los derechos colectivos que garantizan su existencia y futuro como tales.

Pero este objetivo no prosperará mientras que el método de enseñanza responda a las necesidades de sólo un grupo social dominante. Por ello, sería importante que la ANUIES compartiera la experiencia de este programa con todas las instituciones de educación superior inscritas en ella, y es prioritario que se discuta con las autoridades educativas de este país la pertinencia de un programa como éste. Sea cual sea nuestra posición respecto a las limitaciones

de las acciones afirmativas, es el momento de buscar mecanismos que permitan conseguir lo que hasta hoy sólo es discurso en la vida educativa del país: la equidad como política pública.

REFERENCIAS

- Ahuja, R. y Schmelkes, S. (2004). Los aspirantes indígenas a la educación media superior. En Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval). *Evaluación para la educación en México. Indicadores del EXANI-I*. México: Ceneval.
- ANUIES-Universidad de Guadalajara (2005). *Vincular los caminos a la educación superior. Pathways to Higher Education*. México: ANUIES/Universidad de Guadalajara.
- ANUIES (2006). *Experiencia de atención a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior*. México: ANUIES
- Barrón, Juan Carlos (2008). ¿Promoviendo relaciones Interculturales. Racismo y acción afirmativa en México para indígenas en educación superior. En *Tracce*, 22-35, junio.
- Castellanos, Ana Rosa (2005). *Memoria de experiencias del programa de apoyo a estudiantes indígenas. 2001-2005*. México: ANUIES.
- INEGI (2000). Censo General de Población y Vivienda. México: INEGI.
- CIESAS (2005). *Evaluación del impacto social del proyecto del Banco Mundial para apoyar la educación superior en México. Tertiary Education Student Assistance Project*. México: CIESAS.
- CIESAS (2005). *Evaluación del impacto social del proyecto del Banco Mundial para apoyar la educación superior en México. Tertiary Education Student Assistance Project*. México. Manuscrito.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (200). México (21 ed.). Ediciones Fiscales Isef.
- Convenio número 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). <http://white.oit.org.pe/ipecc/documentos/169.pdf> (fecha de consulta 22 de febrero de 2010).
- Didou, Sylvie Aupetit y Remedi Allione, Eduardo (2006). *Pathways to Higher Education: una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México*. México: ANUIES-Cinvestav.
- Flores Crespo, Pedro y Barrón, Juan Carlos (2006). *El Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas: ¿Nivelador académico o impulsor de la interculturalidad?* México: ANUIES.

- Gaitán Rossi, Pablo (2006). La resiliencia como factor de apoyo educativo a través de la creación de redes sociales. En *Revista Didac* (48), 46-53, otoño. Universidad Iberoamericana.
- Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES) <http://www.paeiies.anui.es.mx>
- Programa Universitario México Nación Multicultural. Una estrategia de investigación y educación superior para un mundo culturalmente diverso* (s/f). México: UNAM/Coordinación de Humanidades.
- Rollin, Kent Serna, et al., (2007). *La Institucionalización del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior. Lecciones, desafíos y escenarios*. (Manuscrito). México: ANUIES.
- Romo López, Alejandra (2006). *Evaluación del Programa de Tutoría de Estudiantes Indígenas*. México: ANUIES.
- Rubio Oca, Julio (2006). *La política educativa y la educación superior en México (1995-2006): un balance*. México: SEP/FCE.
- Tedesco, Juan Carlos (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. México: FCE.
- Unidad de Apoyo a Comunidades Indígenas (UACI). <http://www.uaci.udg.mx/>
- Unidad de Servicios y Programas de Estudio de lenguas y Culturas Indígenas (USPELCI) <http://biblioteca.ajusco.upn.mx/uspelci/>
- Walsh, Catherine (2009). Interculturalidad crítica y pensamiento decolonial. Presentado en el Seminario Interculturalidad, Plurinacionalidad y Refundación del Estado, realizado el 5 y 6 de noviembre en la Universidad de Guadalajara (versión electrónica en elaboración).

**¿INCLUIR O SEPARAR? PROYECTOS DE EDUCACIÓN
PARA LOS INDÍGENAS**

**DE CARA AL CURRÍCULO NACIONAL:
LAS ESCUELAS NORMALES INDÍGENAS EN LAS POLÍTICAS
DE FORMACIÓN DOCENTE EN MÉXICO**

*Bruno Baronnet**

Después de las movilizaciones indígenas de la década anterior, la creación en México de universidades interculturales y escuelas normales de educación superior coincide a inicios del siglo XXI con nuevos programas universitarios “para” grupos indígenas en el país. El acceso limitado de los jóvenes indígenas a estudios de nivel superior es perceptible en las universidades públicas mexicanas, y especialmente en las escuelas normales de educación superior, ya que la profesión docente sigue siendo relativamente atractiva para ellos. A pesar de la ausencia de estadísticas confiables sobre el número total de pasantes indígenas de las licenciaturas en educación en el país, varios cientos de ellos cursan actualmente (ciclo 2009-2010)

*Doctor en Ciencias Sociales por El Colegio de México y la Universidad París 3 (2009). Su trabajo de tesis aborda los retos sociológicos del campo de la educación en el contexto de la lucha por la autonomía política de diversos pueblos originarios, y especialmente los tseltales de Las Cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México. Realiza una estancia posdoctoral en el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM en Cuernavaca. Se interesa en las prácticas de política educativa y de formación magisterial en los pueblos campesinos e indígenas de Latinoamérica.

la nueva Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPIB), impartida en 20 planteles educativos distintos ubicados en 15 estados, lo que representa menos de 2% de las escuelas normales en el país.¹ Este artículo propone un análisis social de los procesos de transformación que caracterizan al campo de la formación docente, a raíz de la experiencia de las nuevas escuelas normales indígenas en México. Responde al afán de desarrollar en el debate sociológico las reflexiones teóricas sobre la medida en que son actores principalmente indígenas quienes luchan de manera específica para que el Estado legalice sus iniciativas legítimas de capacitación docente.

En Michoacán, en Oaxaca y en Chiapas, algunos grupos de profesores indígenas no han esperado la intervención del Estado para poner en marcha nuevas escuelas normales. Los proyectos iniciales de planes de estudios alternativos a los de la SEP fueron rechazados por las autoridades federales educativas que impusieron su normatividad a nivel nacional. En medio de conflictos internos en las comunidades normalistas indígenas, los currículos propios elaborados regional y colegialmente fueron abandonados para adoptar la LEPIB en 2004-2005. El nuevo currículo nacional se imparte en escuelas normales de distinta naturaleza ubicadas en algunas de las principales zonas multiétnicas y rurales de México, donde las políticas indigenistas han tenido su campo de acción desde hace más de medio siglo. De las 20 instituciones de educación superior que proponen la LEPIB, cuatro se reconocen como “indígenas” y están ubicadas en municipios con alta proporción de población nativa, en Cherán, Michoacán; en Zinacantán, Chiapas; en Tlacolula, Oaxaca; y en Tamazunchale, San Luis Potosí. Además, tres establecimientos tienen una trayectoria con más de medio siglo de educación normal “rural” y a los mismos acude un

¹ En la década de los años 2000, un poco más de 250 escuelas normales públicas ofrecen a cerca de 100 mil estudiantes mexicanos los programas nacionales de licenciatura en educación preescolar, primaria, secundaria, especial, inicial, física y artística. Al igual que los demás establecimientos de educación pública, las normales no tienen la obligación de contabilizar el número de estudiantes que se identifican como indígenas y su distribución por grupo étnico.

número indeterminado de estudiantes indígenas de los alrededores: Tantoyuca, Veracruz; Hecelchakán, Yucatán; y Ayotzinapa, Guerrero. Dos escuelas normales “experimentales” imparten la LEPiB en el norte del país (El Fuerte, Sinaloa y Parral, Chihuahua) y dos más son conocidas como Centros Regionales de Educación Normal (Navojoa, Sonora y Bacalar, Quintana Roo). En Puebla, Hidalgo y Chiapas, existen dos escuelas normales regulares que ofrecen esta modalidad desde hace menos de un lustro, respectivamente en los municipios de San Juan Ixcaquixtla y Zacatlán; Progreso de Obregón y Huejutla; y San Cristóbal de Las Casas y Tuxtla Gutiérrez. En otras tres ciudades del país se propone la LEPiB en escuelas normales que también reciben estudiantes mestizos como en Tlapa de Comonfort (Guerrero), Valladolid (Yucatán) y en Los Cabos (Baja California Sur).

En un contexto de movilización étnica en torno a sus necesidades y problemáticas agrarias, culturales y de autonomía política (Bartra y Otero, 2008), tres nuevas escuelas normales obtienen su reconocimiento oficial después de gestar propuestas curriculares originales dirigidas únicamente a jóvenes bachilleres indígenas. Antes de verse en la obligación de aplicar los planes de estudios nacionales, la Escuela Normal Indígena de Michoacán (ENIM), la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) y la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe (ENIB) “Jacinto Canek”, abren sus puertas poco antes de la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) en 2001, y siguen seleccionando únicamente a jóvenes indígenas que aspiran incorporarse al magisterio bilingüe de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). Creadas en 1994 al calor de levantamiento zapatista, otras normales también se auto identifican como “indígenas” sin que esto sea oficial en su nombre, como la Escuela Normal de la Huasteca Potosina (Medina Melgarejo, 2006).² No se habla comúnmente de

² Además de la Escuela Normal de las Huastecas en Huejutla, Hidalgo, y la Escuela Normal de la Huasteca Potosina cerca de Tamazunchale, los jóvenes nahuas –y en menor medida los teneek (huastecos)– pueden cursar la LEPiB desde 2005 en el Centro de Estudios Superiores de Educación Rural (CESER), cerca de Tantoyuca,

normal “intercultural” puesto que las normales ya existentes que ahora ofrecen la LEPIB no han cambiado sus nombres, tanto en los estados del sureste como del noroeste del país.³

Aunque la LEPIB se tendría que ofrecer en los 32 estados de la República, en el ciclo escolar 2009-2010 sólo se ofrece en 15 de ellos.⁴ Si bien los chontales tienen la posibilidad de acceder a una universidad intercultural en el estado de Tabasco –tal como los mazahuas, otomíes y nahuas en el Estado de México–, no existe en sus entidades oferta alguna de formación de tipo normalista en vista de preparar jóvenes bachilleres docentes en regiones con alta presencia de población indígena. No se hallan escuelas normales oficiales con enfoque curricular intercultural en grandes estados como Jalisco o Nuevo León ni tampoco en Nayarit, donde una nueva universidad intercultural oficial está por abrir sus puertas para el pueblo huichol. Si no han podido ingresar a la Licenciatura en Educación Indígena ofrecida en la principal sede de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), los jóvenes interesados que viven en la Ciudad de México y los estados periféricos tampoco pueden cursar una LEPIB

Veracruz, creado en 1959 como Centro de Iniciación Pedagógica de la Huasteca. Desde 2008, el CESER dejó de abrir convocatorias para estudiar la Licenciatura en Educación Primaria (Plan 1997). A los aspirantes a ingresar a la LEPIB se les aplica una evaluación lingüística coordinada por la Academia Veracruzana de Lenguas Indígenas. Al sentirse engañados con la ilusión de obtener una “plaza automática” de maestro bilingüe en su región de origen, los egresados de la primera generación se movilizaron y “tomaron” en octubre de 2009 las instalaciones del plantel.

³ El Centro Regional de Educación Normal en Navojoa, Sonora, recibe alumnos de los pueblos mayo, guarijío y yaqui. También han ingresado algunos migrantes jornaleros agrícolas del pueblo triqui que posteriormente se han dado de baja. Hubo en 2009 intercambios de alumnos indígenas entre la normal de El Fuerte, Sinaloa, y la Escuela Normal Superior de Baja California Sur, en Los Cabos. Se abrió además una LEPIB en la Escuela Normal Experimental de Parral, Chihuahua, a petición de los pueblos pima, rarámuri, huarojío, tepehuano y con el apoyo decisivo de la Cámara de Diputados del Estado.

⁴ La Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) reconoce la presencia de pueblos originarios en 25 estados, con lo que se excluye a Aguascalientes, Baja California Sur, Colima, Nuevo León, Tamaulipas, Tlaxcala y Zacatecas, a pesar de que los censos de población han mostrado que estas entidades son de composición demográfica multicultural.

en el altiplano central. En general, el número de estudiantes admitidos no cubre las necesidades ni las demandas educativas en cada región, lo que contribuye a generar cierta desigualdad entre una región étnica y otra.

Después de presentar la constitución histórica de la educación normal y la creación de licenciaturas en educación primaria para la niñez indígena mexicana, este artículo analiza la falta de consulta y de participación de los maestros bilingües y las comunidades indígenas en torno a la conformación, composición y el seguimiento de los planes de estudios de nivel superior. Estos podrían presentar contenidos regionales y asegurar la enseñanza de –y en– las lenguas indígenas correspondientes, por lo que es útil describir y analizar cómo algunas normales indígenas han estado funcionando durante la última década, con el afán de dar a conocer los desafíos y negociaciones que están enfrentando en el campo de las políticas actuales de educación a nivel nacional. Surgen entonces cuestiones de reflexión sociológica en cuanto a las relaciones conflictivas que se generan a raíz de las luchas específicas que oponen a los grupos indígenas con el Estado mexicano en el campo educativo en particular. De cierta forma, estas luchas sociales tienen que ver con la contienda indígena por el derecho –ficticio en la práctica, fuera de los municipios autónomos zapatistas de Chiapas– (Baronnet, 2009) de “establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje” (Declaración Internacional de los Derechos de los Pueblos Indígenas, 2007, artículo 14).

LA AUSENCIA HISTÓRICA DE UN CURRÍCULO DE EDUCACIÓN INDÍGENA EN LAS ESCUELAS NORMALES

En muchos países latinoamericanos, la educación superior indígena se consolida en años recientes sin aislar la capacitación de los docentes de los demás profesionistas. En cambio, en México empiezan

a funcionar simultáneamente las universidades y normales que se autonombran “indígenas” o “interculturales”. Esto se debe a cierta tradición mexicana inventada, o mejor dicho importada, después de la Independencia. Al apropiarse del modelo europeo de educación normal, el Estado nación mexicano en construcción demuestra su voluntad de separar la formación de los maestros de educación básica de los principales centros universitarios. A la imagen de los regímenes políticos que se suceden en Francia a partir de 1810, cuando se crea la primera escuela normal en Estrasburgo,⁵ México es la primera ex colonia de la Corona española en adoptar esta división administrativa entre, por un lado, los estudios universitarios y, por otro, la capacitación de los docentes.⁶ Esto busca dar un trato especial a la formación del magisterio, al mantenerla fuera de las universidades. Aparte de las formaciones ofrecidas por la Universidad Pedagógica Nacional, las experiencias históricas de formación específica para educadores indígenas han sido todas organizadas por el Estado fuera de las grandes universidades públicas y, sobre todo, fuera de las escuelas normales federales y estatales.⁷

A lo largo del siglo XIX, la docencia pasa de ser una actividad liberal a una profesión de Estado, en la que rápidamente son los ayuntamien-

⁵ Años después de la creación de la primera escuela de este tipo en Austria, una efímera Escuela Normal Superior (Año III) surge en 1794 en París. Según el decreto de la Convención nacional, ésta tuvo como misión que los jóvenes menores de 21 años aprendieran el “arte de enseñar”; luego sirvió como fuente de inspiración para establecer a partir de 1810 escuelas normales en cada departamento francés.

⁶ Los numerosos esfuerzos dispersos en el territorio nacional por crear escuelas normales después de la Independencia, surgen a partir de la fundación por la Compañía Lancasteriana de la primera escuela normal en la Ciudad de México en 1823. En Chiapas, y más precisamente en la ciudad colonial de Ciudad Real, hoy San Cristóbal de Las Casas, se funda en 1828 una de las primeras escuelas normales de América, después de la Escuela Normal de Enseñanza Mutua de Oaxaca en 1824 y de la Escuela Normal Constitución de Zacatecas en 1825. Cuatro años después de su anexión a México, Chiapas abre su primera escuela para formar maestros, en la que su primer director y catedrático es el literato fray Matías de Córdoba Ordóñez, ex dirigente independentista, con su “Método fácil de enseñar a leer y escribir”.

⁷ Por los múltiples intereses que están en juego, la integración de los establecimientos de formación docente en las universidades –tal como la reforma francesa de 1990 lo dispone– no es de actualidad en la agenda política mexicana.

tos los principales empleadores de los “maestros de primeras letras”. El Estado determina los contenidos y los métodos de enseñanza básica.

La difusión de las escuelas normales (que pusieron énfasis en las materias pedagógicas y, por tanto, en cómo enseñar) transformó la identidad profesional, basada en la práctica docente y en el conocimiento previo de los contenidos, en otra de tipo técnico: los maestros no son los sabios sino los que saben cómo enseñar los contenidos establecidos en los programas oficiales. [...] El maestro es el que sabe enseñar y a eso se dedica profesionalmente. Para eso, por eso y de eso vive: eso es lo que distingue a la enseñanza normal del resto de las enseñanzas profesionales (Arnaut, 1996, p. 26).

La creación por el Estado de las principales normales del país se realiza durante el porfiriato y son reorganizadas después de la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921. Bajo su tutela, se fundan en el país, entre los años veinte y los setenta nuevos establecimientos para la formación de maestros en el medio rural como las misiones culturales entre 1923 y 1938, las escuelas normales rurales desde 1922, las escuelas regionales campesinas a partir de los años treinta, los centros regionales de educación normal en los años sesenta, y las normales experimentales desde los años setenta. Con la reforma de los planes de estudios, en 1984, las escuelas normales se vuelven instituciones de formación superior orientadas a realizar prácticas de investigación pedagógica y social.

Luego de los limitados cambios descentralizadores en política educativa de 1992, se concibe lo que después de algunas consultas a los directores de cerca de 200 escuelas normales públicas se conoce como el Plan 97, el cual sigue en vigor para las licenciaturas en educación primaria, y como Plan 99 para educación preescolar. Con el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales coordinado, a partir de 1996, por la Dirección General de Normatividad (DGN) de la SEP, se modifican ligeramente los planes de estudios al establecer criterios y orientaciones para regular las actividades de estas instituciones que

tienen un carácter nacional, pero que, al menos en el Plan de Estudios 1997, deben contemplar con flexibilidad la diversidad regional, sociocultural y étnica del país.

PLANES DE ESTUDIOS PARA LICENCIATURAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA, ¿INDÍGENA? O ¿INTERCULTURAL?

En la primera década del siglo XXI, algunos grupos de maestros indígenas, con el apoyo de secciones sindicales y de autoridades comunitarias, han estado impulsando proyectos alternativos y regionales de licenciaturas en educación primaria “indígena”, lo que provocó que la SEP reaccionara con el reacomodo de los planes de educación normal y la creación de licenciaturas en educación “intercultural”. Ahora bien, los planes originales para la preparación de futuros maestros de educación primaria “indígena” se han disuelto en los planes impuestos a nivel nacional de educación primaria “intercultural”. Sin embargo, esta imposición centralista no ha estado exenta de contiendas y negociaciones entre grupos de docentes preocupados por generar un currículo regional más adecuado a las necesidades de sus pueblos de origen.

A raíz de la creación de normales indígenas por grupos de maestros bilingües apoyados por secciones sindicales “democráticas”, hace más o menos una década en Michoacán, Chiapas y Oaxaca, –y su presión sobre el Estado para obtener su validación–, la SEP trata de imponer las normas del llamado “enfoque intercultural” que se incorpora al currículo nacional en vigor desde 2004-2005 como algo “adicional”; es decir, que agrega horas suplementarias de enseñanza dedicada a aspectos específicos de educación indígena.

Con la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe se pretende que los futuros profesores desarrollen y adquieran los rasgos del perfil de egreso considerados en el Plan de Estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria, y además, una formación específica para atender los retos del trabajo con poblaciones indígenas (SEP, 2004, p. 5).

Para el diseño de esta propuesta por la CGEIB, se conformó un equipo de trabajo de altos funcionarios de la SEP en la DGN, la Subsecretaría de Educación Básica y Normal y la DGEI, así como de algunos profesores normalistas con el objetivo de

[...] fortalecer el Plan de Estudios 1997 desde dos estrategias complementarias: la inclusión de la interculturalidad de manera transversal en los programas del Plan 1997, y la constitución de un Campo de Formación Específica para la Atención Educativa a la Diversidad Cultural, Lingüística y Étnica, que tiene como objetivo la atención de las niñas y los niños indígenas que asisten a la educación primaria (SEP, 2004, p. 5).

Al precisar el número de horas de créditos de cada asignatura definida a nivel nacional, el mapa curricular de la LEPIB tiene como especificidad restringir los contenidos de formación intercultural bilingüe a cursos semestrales denominados Lengua y cultura en los procesos de enseñanza y Talleres de diseño y evaluación de propuestas didácticas vinculadas directamente con la experiencia de trabajo docente antes de concluir la licenciatura; es decir, en el séptimo y el octavo semestres.

La CGEIB ha dado apoyo técnico a la mayoría de las normales interesadas en la implementación del “enfoque intercultural”; es decir, en la construcción operativa y el seguimiento del plan curricular de la LEPIB, a la cual en algún momento se le denominó “con enfoque intercultural y bilingüe” (LEPEIB). Por su parte, la responsabilidad administrativa recae hoy en la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE). Exceptuando por la Normal Rural de Ayotzinapa (Guerrero) y la Normal Experimental de El Parral (Chihuahua), al final de la década de 2000, los responsables locales de normales regulares ubicadas en regiones indígenas han estado pidiendo asesoría técnica a la CGEIB para implementar la propuesta curricular nacional, al darse cuenta de la necesidad de ofrecer una formación inicial a una proporción importante de los docentes indígenas en ejercicio en la zona.

A diferencia de Guatemala con las escuelas normales bilingües interculturales creadas después de la guerra, ha resultado ser tenso y difícil el proceso reciente de oficialización que el Estado mexicano ha otorgado a determinadas iniciativas de formación escolarizada destinada a jóvenes bachilleres indígenas. Esta situación no es ajena a cierta falta de coordinación interinstitucional y de recursos materiales, técnicos y humanos. Desde la creación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en 1978, las escuelas normales han entrado en competencia con ella, además de la UNAM y otras universidades –incluyendo a las privadas– en el campo conflictivo de la formación inicial docente en el país. Cabe hacer notar que en 1982 se puso en marcha la Licenciatura en Educación Indígena en la sede principal de la UPN en México, a petición de la DGEI, con el objetivo de profesionalizar a docentes y administradores indígenas.

Tanto el análisis comparativo de los currículos de las licenciaturas de la UPN como la experiencia en procesos de transformación de escuelas normales, muestran las limitaciones conceptuales de un campo académico en construcción. Al mismo tiempo se nota poca articulación entre las instancias de formación docente. Para avanzar en esa articulación se considera conveniente iniciar la configuración de redes formativas que incluyan la participación de universidades y centros de investigación (Gigante, 2007, p. 224).

El impacto de los programas en los resultados educativos muestra poca coherencia entre los objetivos, el diseño curricular y las prácticas formativas (Gigante, 2007).

A pesar de contar con otras instalaciones –a veces muy precarias– en distintas localidades ubicadas dentro o cerca de las principales zonas de población indígena, es en el seno de ciertas escuelas normales ya existentes que la SEP ha preferido crear nuevas carreras de educación intercultural bilingüe. En efecto, la LEPiB también se ofrece desde 2004 y 2005 en municipios donde se localizan algunas

subsedes –relativamente nuevas– de las unidades de la UPN,⁸ como las ubicadas en San Cristóbal de Las Casas, Cherán, Tlapa, Zacatlán, Tantoyuca, Huejutla, Tamazunchale, Hecelchakán, Valladolid y Navojoa. En las subsedes de la UPN, tanto en las normales indígenas como en las normales regulares que proponen la LEPiB, los normalistas padecen de una inadecuada infraestructura. Hasta la fecha, no disponen de espacios equipados ni de profesores habilitados para desarrollar las actividades de estudios lingüísticos. Tampoco existen auditorios para los eventos académicos, y no se cuenta con cubículos y medios para que los docentes realicen actividades de asesoría individual y de investigación educativa.

EL ACTOR INDÍGENA Y LA LEPiB EN LAS ESCUELAS NORMALES REGULARES

Al surgir las escuelas normales indígenas de las propuestas de grupos de maestros indígenas apoyados por sindicalistas y autoridades comunitarias, el Estado tuvo que aceptarlas en un primer momento, pero pronto les impuso los principios y objetivos curriculares de orden nacional que rigen a las escuelas normales no indígenas. Puesto que no fue iniciativa de la SEP a finales de la década de los

⁸ Las subsedes de la UPN que ofrecen la LEP y la LEPiB se ubican en Tijuana, Ensenada y San Quintín (Baja California Norte), Campeche y Hecelchakán (Campeche), Tuxtla Gutiérrez, Bochil, San Cristóbal, Ocosingo, Palenque, Tapachula y Motozintla (Chiapas), Creel y Guachochi (Chihuahua), Durango (Durango), Chilpancingo, Tlapa, Chilapa, Ometepec, Ayutla de los Libres, Iguala, Santa Cruz del Rincón (Guerrero), Huejutla, Ixmiquilpan, Tulancingo y Tenango de Doria (Hidalgo), Cuautitlán, Ixtlahuaca (Estado de México), Morelia, Pátzcuaro, Zamora, Cherán, La Placita, Uruapan, Zitácuaro (Michoacán), Cuernavaca (Morelos), Tepic (Nayarit), Oaxaca, Ixtepec, Matías Romero, Huajuapán de León, Huautla de Jiménez, Tlaxiaco, Tuxtepec, Temazcal, Jamiltepec y Cacahuatpec (Oaxaca), Puebla, Chignahuapan, Zaca-poaxtla, Huachinango, Cuetzalan, Zacatlán, Tehuacán, Teziutlán (Puebla), San Juan del Río y Cadereyta (Querétaro), Carrillo Puerto (Quintana Roo), Ciudad Valles, Tamazunchale y Río Verde (San Luis Potosí), Los Mochis (Sinaloa), Navojoa (Sonora), Villahermosa (Tabasco), Tlaxcala (Tlaxcala), Chicontepec, Papantla, Tantoyuca, Huayacocotla, Orizaba, Zongolica, Coatzacoalcos y Valle de Uxpanapa (Veracruz), Mérida, Valladolid y Tekax (Yucatán).

años noventa, la legalización posterior modificó los planteamientos curriculares originales. Si bien estas escuelas normales indígenas aparecen como consecuencia de una lucha social en la que los principales actores son indígenas, en la mayor parte de las escuelas normales oficiales que imparten la LEPiB, ellos son los actores más ausentes, ya que su presencia es sumamente débil, lo que podría dejar pensar que no es una demanda etnopolítica el tener acceso a las normales regulares para beneficiarse de una formación inicial como maestros bilingües. En las escuelas normales no “indígenas” que proponen la LEPiB, los principales actores son funcionarios mestizos de la Secretaría de Educación Pública, quienes fomentan en los hechos una iniciativa de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEiB) –cuando estaba encabezada por Sylvia Schmelkes (2001-2006)– vinculada con la Dirección General de Normatividad (DGN) que era en ese momento responsable de las normales.

De acuerdo con Sylvia Schmelkes, hoy catedrática de una universidad jesuita ubicada en la capital,⁹ “los indígenas se merecen profesores bilingües, con una identidad cultural fuerte que sean formados a nivel profesional”. Esto a pesar de que la oferta de la LEPiB responde de manera muy limitada a las demandas de formación docente a nivel superior, ya que implica una adecuación restringida del currículo con las necesidades educativas. Cuando se propuso la LEPEI, la condición fue de no modificar la estructura curricular de la licenciatura en educación primaria y montarla sobre ella. Según su ex titular, si la CGEiB hubiera tenido la libertad para armar un currículo diferente hubiera sido muy distinto. Lo que se hizo fue añadir al currículo ordinario seis horas semanales de estudio de Lengua y cultura a los docentes indígenas desde el primer hasta el tercer año. La doctora Schmelkes piensa que es a causa del “racismo exacerbado” que ni los estados ni la federación están dispuestos a pagar el salario adicional de maestros de lenguas indígenas en estas normales y, por ende, la materia no se imparte en muchos sitios, lo

⁹ Entrevista del 15 de diciembre de 2009.

que invalida a las normales como espacios de aprendizaje, práctica y análisis lingüístico, sobre todo, a nivel de la lectoescritura aplicada a aspectos culturales regionales.

A nivel nacional, el objetivo de la CGEIB es formar profesionalmente maestros indígenas y no indígenas, de preferencia en la misma institución de educación normal. Si no surgieron más iniciativas concluyentes de creación de normales indígenas como las de Michoacán, Oaxaca y Chiapas, se puede atribuir en parte la responsabilidad a Sylvia Schmelkes que afirma lo siguiente en entrevista:

Yo frené la posibilidad de seguir abriendo normales indígenas, porque la idea era que la experiencia de formación fuera una experiencia intercultural para los indígenas y para los no indígenas. Entonces a mí me parecía que hacer normales solamente para indígenas iba en contra de los propósitos interculturales y por eso cuando yo llegué dije: no, pues lo que hay que hacer es, en las normales regulares establecer la licenciatura. Y la licenciatura está diseñada de manera que todos los maestros reciban una formación intercultural y aparte está el campo formativo específico.

Sin embargo, este objetivo aún está lejos de cumplirse en la práctica. En la década pasada en el estado de Guerrero, la SEP desconoce en varias ocasiones distintos acuerdos tomados y consensuados en foros regionales con participación de autoridades y maestros indígenas. En vez de apoyar una iniciativa colectiva debatida ampliamente, la orientación de la política nacional de formación docente ha impedido la creación de una normal indígena guerrerense. Desde las movilizaciones de 1992 en el marco de la campaña “500 años de resistencia indígena, negra y popular”, se multiplican las demandas de creación de escuelas de formación de maestros bilingües, en la modalidad de internados, con un programa de estudio transversal para el desarrollo y uso de las lenguas indígenas, y preparar docentes capaces de responder a las necesidades de los pueblos mixteco, tlapaneco, nahua y amuzgo.

En 1999, se realiza el Encuentro de Educación Intercultural en Chilapa de Álvarez, donde se concluye promover la creación de una institución de formación inicial para ofrecer un posgrado a profesores indígenas. De allí, en 2001-2002 se inician los trabajos para crear una licenciatura en educación indígena. A finales de noviembre de 2002, los maestros y académicos guerrerenses que impulsan esta iniciativa organizan con la CGEIB y la DGN otra reunión en un hotel de Acapulco, el Encuentro Nacional de Intercambio de Experiencias Curriculares en Formación de Inicio de Profesores de Educación Indígena (Flores y Méndez, 2008, p. 210), con la participación de intelectuales como Carlos Montemayor y representantes de las escuelas normales como las de Chiapas, Oaxaca, Sinaloa y la Huasteca potosina.

No obstante, es en este evento donde aborta el proyecto de normal intercultural guerrerense. Los maestros bilingües presentes escuchan por parte de la DGN que su proyecto debe, como la ENBIO y otras escuelas, inclinarse a seguir al pie de la letra el Plan de Estudios 1997. Si buscan concretar un plan alternativo, existe el riesgo de que no tendrán reconocimiento oficial. La intransigencia de la SEP por imponer su normatividad contribuye a desanimar el entusiasmo del equipo del proyecto de creación de una escuela normal indígena en Guerrero. A pesar de la decepción ligada al fracaso del proyecto de normal indígena en Guerrero, a lo largo del año 2003 se sostienen algunas reuniones preparatorias del Primer Congreso de Educación Intercultural Bilingüe en Guerrero. Es en este congreso, en octubre de 2003 en Chilapa, donde se acuerda la creación de la Universidad Intercultural de los Pueblo del Sur (Unisur) que sin reconocimiento oficial a cuatro años de su apertura en 2007.

SELECCIONANDO A LOS ALUMNOS SEGÚN SU PERTENENCIA A GRUPOS ÉTNICOS

Cada escuela normal en el país define el modo de selección y la repartición de alumnos por grupo étnico. Si bien cada escuela normal

se responsabiliza de efectuar los exámenes de selección, no parece que haya criterios particulares impuestos por la SEP a nivel nacional, aunque ésta recomienda tomar en cuenta la lengua indígena.

Por ejemplo, la Escuela Normal Indígena de Michoacán (ENIM) tiene como criterio reclutar a estudiantes cuya primera lengua sea originaria de alguna de las cuatro regiones etnolingüísticas de la entidad. En su mayoría hablan el idioma purépecha y habitan en la zona que abarca La Meseta, La Cañada de los Once Pueblos, el lago de Pátzcuaro y La Ciénega. Una minoría de estudiantes proviene de comunidades del pueblo nahua de la costa pacífica (Aquila y Chinicuila), del pueblo mazahua (Tuxpan) y del pueblo ñahñú (Zitácuaro). Después de su instalación en Cherán en 1998, la ENIM empieza a reclutar a cerca de 100 estudiantes cada año. Desde 2003, la comunidad normalista cuenta con más de 400 personas. La convocatoria emitida el 22 de mayo de 2009 por la Secretaría Estatal de Educación indica la distribución precisa de los jóvenes bachilleres michoacanos seleccionados por grupos étnicos. De los 30 aspirantes a cursar la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, “23 serán para la Etnia Purépecha, 1 para la Etnia Otomí, 2 para la Etnia Mazahua y 4 para la Etnia Náhuatl”, y de los 70 aspirantes para la Licenciatura en Educación Preescolar Indígena, “57 serán para la Etnia Purépecha, 3 para la Etnia Otomí, 4 para la Etnia Mazahua y 6 para la Etnia Náhuatl”. Como lo atestiguan las tensiones surgidas en varias ocasiones después de dar a conocer la lista de aspirantes seleccionados, cabe mencionar que las movilizaciones de los rechazados y sus familias demuestran que la competición para ingresar a la ENIM es un modo privilegiado de acceso al magisterio que se beneficia de un alto reconocimiento por parte de los jóvenes indígenas michoacanos. Frente al problema del desempleo de buena parte de sus egresados, el Departamento de Educación Media Superior y Superior Intercultural Bilingüe de la Secretaría de Educación del Estado, está planeando reclutar a varias decenas de ellos para enseñar en los cinco planteles destinados a formar bachi-

lles indígenas con el enfoque intercultural bilingüe instituido por la SEP.¹⁰

Desde el año 2000, para aspirar a cursar la licenciatura en la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek” en Los Altos de Chiapas, es necesario comprobar, mediante examen oral y escrito, el dominio de una lengua indígena y aprobar el examen de selección. En cambio, el examen de selección no comprende prueba de lengua indígena para ingresar a la LEPiB de la normal Larrainzar ni de la normal del Estado. En la “Jacinto Canek”, 146 estudiantes (74 hombres y 72 mujeres) son pasantes de la Licenciatura en Educación Primaria en 2009-2010, de los cuales 72 son tseltales, 46 tsotsiles, 12 ch’oles, cuatro tojolab’ales, cuatro zoques, tres mames, dos kakchikeles, dos akatekos y un kanjobal. En este mismo ciclo escolar, se abrió la Licenciatura en Educación Preescolar con un grupo conformado por 20 mujeres (nueve tsotsiles, seis tseltales, dos tojolab’ales, dos ch’oles y una zoque). Junto con los tres directivos, el personal docente está compuesto por seis tsotsiles, tres tseltales, tres ch’oles, un tojolab’al y dos mames.

La Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), ubicada en el municipio de Tlacoahuaya, abre sus puertas en el año 2000 después de dos años de preparación. En ella estudian hoy cerca de 250 estudiantes indígenas de los pueblos mixteco, zapoteco, mixe, chatino, chinanteco, cuicateco, huave, mazateco y triqui entre otros. De los 60 aspirantes seleccionados para ingresar en 2009 a la ENBIO, dos de ellos son amuzgos de la Costa Chica de Guerrero. Tras dos meses de protesta, los estudiantes tomaron el principal edificio del IEEPO en febrero de 2009 para exigir la remoción de algunos profesores y su participación en la elección de los directivos de la institución. La mayoría de los pasantes de la LEPiB es hablante de una variante de las más de 15 lenguas indígenas, aunque de algunas etnias sólo hay un estudiante. Todos los docentes son indígenas, con una for-

¹⁰“Espera la SEE aprobación del gobierno para iniciar el bachillerato intercultural”. *La Jornada Michoacán*. 2 de junio de 2009.

mación que va desde pasantes de licenciatura, con varios años de experiencia, hasta maestros y algunos profesores con doctorado o doctorantes.

Para mejorar la pertinencia cultural y lingüística de la educación de la niñez indígena, la creación de programas de licenciatura en educación primaria indígena en la última década se justifica por la exigencia de que la SEP contrate “profesionistas” preparados durante cuatro años, en vez de jóvenes bachilleres en su modalidad de becarios. Ahora bien, con cierta diferencia respecto a las normales indígenas, una preocupación de importancia es la cuestión del alto nivel de desempleo de los egresados de las escuelas normales regulares, a pesar de la creación –de por sí limitada– de plazas de maestros bilingües. Por ejemplo, los responsables de la Escuela Normal Regional de la Montaña en Tlapa (Guerrero), están observando que la SEP y el SNTE siguen paradójicamente contratando jóvenes bachilleres cuando ya hay licenciados mejor preparados para enfrentar los desafíos pedagógicos de la educación intercultural en sus regiones de origen.

EL CURRÍCULO CONDICIONADO POR EL ESTADO: LA NORMAL INDÍGENA BAJO PRESIÓN

A imagen de la experiencia de sus homólogas en Chiapas y Oaxaca (Baronnet, 2008; García Ortega *et al.*, 2003), la trayectoria constitutiva de la primera Escuela Normal Indígena a nivel nacional permite ilustrar el proceso de presión bajo el cual, en Michoacán, el Estado ha sometido al proyecto curricular original. La Escuela Normal Indígena de Michoacán (ENIM) surge de una propuesta de la Sección XVIII del SNTE en marzo de 1995, ante la necesidad de formar a nivel superior a los futuros docentes indígenas, los cuales muchas veces se ven rechazados al querer ingresar a las escuelas normales oficiales. Al hacerse responsable del proceso de acreditación y evaluación, la fracción democrática del SNTE, por un lado, promueve la realización de un estudio preliminar de viabilidad que

implica reuniones con los actores educativos indígenas; y, por otro lado, convoca a los docentes de la sección sindical a participar en un proyecto novedoso de formación de futuros maestros de educación indígena con un nuevo perfil académico. Después de los primeros exámenes de selección a finales de 1995 en distintas sedes de escuelas normales regulares (como las de Paracho, Zitácuaro y Huetaamo), se inician labores de manera formal en enero de 1996 con un curso propedéutico (Leco y Tehandón 2008, pp. 79-80).

Sin que la ENIM tenga el reconocimiento de la SEP, el sindicato obtiene por parte de la Secretaría de Educación en el estado de Michoacán que los primeros profesores de la ENIM con plazas en los niveles de primaria y preescolar puedan seguir cobrando sus salarios dedicándose de tiempo completo a la normal, a pesar de no tener experiencia directa en la formación de jóvenes (Leco y Tehandón, 2008, p. 80). Al ser una de las llamadas “normales del SNTE” en Michoacán sin validez oficial, la creación de la ENIM proviene de la decisión de profesores normalistas en Paracho, quienes estaban a cargo de las licenciaturas en educación indígena y quisieron separarse de los no indígenas y trasladarse en 1998 a 15 km de distancia en un terreno donado por la comunidad de Cherán, municipio indígena de la Meseta Purépecha, a orillas de la carretera Carapan-Uruapan (Leco y Tehandón, 2008, pp. 80-81). Con pocos recursos públicos a su disposición, los maestros, alumnos, padres de familia y autoridades municipales han conseguido materiales para empezar a trabajar en unas cuantas aulas en condiciones muy precarias.

Los salones eran construcciones cubiertas de tablas, el techo de láminas de cartón, el piso de tierra, un escritorio improvisado, un pizarrón que medio se entendía lo que se quería enseñar, unas tablas clavadas que figuraban un pequeño librero, en fin, ahí tenían que estar trabajando. [...] Afuera había un gran patio que lucía vacío sin una cancha en donde hacer deporte, hacer honores a la bandera y en donde refugiarse del sol, sin árboles y jardines, y unos escusados que se exhibían al aire libre (Leco y Tehandón, 2008, pp. 138-139).

La demanda por el reconocimiento oficial de la ENIM se vuelve rápidamente una prioridad en el pliego petitorio de la Sección XVIII del SNTE. Por su parte, la SEP mantiene una posición intransigente al no derogar el Plan Nacional de Estudios Normales para ambas licenciaturas en educación indígena (preescolar y primaria).

En el contexto latinoamericano del neoindigenismo, como ideología y práctica política del multiculturalismo neoliberal (Hale, 2007, y Dietz *et al.*, 2008), la política educativa oficial se niega a aceptar los currículos elaborados en la Meseta Purépecha, en Los Altos de Chiapas, en Oaxaca, en Guerrero y en Veracruz, por presentar una inclinación marcada hacia la historia regional, la lengua y los conocimientos culturales de los pueblos indígenas. Dentro de una lógica centralista, esta intransigencia política impidió que se regionalizaran los currículos de las universidades y normales indígenas, a pesar de basarse en diagnósticos y consultas locales. Así, los responsables de la ENIM han enfrentado el rechazo de varias propuestas de planes curriculares a nivel federal y por parte de la Secretaría de Educación en el estado. Según los investigadores purépechas Casimiro Leco y Guadalupe Tehandón,

[...] las autoridades gubernamentales educativas, tanto estatales como federales, siempre mostraron una actitud negativa y buscaban bloquear a toda costa el proyecto educativo para que no se reconociese a la Escuela, pues los argumentos de las autoridades del Estado se basaron en que la propuesta curricular no estaba acorde a la normatividad federal (2008, p. 91).

Una causa central de la discordia es la cuestión del “área de formación indígena”, dirigida hacia el estudio de la historia de las luchas indígenas, y compuesta de las asignaturas siguientes: Culturas indígenas de América, Culturas indígenas de México, Cultura indígena específica y Lengua indígena. Para los profesores indígenas de la ENIM, el objetivo es revalorizar el sentimiento de pertenencia étnica de sus alumnos a partir del conocimiento de la historia regional y las prácticas culturales. Sin embargo, los representantes de la SEP no

han apoyado a la planta docente de la ENIM en el mejoramiento de sus propuestas curriculares estigmatizadas, al argumentar que si no se ajustan a los lineamientos nacionales no habrá reconocimiento oficial (Corona Fernández, 2004, pp. 94-99).

Sin tomar en cuenta que el proyecto de la ENIM parte del análisis crítico de las necesidades y prácticas educativas indígenas, las autoridades educativas expresaron en las negociaciones del verano de 2001 que no hay necesidad de incluir estas materias, pero se pueden agregar algunos contenidos étnicos en las asignaturas generales, o bien, hacer un taller de dos horas semanales (Corona Fernández, 2004, p. 100). Lo que está en juego en el conflicto entre el Estado y los normalistas indígenas es la legitimidad de plantear contenidos diferenciados de enseñanza que puedan tener una incidencia en la politización de las identidades étnicas.

MOVILIZACIONES EN DEFENSA DE LA NORMAL INDÍGENA

En el repertorio de acción colectiva de la lucha prolongada por el reconocimiento oficial de la ENIM, las movilizaciones de profesores, estudiantes y representantes comunitarios han sido acompañadas por la Sección XVIII del SNTE, por medio de paros, tomas de carreteras y edificios, entre negociaciones con las autoridades educativas gubernamentales. Como testimonio de las movilizaciones para presionar a la SEP, se reproduce a continuación un oficio de la región Costa Náhuatl con fecha del 24 de mayo de 2003, dirigido al gobernador Lázaro Cárdenas Batel, firmado por las autoridades tradicionales del Coire, el Faro de Bucerias, Pomaro, Ostula y las presidencias municipales de Aquila y Chinicuila, así como por padres de familia de estudiantes de la ENIM:

Los padres de familia de la región Costa de Michoacán, que tenemos nuestros hijos inscritos en la Normal Indígena de Cherán, Michoacán, nos preocupa mucho saber el por qué están en plantón. El 20 de mayo del 2003, recibimos una comisión del Consejo Estudiantil, en donde manifestaron lo

siguiente: a) La Normal Indígena no cuenta con clave oficial. b) La propuesta del proyecto curricular ha sido rechazada 7 veces, por parte de la normatividad. [...] No deseamos que nuestros hijos sean agredidos por la fuerza pública, al contrario sean protegidos. A nombre de todos los padres de familia, autoridades Agrarias y Civiles, solicitamos y exigimos el reconocimiento oficial de la clave de la Normal Indígena, para evitar más fracasos y que los estudiantes continúen sus estudios (Leco y Tehandón, 2008, p. 94).

Con la intervención a su favor de la Dirección de Educación Indígena de la Secretaría de Educación en el Estado, la propuesta curricular de la ENIM obtiene poco a poco mayor visibilidad y legitimidad a nivel oficial. Después de ocho años de movilizaciones, la Dirección General de Normatividad de la SEP notifica el 2 de junio de 2003 que se autorizan la Licenciatura en Educación Preescolar Indígena y la Licenciatura en Educación Primaria Indígena de la ENIM. De ahí, el gobernador Cárdenas expide el Decreto de Creación de la Normal Indígena Michoacana el 15 de agosto de 2003 mediante el cual se convierte en una “institución pública, educativa y cultural, desconcentrada, dependiente de la Secretaría de Educación del Estado” (Leco y Tehandón, 2008, p. 95). Poco tiempo después, los profesores de la ENIM se dividen a raíz del dilema de la defensa de los currículos elaborados por ellos mismos o de la aceptación de la readecuación al currículo impuesto a nivel nacional con el “enfoque intercultural bilingüe”. Desde luego, siguen dirigiendo esta escuela varios profesores que han renunciado a defender el currículo regional para adaptarlo a los lineamientos nacionales impuestos. Por no asociar a las instancias de representación comunitaria en su elaboración directa, las autoridades educativas oficiales se niegan a permitir la regionalización de los contenidos pedagógicos y de la gestión de las normales indígenas.

Otro modo de presión para homogeneizar y disolver los planes de estudios de las normales indígenas en Michoacán, Chiapas y Oaxaca, es la nula dotación de recursos especiales para desarrollar líneas de investigación en ciencias sociales aplicadas a la educación

en medio multicultural. En términos generales, las escuelas normales mexicanas creadas en el siglo xx no tienden a mostrarse interesadas en innovar y adaptar sus planes de estudios y de investigación al medio multicultural. En efecto, no parecen ser imaginativas para incidir en la pertinencia cultural de los métodos y contenidos pedagógicos, tal vez a causa de su funcionamiento bastante burocrático y rutinario, pero sobre todo porque el Estado no les ha dado, en las últimas décadas, los recursos financieros, técnicos y humanos suficientes para mejorar la calidad educativa y abrir líneas de investigación cuyos resultados impacten positivamente en las condiciones socioeconómicas de las comunidades originarias. Además de los profesores que no están haciendo investigación porque no tienen ni la formación, ni los recursos, ni los tiempos, los estudiantes desarrollan procesos de indagación individual sobre la propia práctica en sus tesis de grado. Sin embargo, estas tesis están en general mal orientadas metodológicamente, lo que imposibilita la acumulación de conocimientos científicos apropiados, tal como lo muestran los modestos –pero valientes– trabajos de grado que se pueden consultar en las bibliotecas precarias de muchas escuelas normales y subsedes regionales de la UPN.

Antes de abordar las limitaciones que enfrentan las normales indígenas a partir del caso del plantel chiapaneco, conviene recordar que antes de ellas no existía ninguna institución de educación superior que ofreciera –fuera de la UPN en la Ciudad de México– una formación inicial en un sistema escolarizado para preparar específicamente a maestros indígenas. Creada en el año 2000, la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe (ENIIB) “Jacinto Canek” inició sus labores con muchas carencias en las instalaciones de la escuela primaria “Jean Piaget” en una colonia de migrantes tsotsiles en la periferia de San Cristóbal de Las Casas. Desde 2008, cuenta con instalaciones propias en Zinacantán, en las que se incluye la biblioteca y la sala de informática; pero no tienen línea telefónica. Antes de la reforma que instaura la LEPIB en 2004, la denominación de la Licenciatura era LEP “Indígena Intercultural Bilingüe”, pero la

SEP insistió en quitar la palabra “indígena” para facilitar un reconocimiento oficial. El equipo técnico que diseñó el proyecto de la licenciatura, al igual que el actual cuerpo docente, estaba conformado en su mayoría por maestros varones que han migrado al centro urbano regional. Muchos de ellos son egresados o ex profesores de programas de licenciatura en educación indígena de la UPN, pero tienden a tener un discurso crítico sobre los efectos de las prácticas formativas de esta misma institución (Baronnet, 2008).

Basado en un diagnóstico regional, estos maestros indígenas elaboraron de manera colegial el *Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Indígena Intercultural Bilingüe* publicado en julio de 2001 por la SEP. Sin embargo, la alternativa fue abandonada en el ciclo escolar 2004-2005 cuando los estudiantes de primer semestre empezaron a cursar el Plan de Estudios 1997 al cual se le agregaron cursos suplementarios derivados del “enfoque intercultural bilingüe”. La asignatura Estudio de las lenguas indígenas del plan chiapaneco de 2001 se convierte en Lengua y cultura en los procesos de aprendizaje en el Plan 2004, lo que explica en parte por qué ya no se están estudiando directamente las lenguas indígenas chiapanecas (aprendizaje de la lectoescritura), sino que se propone en clase la reflexión sobre la relevancia de la enseñanza de las lenguas indígenas (Baronnet, 2008).

A pesar de no practicar su lengua en las actividades académicas cotidianas, los alumnos se reconocen originarios de varios grupos étnicos, pero pocos la saben escribir y no tienen acceso a documentos apropiados para leer y mejorar la comprensión gramatical. Muchos ya tienen experiencia en docencia en su región de origen, por haber sido instructores comunitarios del programa de educación indígena del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe). Esta carencia en términos de calidad de formación lingüística merece tomarse en cuenta al aplicar un diagnóstico –aún pendiente pero necesario– de los resultados del desempeño profesional cotidiano de sus egresados, con el fin de evaluar la evolución de la pertinencia y la calidad educativa. Aunque es difícil comparar y evaluar el conjunto

de sus prácticas pedagógicas, es interesante saber en qué medida se apropiaron para fines pedagógicos de la instrumentación pragmática, de los conocimientos culturales y lingüísticos de las comunidades de las que provienen y prestan su servicio.

POLÍTICAS DE EDUCACIÓN, ESCUELAS NORMALES Y PARTICIPACIÓN INDÍGENA

Más allá de la negación de la autonomía en la administración interna de las normales indígenas, prevalece una ausencia de participación de las comunidades y sus representantes en la gestión política y curricular de cada institución regional de educación superior. Cabe hacer notar que tanto los pueblos indígenas organizados políticamente como los grupos que conforman el SNTE, las ONG y los académicos, no se han involucrado plenamente en el impulso coordinado a nivel nacional de la LEPiB. En el mismo periodo, a diferencia de la participación de autoridades, profesionistas e intelectuales indígenas en la creación en Oaxaca de los primeros bachilleratos integrales comunitarios (González Apodaca, 2008), la falta de respaldo político de las organizaciones regionales de los pueblos indígenas a las normales y las universidades interculturales se puede explicar, por un lado, por su relativa desmovilización en la primera década del siglo XXI; pero, por otro lado, se debe reconocer que las autoridades educativas nacionales y estatales no han realizado consultas previas en los pueblos ni los han asociado a su creación, consolidación y evaluación. De acuerdo con el ex relator ante las Naciones Unidas para los derechos y libertades de los pueblos indígenas:

Para fortalecer la enseñanza intercultural bilingüe es preciso comenzar por la formación de los maestros que la llevarán a cabo. Esto requiere con frecuencia superar resistencias institucionales, promover un cambio de actitud entre los funcionarios de los ministerios y los departamentos

de educación, y aún en las asociaciones y sindicatos de maestros del sistema educativo formal (Stavenhagen, 2008, p. 105).

Este cambio de actitud no se ha concretizado a pesar del empuje histórico del movimiento zapatista a las nuevas demandas y prácticas de autonomía. Más de una década después del arranque de las escuelas normales indígenas en México, prevalece una situación de desvinculación entre las autoridades educativas del Estado y los actores que localmente se encargan del funcionamiento de las escuelas primarias ubicadas en los territorios indígenas. La SEP no reconoce a los maestros bilingües ni a las organizaciones regionales de los pueblos indígenas como actores orientadores y portadores de planes educativos válidos para encargarse de la capacitación docente. Para el Estado y sus políticas de corte neoindigenista, ellos no parecen representar un conjunto de interlocutores legítimos para ser consultado con el propósito de crear y adaptar los planes nacionales de estudios en relación con las condiciones específicas del mundo de vida indígena. Hasta hoy, las escuelas normales habilitadas en México para asumir tareas de formación docente en comunidades indígenas, no están ligadas de forma orgánica y funcional con las redes de autoridades comunitarias en cada región y en el país, y por consiguiente carecen de apoyo y reconocimiento social por parte de los pueblos. Las normales regulares tampoco colaboran estrechamente con los organismos implicados en la política cultural y educativa indígena, como la CDI, los institutos estatales de lenguas indígenas y las ONG, o con dependencias de la SEP experimentadas en cuestiones de educación intercultural, como la DGEI, el Conafe y las universidades, especialmente las nuevas universidades interculturales.

Si bien las escuelas normales indígenas no están enlazadas con la sociedad civil y las comunidades, muchos profesores y estudiantes normalistas sí lo están con las luchas sociales, sindicales y étnicas que sacuden a sus regiones. Son numerosos los acontecimientos políticos en los cuales convergen los normalistas indígenas con otros estudiantes y grupos sociales movilizados. Así, algunos nor-

malistas indígenas participaron en la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca en 2006, y en mayo de 2008 las instalaciones de la ENBIO recibieron a los participantes al Foro Estatal de los Pueblos Indígenas de Oaxaca. Por su lado, algunos responsables de la ENBIO y la ENIIB formaron parte en 2007 del comité promotor del Segundo Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural, junto a varias ONG y organizaciones indígenas con largas trayectorias en materia educativa. Además del compromiso personal de los actores de las normales indígenas en la defensa de su modelo institucional de educación superior, ellos se involucran en el activismo social, sindical y partidista como estrategia de lucha para ejercer el derecho de control colectivo sobre las escuelas, a partir de la diversidad de sus modos de organización y decisión.

En suma, los conflictos regionales sobre el contenido de los cursos de licenciatura en las normales indígenas se explican por la tensión en la política nacional de formación docente acerca de las implicaciones de la diversidad cultural en los programas curriculares. Al renunciar en las regiones multiculturales a planes propios de estudios en las escuelas normales, los maestros indígenas pierden la posibilidad de capacitarse de acuerdo con las prioridades y las necesidades identificadas en sus comunidades. Sin embargo, el reconocimiento oficial de los programas de licenciaturas no genera mayores recursos técnicos y humanos, y sigue haciendo falta estudiar e investigar las lenguas originarias, las culturas y las prácticas pedagógicas y, sobre todo, regionalizar los currículos de educación normal de acuerdo con la participación directa y el consentimiento libre e informado de los pueblos indígenas.

En la actualidad, a diferencia de los municipios autónomos rebeldes zapatistas en Chiapas, las escuelas normales indígenas no desafían el federalismo en el campo educativo, ya que la imposición del currículo nacional tiende a inhibir el surgimiento y la consolidación de propuestas curriculares regionales, como las elaboradas a partir de las demandas indígenas y bajo el control de sus autoridades políticas. Sin embargo, la demanda de romper con el currículo nacional

al plantear proyectos pedagógicos elaborados con y desde los pueblos indígenas sigue presente en la agenda política de estos mismos, así como en su lucha por el reconocimiento de sus derechos como sujetos que actúan con imaginación y creatividad en el diseño regional de estrategias educativas para la diversidad cultural.

REFERENCIAS

- Arnaut, Alberto (1996). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México (1887-1994)*. México: SEP/CIDE.
- Baronnet, Bruno (2008). La Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek”: movilización étnica y autonomía negada en Chiapas. *Trace* (53), 100-118. México.
- Baronnet, Bruno (2009). *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de Las Cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*. Tesis de Doctorado en Sociología. El Colegio de México y Universidad Sorbona Nueva-París 3.
- Bartra, Armando y Otero, Gerardo (2008). Movimientos indígenas y campesinos en México: la lucha por la tierra, la autonomía y la democracia. En Moyo, S. y Yeros, P. (coords.). *Recuperando la tierra. El resurgimiento de movimientos rurales en África, Asia y Latinoamérica*. Buenos Aires: CLACSO.
- Corona Fernández Cruz, Elena (2004). Las relaciones de poder en la práctica educativa intercultural. La experiencia de la Escuela Normal Indígena de Michoacán. En Barriga Villanueva, R. y Corona Berkin, S. (coords.). *Educación indígena. En torno a la interculturalidad*. México: UDG/UAM-X/Municipio de Zapopan.
- Dietz, Gunther *et al.* (coords.) (2008). *Multiculturalismo, educación y derechos indígenas en las Américas*. Quito: Abya-Yala.
- Flores Félix, Joaquín y Méndez Bahena, Alfredo (2008). Las luchas indias, sus intelectuales y la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (México). *Observatorio Social de América Latina*, 8 (23), 202-217. Buenos Aires.
- García Ortega, Eleazar *et al.* (2003) La escuela normal bilingüe e intercultural de Oaxaca. En Maldonado, B. y Meyer, L. *Entre la normatividad y la comunidad. Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*, Oaxaca: IEEPO.
- Gigante, Elba (2007). Diversidad sociocultural y formación docente en México (pp. 190-228). En Cuenca, R. *et al.* (comps.). *Nuevos maestros para América Latina*. Madrid: Morata y GTZ.

- González Apodaca, Erika (2008). *Los profesionistas indios en la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en el territorio mixe*. México: UAM/Casa Juan Pablos.
- Hale, Charles R. (2007). "Más que un indio". *Ambivalencia racial y multiculturalismo neoliberal en Guatemala*. Guatemala: AVANCSO.
- Leco Tomás, Casimiro y Tehandón Chapina, J. Guadalupe (2008). *La Escuela Normal Indígena de Michoacán: historia, pedagogía e identidad étnica*. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Medina Melgarejo, Patricia (2006) ¿Normales indígenas o indígenas en las normales? Estrategias étnicas e intercambios culturales en la escuela (pp. 131-188). En Bertely, M. (coord.). *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*. México: CIESAS.
- Secretaría de Educación Pública (2007). *Programa sectorial de educación 2007-2012*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2004). *Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe. Fundamentos y Estructura Curricular. Plan de Estudios 1997*. México: SEP.
- Stavenhagen, Rodolfo (2008). *Los pueblos indígenas y sus derechos*. México: UNESCO.

LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL CURRÍCULUM BILINGÜE E INTERCULTURAL PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES INDÍGENAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN OAXACA*

*Franco Gabriel Hernández***

EL CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA LA ESCUELA Y SU UBICACIÓN

La Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) fue creada por decreto del gobernador del estado de Oaxaca, José Murat Casab, el 24 de noviembre de 1999 y se puso en funcionamiento el 14 de febrero de 2000. Según el decreto que la crea, tiene la finalidad de formar docentes que atenderán las necesidades educativas de los grupos étnicos de Oaxaca. En oficio número DGN/675/00 de la Dirección General de Normales de la Secretaría de Educación

*Este texto es parte de una investigación más amplia para la tesis doctoral en Ciencias Políticas y Sociales con orientación en Sociología, de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM.

**Ñuu savi (mixteco), investigador del Instituto de Investigaciones en Humanidades de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. Como candidato a doctor en Ciencias Políticas y Sociales con orientación en Sociología de la UNAM, tiene autorización del IEEPO como formador de docentes de disponer de una beca comisión y realiza su trabajo de investigación en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca en Tlacoahuaya, Oaxaca.

Pública se comunica a las autoridades de Oaxaca que se ha notificado a la Dirección General de Profesiones la autorización para que en la nueva institución se imparta la Licenciatura en Educación Primaria Bilingüe Intercultural en la modalidad escolarizada, a partir del ciclo escolar 1999-2000.

Esta escuela normal está ubicada en el paraje Danibelo, al suroeste de la cabecera municipal de San Jerónimo Tlacoahuaya, en los valles centrales de Oaxaca, a una distancia de dos kilómetros del centro de la población de Tlacoahuaya. El terreno donde está edificada la escuela, con una construcción moderna, tiene 17 hectáreas de extensión.

Su creación tiene tres fuentes: *a*) una antigua demanda de los pueblos y comunidades indígenas, a través de sus organizaciones nacionales, y en Oaxaca de sus correspondientes organizaciones a nivel estatal en diversos foros en los que han participado desde la década de 1970; *b*) la petición sindical de la Sección 22 del SNTE que agrupa a los maestros oaxaqueños y muy especialmente a los maestros del subsistema de educación indígena bilingüe; y *c*) la lucha de los profesores democráticos a través de sus movilizaciones.

La necesidad de crear una institución para la formación de profesores indígenas no sólo ha sido una cuestión de demandas. La realidad de la situación académica de los profesores del subsistema de educación indígena nos proporciona información que hace casi obligado buscar una solución. Con la creación de la Dirección General de Educación Indígena en 1978, los nuevos profesores, casi todos bachilleres, recibían solamente un curso de inducción a la docencia de dos a cuatro meses, que se incrementó a seis meses en 1990. Después, estos profesores tenían que buscar una alternativa de formación. La UPN, a través del Plan 1990, ofreció la Licenciatura en Educación Indígena. Para el ciclo escolar 1997-1998, Oaxaca contaba con 9 mil 808 profesores; de ellos 3 mil 889 (39.7%) tenía normal básica (equivalente al bachillerato) o la licenciatura en educación indígena; 4 mil 386 (44.7%) tenían bachillerato; mil 239 (12.6%) tenían secundaria, y 294 estudios de primaria. Es evidente

el rezago profesional si tomamos en cuenta que aún con normal básica un profesor no tiene siquiera el nivel de licenciatura (García, Llaguno y Méndez, 2004, pp. 480-481).

En 1999, en una movilización en la Ciudad de México, como parte de la lucha general de los maestros de Oaxaca, los profesores indígenas solicitaban una universidad indígena, conscientes de la necesidad de una educación superior en este nivel; pero se les dio una escuela normal. Una participante de esta lucha lo plantea de la siguiente manera:

[...] en reuniones lo que se decía es que la educación indígena necesitaba una escuela a nivel superior para que se prepare la gente y se proponía una universidad. Pero la universidad no se pudo... pues se dio una lucha fuerte en donde se decía: si nos vamos no hay universidad indígena; entonces nos quedamos como otra semana más en la Ciudad de México. Entonces dijeron, bueno, ahí está tu escuela, pero finalmente ya no fue universidad, fue la creación de esta escuela, la escuela normal (Beatriz, párrafo 54).

Ya desde la época en que el profesor Andrés Hernández fue jefe de Departamento de Educación Indígena en el estado, en 1994, él mismo hizo la propuesta de crear una escuela normal para atender al personal en servicio dedicado a la docencia en las escuelas indígenas y que no tenía formación profesional. El profesor Adelfo Santiago afirma que fue en 1998, en una reunión de jefes de zona de supervisión de educación indígena, que se integra un equipo para dar seguimiento y trabajar lo relativo a esta propuesta, tal como reunir toda la documentación de carácter técnico que solicitaba la Dirección de Normatividad de la Secretaría de Educación Pública. El profesor Santiago, que actualmente es docente en la ENBIO, en ese entonces se desempeñaba como jefe de zonas de supervisión indígena en Cuicatlán, Oaxaca, y era secretario del Consejo Técnico Estatal de Educación Indígena. También reconoce y resalta el trabajo de la profesora chinanteca Xóchitl Arcudi Rivera, representante sindical del subsistema de educación indígena en el estado (entrevista, 30 de septiembre de 2007).

El proceso de negociación para que se aceptara la propuesta de creación de una escuela normal para la formación de docentes indígenas fue conflictivo. Inicialmente se pensaba que podía crearse la Licenciatura en Educación Indígena en cualquier escuela normal en funcionamiento. La profesora Arcudi en tres reuniones defendió la idea de que debía crearse una institución propia, hecho que al final se impuso. La idea original era empezar con la Licenciatura en Educación Primaria, y después ofrecer la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Física.

Otro conflicto ocurrió cuando tuvo que decidirse quiénes elaborarían el proyecto. La jefa del departamento de formadores de docentes, la profesora Barroso junto con el profesor Isaías Valencia, representante sindical del nivel de formadores de docentes, proponía que fueran profesores de ese nivel. La profesora Arcudi defendió que fueran del subsistema de educación indígena que son los que conocen la problemática. Así es como fueron designados los profesores de educación indígena Ignacio Llaguno Salvador, y Artemio Martínez Vargas.

También se presentó un problema con quien iba a ser el encargado de dirigir la institución. El departamento de formadores de docentes y su representante sindical consideraban que debía ser personal de ese nivel y propusieron a tres candidatos. El subsistema de educación indígena y su representante sindical lucharon porque fuera un profesor indígena. La cuestión se decidió por esta última propuesta. El primer director de la ENBIO fue el licenciado en educación indígena cuicateco Carlos Méndez Martínez, egresado de la UPN de la Ciudad de México en la licenciatura escolarizada de educación indígena; el subdirector académico fue el profesor zapoteco de la Sierra de Juárez, Ignacio Llaguno; y el subdirector administrativo el profesor zapoteco de la Sierra de Juárez, Artemio Vargas.

LA INFRAESTRUCTURA

En 2008, la escuela contaba con ocho aulas en buen estado, una biblioteca en condiciones precarias, un aula de idiomas en buen estado y 13 cubículos para profesores.

Con capacidad para 60 estudiantes, la biblioteca tiene 2 mil 795 títulos entre los que se consideran libros, diccionarios y enciclopedias; 27 videos educativos y 22 discos compactos de audio sobre música regional y folclórica. Sobre el tema de interculturalidad hay poca bibliografía (ENBIO, 2008, p. 13). La institución también dispone de 30 computadoras; en 2008 el promedio de alumnos por computadora era de siete; el promedio de docentes por computadora es dos; el número promedio de personal administrativo por computadora es uno; y el número de personal directivo por computadora es uno.

Dado que existen dos grupos por grado y solamente se dan clases hasta el sexto semestre –porque el 7° y 8° son de práctica profesional–, las aulas son suficientes. Es igualmente suficiente el mobiliario y el equipo según los datos que aporta un documento interno de la escuela normal (ENBIO, 2008, p. 12).

LOS DOCENTES

Los profesores que integran la planta docente de la ENBIO son en su mayoría provenientes del subsistema de educación indígena del estado y se establece, desde el principio, que ingresarán a ella por convocatoria anual. También fueron parte de ese personal inicial tres docentes de tiempo completo del nivel de formadores de docentes con experiencia administrativa, académica y con trabajo sindical-académico en la construcción de la educación alternativa y el movimiento pedagógico, dos de ellos hablantes de zapoteco del istmo oaxaqueño.

Para el caso de los profesores indígenas fueron requisitos para ingresar contar con plaza de base o interinato ilimitado del Ins-

tituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO); tener título de licenciatura o maestría en disciplinas afines al mapa curricular de la Licenciatura en Educaciones Primaria 1997; tener una experiencia mínima de cinco años de enseñanza bilingüe con alumnos de comunidades indígenas; presentar carta de motivos; entregar currículum vitae actualizado; y sostener una entrevista con la comisión dictaminadora local.

También se han integrado a la plantilla docente de la escuela normal profesores que han llegado de otras instituciones formadoras de docentes de la entidad, aunque su número es relativamente muy bajo.

Para el ejercicio 2002-2003, la institución contaba con 29 docentes; seis licenciados en educación indígena titulados; un pasante de Licenciatura en Educación Indígena; cuatro licenciados en educación indígena titulados, con grado de maestría; cuatro licenciados en educación indígena titulados, pasantes de maestría; un licenciado en educación física; un sociólogo con estudios de doctorado; dos licenciados con educación primaria y especialización; un pasante de Licenciatura en Educación Primaria, pasante de maestría; un biólogo, dos licenciados en matemáticas, dos psicólogos educativos titulados y uno con grado de maestría; un licenciado en informática; un pasante de antropología social, también pasante de maestría; un licenciado en antropología social titulado y una instructora de arte con especialidad en música. De todos ellos, tres hablantes de mixteco, cinco zapotecos de la Sierra Norte, dos zapotecos del Valle, tres zapotecos del Istmo, dos chinantecos, un chatino, una chocholteca, un cuicateco, un mazateco y seis hablantes de castellano.

En el ciclo escolar 2007-2008 sólo hubo un profesor pasante de normal básica, 13 titulados con estudios de licenciatura y solamente quedan dos pasantes; hay seis titulados con grado de maestría y 12 están como pasantes de este nivel de estudios y un docente, de todos, era pasante en el nivel de doctorado (ENBIO, 2008, p. 4).

El número de profesores aumentó de 29 a 30 entre 2003 y 2004; subió a 34 en 2005; a 36 en 2006; y se ha mantuvo en 35 de 2007

a 2009. El personal de base se ha mantenido en 29 profesores en todos estos años, excepto 2005 que aumentó a 30; en 2008, de 35 profesores de la planta docente, 29 son de base, tres son comisionados y tres están contratados por honorarios.

De esta planta docente, tres cumplen funciones directivas cada tres años, que es el periodo oficial de cambio de director, subdirector académico y subdirector administrativo. Los 32 restantes cumplen funciones de docencia, investigación y difusión cultural, además de alguna jefatura de área (docencia, investigación, difusión y lingüístico-cultural) o de oficina.

LOS ESTUDIANTES

Por la naturaleza bilingüe e intercultural de la escuela, además de los requisitos obligatorios para ingresar a una licenciatura, los aspirantes a estudiar en la ENBIO deben ser originarios de una comunidad indígena del estado de Oaxaca, y hablantes de una lengua indígena además del español.

La primera generación de alumnos estuvo compuesta por jóvenes hablantes del mixe (*ayuuuk*) de la región alta, media y de la región baja; zapotecos de la Sierra Norte (*Bene xon*), zapotecos de la Sierra Sur (*Mend blash*), zapotecos de la Costa (*Mend blash*), zapotecos del Istmo (*Binii zaa*) y zapotecos del Valle (*Abinii zaa*); huaves (*Ikoots*); mixtecos de la Mixteca Alta (*Ñuu savi*), mixtecos de la Mixteca Baja (*Ñuu savi*), mixtecos del Valle (*Ñuu savi*), mixtecos de la Costa (*Ñuu savi*); náhuatl; mazatecos (*Chjota Naxinni*); cuicateco (*Sho'ibacu*); triqui (*Yinin Na' ninj*); zoques (*chimalapas*), chinantecos, chontales, amuzgos (*Tzón No'an*) y chatinos (*Jtsa'Jjnya'*). Después, la ENBIO ha atendido a alumnos de otras etnias como el ixcateco, a punto de desaparecer.

La escuela normal tiene previsto aceptar, cada año, a 60 estudiantes de las diferentes etnias indígenas del estado. Para el ciclo escolar 2002-2003, hubo 228 estudiantes; en 2003-2004, 229 estudiantes; en

2004-2005, 231 estudiantes; en el ciclo escolar 2005-2006, 225 estudiantes; en 2006-2007, 226 estudiantes, y en el ciclo escolar 2007-2008, se registró a 217 estudiantes. El porcentaje de deserción para este último ciclo escolar fue de 9.5%. De los que se mantuvieron, 87.5% aprobaron; el resto, 12.5%, abandonaron su formación por haber reprobado (ENBIO, 2008, p. 12). Asimismo, un estudio interno de la ENBIO señala que entre 2001 y 2008 hubo un decrecimiento acumulado de 5.3% en el índice de nuevo ingreso a la normal (ENBIO, 2008, p. 12). Los egresados han sido en número, 50, 59, 59, 55 y 43 en las primeras seis generaciones lo que da una eficiencia terminal de 83.3%, 98.3%, 98.3%, 86.6%, 96.6% y 71.6%, respectivamente.

CONTEXTO TEÓRICO DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS MAESTROS FORMADORES DE DOCENTES

La información que se incluye en este apartado fue conseguida a través de entrevistas realizadas a los docentes y directivos de la ENBIO. Cada una de ellas fue trabajada a través de lo que Didier Demaziet y Claude Dubar denominan la tercera manera “analítica” (Suárez, 2008, p. 19) y que Jean Pierre Hiernaux llama análisis estructural de contenido (Laire en Suárez, 2008, p. 23). Este procedimiento ha permitido descifrar las estructuras de sentido mediante las cuales responden los colectivos sociales de la ENBIO.

Suárez considera que todo sistema simbólico abarca tres órdenes: el cognitivo, el actoral y el simbólico. Considera lo cognitivo como “la capacidad de percibir las cosas de una determinada manera en sus distintas posibilidades que van desde la materialidad (lo real) hasta la percepción social” (Suárez, 2008, p. 41) y como tal guían los comportamientos al estructurar y orientar la percepción y también el actuar; lo actoral, que también denomina normativo, es “la capacidad de guiar las acciones” (tanto en su versión de lo permitido como de lo prohibido); el orden cognitivo y actoral evocan el orden simbólico “que da legitimidad al agente en su contexto y

consigo mismo, y lo convoca a cierta movilización afectiva, organizando su energía psíquica en una determinada dirección” (Suárez, 2008, p. 41). El orden simbólico junto con los dos mencionados anteriormente, otorgan al actor identidad propia.

Según Suárez, las estructuras de sentido no son neutras, sino que tienen una carga jerárquica que dota al agente de una percepción valorativa del mundo y, como lo señalan Remy, Hiernaux y Servais, citados por Suárez, manifiestan un orden simbólico que “organiza las emociones y las convierte en alternativas teóricamente posibles en las cuales los actores se vuelcan total y apasionadamente” (Suárez, 2008, p. 42). Estas estructuras simbólicas como sistemas de sentido, que se construyen “de la confrontación que viven los sujetos con los parámetros objetivos de existencia, y, por tanto, con su realidad social y económica” (Suárez, 2008, p. 47), tienen una organización manifiesta en dimensiones; la primera es la alternativa existencial denominada *relación con el sí*, que es una relación del sujeto consigo mismo y través del cual “organiza su energía psíquica en una búsqueda de lo que quiere ser y hacer (en oposición a lo que no quiere ser ni hacer), proyectando así una imagen-modelo del sí en su dimensión positiva y negativa” (Suárez, 2008, p. 42). La segunda dimensión se refiere a las alternativas sociales, denominada *relación con lo social* en la que lo social impone constricciones, condiciones, posibilidades y límites que establecen un marco dentro del cual el sujeto debe moverse; esta dimensión “trata las maneras de organización de planos sociales de percepción, como son el espacial (valorizar un espacio más que otro), el temporal, el actoral (valorizando acciones que van en la dirección general del sistema simbólico o en su contra), los actores y grupos sociales” y las acciones (Suárez, 2008, pp. 42-43). La tercera dimensión es la de *la búsqueda*, en la que está en juego la sobrevivencia del agente y del grupo colectivo al que pertenece; a través de ella, según Remy, “se encuentra el destino individual y colectivo, lo que implica la articulación de hecho de la movilización afectiva y las dinámicas psíquicas con las legitimidades sociales” (Suárez, 2008, p. 43).

Existe una resonancia entre alternativa existencial (relación con el sí), las alternativas sociales y la *alternativa objetable (la búsqueda)* que mantienen un grado de articulación y tensión, afirma Suárez (2008, p, 43). Además, como ya lo señalara Freud en su texto *El porvenir de una ilusión*, existen lazos entre la alternativa existencial (relación con el sí) y la alternativa social (relación con lo social). La percepción del universo simbólico en parejas opuestas queda resumida en el cuadro que propone Suárez:

	+	-
Relación entre el sí	Sí +	Sí -
Relación con lo social: espacio	Espacio +	Espacio -
Relación con lo social: tiempo	Tiempo +	Tiempo -
Relación con lo social: actores	Actores +	Actores -
Relación con lo social: acciones	Acciones +	Acciones-
Objeto de búsqueda	Objeto +	Objeto -

Con esta base teórica y metodológica, la lectura de lo social contenida en las entrevistas nos muestra una búsqueda vital: vivir la interculturalidad, y dos objetos de búsqueda o alternativa objetal: la educación bilingüe e intercultural y el movimiento pedagógico.

La tensión fundamental que se da en los códigos disyuntivos: educación bilingüe e intercultural/educación bilingüe, cuya totalidad es la educación indígena, nos muestra claramente el sentido que tiene la educación bilingüe que actualmente ofrece el gobierno mexicano a los pueblos indígenas, la que ha sido formulada como un proyecto externo que no toma en cuenta a los niños y jóvenes indígenas como sujetos históricamente presentes en la realidad social y educativa del país, sino como sujetos sin ningún tipo de derecho específico, a partir de la negación de su cultura, historia y realidad social.

La siguiente estructura hace ver con claridad los términos opuestos entre sí que constituyen una totalidad a tener en cuenta:

Educación indígena

Educación bilingüe e intercultural	Educación bilingüe
(+)	(-)
Bilingüismo	La educación bilingüe nunca se practica
Educación alternativa: forma diferente de enseñar y ser educado	Castellaniza
Educación distinta para los pueblos originarios	Educación tradicional que se imparte en las escuelas bilingües oficiales
Educación que responda realmente a las características socioculturales de los pueblos originarios	Educación que nunca responde a las características socioculturales de los pueblos originarios
Responde a la especificidad de los niños indígenas	No responde a la especificidad de los niños indígenas
La lengua (indígena) se habla	La lengua se olvida
Toma en cuenta las habilidades lingüísticas del niño o del estudiante	No toma en cuenta las habilidades lingüísticas del niño o de los estudiantes
Se recupera la cultura	Se pierden muchas formas de pensar y entender el mundo
Se vive la interculturalidad	No hay respeto a la naturaleza
Es un proceso que toma en cuenta el contexto donde viven los niños o los estudiantes	Es un proceso que se desarrolla sin tomar en cuenta el contexto donde viven los niños o los estudiantes
Alternativo ahora oficial	Oficial

El cuadro resume el tipo de pensamiento que es común entre los profesores entrevistados y manifiesta dos tipos de política de estado hacia la población indígena, específicamente de la política educativa y de la educación que se ofrece a los niños y jóvenes.

¿Cómo se constituye este tipo de política? Una revisión histórica al respecto nos muestra que para el Estado mexicano, pese a los 200 años de vida independiente, los pueblos indígenas siguen siendo, desde una perspectiva monolítica de Estado, un obstáculo para el desarrollo, y por lo tanto el esfuerzo nacional sigue buscando la asimilación o su integración a la vida nacional y en consecuencia su desaparición. Asimismo, uno se puede preguntar, ¿debido a qué se ha modificado, de algún modo, esta política? Considero que en la década de 1990 se crean las condiciones sociopolíticas y legales para el cambio de política. Tiene lugar el levantamiento zapatista que da proyección mundial a una lucha organizada indígena que

viene desde la década de los setenta; se da la reforma del artículo 4º constitucional que culmina en 2001 con la reforma del artículo 2º constitucional que si bien reconoce algunos derechos a los pueblos y comunidades indígenas, no reconoce que tienen personalidad jurídica, al negarles el reconocimiento como sujetos de derecho público; se crea la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas en 2002; en Oaxaca se crea la Ley Estatal de Educación en 1995 y la Ley de Derechos de los Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Oaxaca, en 1998; por citar algunas de las reformas o actos legislativos más sobresalientes en este periodo.

Por otra parte, el sistema simbólico cognitivo de los profesores entrevistados muestra que consideran a la educación bilingüe e intercultural como educación alternativa;

[...] yo estaría entendiendo como una forma un tanto diferente [de hacer educación], buscar a partir de, a lo mejor de la realidad que uno vive cotidianamente, otras posibilidades [...] En tanto se habla de la lengua y se recupera todo ese asunto de la cultura, podemos intentar, pues, vivir la interculturalidad (Hernández, 2008).

Sobre la educación bilingüe e intercultural dice, por ejemplo, la profesora Beatriz Hernández:

[...] es el trabajo con la lengua o las lenguas y la cultura, inicialmente con las culturas del contexto donde están, para ir conociendo hacia afuera, hacia la cultura universal [...] en tanto nosotros, cada vez nos hagamos más conscientes y entendamos más todo este asunto de la cultura, tendremos, creo yo, la sensibilidad de realmente vivir la interculturalidad. Yo digo vivir porque no es asunto de conceptualizarlo; es cómo lo vivo, cómo estoy con el otro en tanto lo acepto o no, en tanto tolero o no, sus formas de pensar y entender el mundo (párrafo 22).

El maestro Alejandro Luis, zapoteco de la Sierra de Juárez, considera a la educación alternativa como una forma de brindar una

educación distinta a los pueblos originarios. Sobre la educación bilingüe e intercultural, señala:

Para mí la educación bilingüe no es sólo el hecho de hablar dos lenguas sino que detrás de la educación bilingüe hay todo un principio, normas, hay planes; es toda organización de un trabajo para hacer real una educación bilingüe. No es sólo el hecho de hablar dos lenguas sino detrás de eso hay una ración de metodologías; [...] la educación intercultural a donde queremos llegar, que no haya discriminación, que estemos en igualdad de circunstancias, que haya equidad (párrafo 14).

Con respecto a la educación que ofrece la escuela normal, esta misma persona sostiene que la educación bilingüe e intercultural es alternativa,

[...] en primer lugar, por las características de los estudiantes. Aquí para entrar a esta escuela, el primer requisito es dominar una lengua [indígena]; si no dominas una lengua, mejor ni lo intentes [...] Empieza a ser diferente y es diferente porque la formación que se les está dando a los jóvenes es que tienen que tener las competencias lingüísticas para poder desarrollar su práctica: hablar, leer y escribir en su lengua; creo que tienen que tener esas habilidades y entonces por eso también tiende a ser distinta la formación. Entonces la diferencia es también que los jóvenes al regresar o desde ahorita mismo, ellos practican con los niños que hablan una lengua originaria en las escuelas primarias bilingües. Entonces, por eso, tiende a ser un poco diferente [...] es una educación pues que va respondiendo a las características de los niños indígenas y entonces el reto es enorme (párrafo 27).

Para la profesora María Cristina Lorenzo, zapoteca de la Sierra:

[...] la educación alternativa es un proceso que se tiene que desarrollar y que tiene que tomar en cuenta el contexto en que viven los niños; un contexto, en el caso de nuestros estudiantes, donde ellos viven, donde crecen

y que se tienen que tomar en cuenta sus habilidades lingüísticas, sus conocimientos culturales, para trasladarlos al aula y convertirlos en contenidos educativos (párrafo 5).

Sobre la educación bilingüe e intercultural, la profesora Cristina Lorenzo señala:

[...] para mí la educación bilingüe es la enseñanza en dos lenguas y estoy hablando de primera y de segunda lengua, pero en esta escuela yo creo que nos equivocamos cuando planteamos la escuela normal como una escuela normal bilingüe, más bien debimos haberlo planteado como una educación multilingüe o plurilingüe porque son muchas las lenguas presentes acá en la escuela. La educación bilingüe intercultural también tiene que ver con la identidad, la cultura y las lenguas, porque tenemos que trabajar con las lenguas, tenemos que trabajar con la identidad de los estudiantes, tenemos que trabajar aspectos de tolerancia, de diálogo de todo lo que tiene que ver con lo nuestro... eso que sentimos nosotros hacia nuestras comunidades, pero no lo hemos logrado (párrafo 14).

Cuando reconoce que la educación bilingüe e intercultural que se brinda en la escuela es alternativa, afirma que este tipo de educación debe impartirse de forma más amplia a toda la sociedad. Asegura:

[...] sí debe ser considerada una educación alternativa, porque no sólo los maestros que egresan de esta normal deben de retomar la lengua y la cultura. Las leyes tanto nacionales, tanto estatales como universales, dicen que hay que tomar en cuenta la lengua y la cultura de los pueblos originarios y yo considero que todos, todos debemos dar esa educación, porque las leyes son para todos, no son exclusivas de los que egresan de esta escuela o de los maestros de educación indígena (Lorenzo, 2008, párrafo 23).

El maestro Ignacio Llaguno, zapoteco de la Sierra Juárez, considera que la educación alternativa es una esperanza de poder educar con

distintos enfoques a las nuevas generaciones, “que recupere algunos elementos o conocimientos de valía, como estos que llaman aprendizajes significativos”, además de ver con asuntos de la identidad y con el sentido de lo que le hace ser como sujeto, cuando se refiere a los estudiantes de la ENBIO.

Al referirse a la educación bilingüe e intercultural hace precisiones con respecto a lo que se hace y solamente se dice y señala algunas dificultades:

Cuando uno ha hablado de educación bilingüe, a veces se ha quedado en la mera teoría y en muchos casos simplemente se le ha usado como un espacio para hacer presencia y darle un espacio al indígena, pero cuando ya hablas de una educación bilingüe en el contexto áulico, en el contexto escolar, sin duda implica hacer valer la lengua del niño en el salón de clases y hacerla valer dependiendo del nivel o grado de bilingüismo que tienen estos jovencitos o estos alumnos que están acudiendo; entonces cuando dices estoy trabajando una educación bilingüe, estoy diciendo que estoy tratando de aprovechar que el niño pueda ser competente tanto en la lengua indígena como en el español o la segunda lengua para él, en cuanto que sea capaz de aprender a leer, a escribir, a comprender y hablar, en esas cuatro habilidades psicolingüísticas (Llaguno, 2009, párrafo 11).

En cuanto a lo intercultural dice:

[...] cuando atraviesa lo intercultural, precisamente cuando empieza el llenarse el alumno de todos esos conocimientos que la población tiene y los va articulando en el proceso de aprendizaje, es decir, va tratando que el niño, el alumno se identifique con lo que es. Un primer elemento es la identidad, quien soy, porque soy de tal origen, todos estos conocimientos que poseen nuestras comunidades, como darle un sentido que al final pueda yo sentirme orgulloso y con ese sentido de pertenencia..., de todo lo que me rodea; pero esto implica primero revisarme quién soy yo, el proceso intracultural, primero qué tan dispuesto estoy de aceptar al otro antes de poder hablar de lo intercultural (Llaguno, 2009, párrafo 11).

Considera que la educación bilingüe e intercultural es alternativa y que su desarrollo en el campo tiene problemas porque la cultura magisterial está viciada:

Yo creo que sí puede ser una alternativa, definitivamente, porque las estrategias que hoy los jóvenes han llevado, han rebasado a veces nuestras expectativas como docentes; es decir, los materiales, las formas de conducir, la iniciativa, han llegado a romper con ciertos prototipos de trabajo que el docente que está allá en la montaña trabajando o en las escuelas que ya están adscritos, con nuevas formas de enseñar y puede dar mucho definitivamente... Hay alumnos que le ponen todas las ganas, que yo diría serán excelentes futuros maestros, con una mirada nueva de hacer las cosas. El problema que enfrentan ellos es con la cultura magisterial ya viciada, no se les permite hacer o poner en práctica ese material o ese tipo de trabajo docente que con mucha anticipación planearon, con mucha anticipación investigaron para llevar su mejor esfuerzo al salón de clases [...] si es alternativo, lo alternativo es que dejemos lo rutinario, démosle otra cara al trabajo que estamos haciendo; que el alumno se dé cuenta que puede aprender de otra manera, que no nada más es en salón de clases o que no nada más es pasar al pizarrón, sino que está rodeado de una serie de recursos, una serie de información que puede ser de mayor valía, pero que sobre todo los textos no son lo único, los textos gratuitos, que se pueden ir construyendo libros ahí mismo con los alumnos, y eso le da mayor valor porque fue esfuerzo del alumno (Llaguno, 2009, párrafo 18).

Existen planteamientos más amplios sobre la educación alternativa. El maestro zapoteca Adán Jiménez remite a la búsqueda de una educación alternativa a la experiencia colombiana, afirma:

[...] es la búsqueda que el magisterio oaxaqueño se ha planteado desde 1980 para tratar de proponer otra manera de desarrollar el trabajo docente dentro del aula, una manera distinta de entender la relación con los padres de familia, con la comunidad. La educación alternativa se trata

de un proyecto educativo que se opone al proyecto del estado [...] es un proyecto que es al mismo tiempo es un proyecto pedagógico y un proyecto político.

Sobre la educación bilingüe e intercultural señala:

[...] cuando estábamos discutiendo la Ley Estatal de Educación, para tratar el asunto cultural, el asunto de la lengua fue una cuestión muy fundamental; en este sentido nos planteamos si la educación era bilingüe-intercultural o si era educación intercultural-bilingüe, nosotros decidimos que fuera una educación bilingüe-intercultural. ¿Por qué bilingüe? Porque ponemos en el centro el asunto de las lenguas maternas que existen en el estado de Oaxaca y en el país también; entonces nosotros pensamos que deberá educarse en la lengua materna como primer momento y posteriormente en español como segunda lengua. En ese sentido se prioriza entonces esa práctica docente desde nuestra propia lengua, desde nuestra propia cultura. Ahora lo intercultural, para nosotros el concepto de intercultural tiene que ver más con la relación con otras culturas, primero desde las culturas nuestras que están ahí, el chinanteco, el mazateco, el mixteco, incluyendo a los que no son de ninguna etnia, digamos, y hablan exclusivamente el español; entonces para nosotros en este sentido la educación bilingüe-intercultural pone en el centro la recuperación y el manejo de la lengua propia de los niños, en este caso de la lengua indígena, y lo intercultural tiene que ver con esta relación con las otras culturas en un plano de igualdad (Jiménez, 2009, párrafo 12).

Y al revisar la experiencia de la ENBIO, afirma que el proyecto de la escuela normal es un proyecto alternativo. Su planteamiento es el siguiente:

[...] analizando la formación docente que se ha dado en las distintas escuelas normales, se puede ver que no tiene esta característica de lo bilingüe-intercultural y, con respecto a las demás escuelas normales que tienen este plan de estudios a nivel nacional, también visualizamos que no ponen

en el centro la cuestión cultural y la cuestión lingüística. En el caso de nosotros, desde que nació la escuela normal en el año 2000, pusimos en el centro lo cultural y lo lingüístico, y desde esa lógica nos parece que sí es un proyecto de educación alternativa porque es una manera distinta de formar maestros. En la Universidad Pedagógica Nacional sabemos que hay una licenciatura de educación primaria para el medio indígena pero que nada tiene que ver con este tipo de formación, nuestro plan de estudios, y además la orientación que se da en la escuela normal implica caminar como un proyecto alterno en esta formación de docentes (Jiménez, 2009, párrafo 16).

El maestro Bulmaro Vásquez, director de la ENBIO en el periodo de tres años que concluyó en el ciclo escolar 2008-2009, dice que la educación alternativa cuestiona la educación que predomina, que prevalece en la mayoría de las sociedades. El concepto de educación alternativa, afirma, “hace referencia más bien a búsquedas, a implementar innovaciones, a la búsqueda de rupturas, a tomar distancias, a hacer planteamientos nuevos”.

Con respecto a la educación bilingüe e intercultural, la considera una aspiración más que una realidad, la ENBIO está en este terreno, lo está intentando y existen atisbos hacia dónde ir, pero reconoce que falta mucho que aprender:

[...] yo lo ligo mucho al atrevimiento de construir propuestas distintas, que no es un atrevimiento sólo individual de los profesores formadores o de los estudiantes –tenemos estudiantes que llegan con muchos bríos a esta escuela– con esta expectativa, creo que lo más importante sería que este atrevimiento colectivo que desde luego va a implicar una organización especial, cuando por ejemplo la normal bilingüe, se atreva a colectivamente organizarse para hacer rupturas necesarias con el currículum, con las propias prácticas internas; entonces creo que estaremos dando pasos más dignos hacia una educación bilingüe intercultural (Vásquez, 2009, párrafo 9).

En otra parte de la entrevista, cuando revisa lo que sucede en la escuela normal señala:

[...] lo que da sentido a hablar de educación alternativa es este interés, esta preocupación, este reconocimiento de la necesidad de establecer prácticas educativas distintas a las actuales, que sólo sirven a la dominación, a la subyugación y en el caso de los pueblos indígenas, a su extinción, porque con mucho que haya habido educación indígena en Oaxaca y en México de treinta años para acá, por ejemplo, pues en realidad la escuela sigue sirviendo a la extinción de las lenguas y las culturas originarias, por mucho que se llamen escuelas bilingües. Entonces hay una razón social histórica de construir una educación realmente digna, apropiada para los pueblos originarios; por supuesto que en esta construcción, como señalaba yo, no puede responsabilizarse y tampoco puede ufanarse una institución del éxito o de estar haciendo lo apropiado para esto si no hay un vínculo con la movilización social; es decir, la formación en este caso debiera estar buscando vínculos con las organizaciones indígenas, con las propias comunidades indígenas interesadas, porque también tenemos una realidad en la cual nuestras comunidades indígenas han aceptado el *status quo* y entonces desprecian incluso su propia lengua, es una situación bastante complicada la construcción de una educación alternativa mirando estos elementos que señalamos de lengua, cultura, e identidad (Vásquez, 2009, párrafo 13).

Los maestros Adán Jiménez y Bulmaro Vásquez tienen mucha experiencia académico-sindical. Ambos estuvieron en el Centro de Estudios de Desarrollo Educativo de la Sección 22 (CEDES22) en su primer periodo, y su experiencia en el campo de la educación alternativa es reconocida en el medio. Además, vivieron la experiencia de la escuela normal en Tlahuitoltepec, Mixes, una primera experiencia piloto de lo que ha sido la búsqueda de una nueva formación de docentes.

Podemos encontrar un sistema de disyunción y asociación entre los siguientes códigos:

Educación alternativa	Educación oficial tradicional
Educación bilingüe e intercultural	Educación bilingüe

Otro elemento teórico o código que orienta la acción que ha derivado en lo que es hoy en día la escuela normal de referencia es el movimiento pedagógico. A propósito, este movimiento es equiparado por todos los entrevistados al concepto previamente expuesto de educación alternativa. Para el maestro Alejandro Luis, por ejemplo, es lo mismo educación alternativa que movimiento pedagógico, pues se trata, en su opinión, de otra forma de entender la enseñanza, de otra forma que exige no casarse con los planes y programas y los contenidos nacionales.

Para la profesora Beatriz Hernández el movimiento pedagógico, “constituye el deseo de hacer cambios, esos deseos de tratar de mover a la gente para tener cambios en la forma de trabajar”; considera que el movimiento pedagógico es demasiado amplio porque implica mover a los 50 mil docentes del estado; piensa que la educación alternativa se ve en las instituciones o en los docentes que ya están en ese intento de cambio,

[...] que ya no agarran el programa y los libros de texto, que no ya nada más sobre eso trabajan, sino están intentando hacer algo diferente... en las escuelas primarias, que están tratando de que los niños no miren nada más los libros de texto, sino que vayan a otro tipo de materiales, a otros libros, o hacerlos mirar la tele pero con ojos más críticos (Hernández, 2008, párrafo 14).

Para la profesora María Cristina Lorenzo, el movimiento pedagógico y la educación alternativa se articulan cuando el maestro “toma en cuenta los aspectos de identidad del alumno, los aspectos de su lengua, de su cultura” (párrafo 7). Ella relata su experiencia de aprendizaje con sus alumnos en la siembra del maíz, porque en su comunidad la siembra no es trabajo de la mujer, sino el deshojar y desgranar la mazorca. Dice:

[...] yo aprendí de los niños cómo sembrar, aprendí también de los niños cómo clasificar las plantas, porque yo llevaba desde mi mente, desde la cultura occidental, la clasificación de fanerógamas, criptógamas, todo ese conocimiento científico que hay desde la escuela. ¿Pero qué sucede? Cuando llevé a los niños a la excursión, ellos me dijeron: “maestra es que estas plantas son venenosas y esta otra planta sirve para curar el dolor de estómago y esta otra planta sirve para hacer una casa”. Ahí aprendí de los niños que es otra forma de clasificación, esa sería para mí una educación alternativa, retomar eso que llevan, que los niños saben, que les han enseñado sus padres, y ahí articularía yo ese saber cotidiano con esa educación alternativa y ese movimiento pedagógico de retomar todo lo que hay en las comunidades para que nosotros lo trabajemos en el aula (Lorenzo, 2008, párrafo 7).

El maestro Adán Jiménez, al recordar su paso en el CEDES22, refiere que al plantearse en los congresos pedagógicos el concepto de movimiento pedagógico ello “implicaba el involucramiento más directo y dinámico de los maestros y de los padres de familia y de todos aquellos que tuvieran interés por el mejoramiento de la educación” (Jiménez, 2009, párrafo 2). Lo reconoce como un concepto más amplio, más dinámico y se complementa con el concepto de educación alternativa. Mira sus posibilidades:

[...] permite precisamente revalorar los planteamientos del Estado desde el punto de vista educativo, desde el punto de vista pedagógico, o sea no se descarta sino que se analiza con mayor profundidad para tratar de encontrar algunos elementos que puedan incorporarse, que puedan servir como palanca para poder incursionar en la transformación de prácticas pedagógicas y en la transformación también de las mismas concepciones que se tienen con respecto a la educación, de ahí entonces que tanto el concepto de educación alternativa como el concepto de movimiento pedagógico me parece que se complementan (Jiménez, 2009, párrafo 2).

El maestro Bulmaro Vásquez afirma que

[...] un movimiento pedagógico existe cuando socialmente un grupo hace de su causa principal la educación, la educación en el sentido amplio; no sólo el trabajo de maestras y maestros en las aulas, en las escuelas; es un movimiento social, una movilización social en la que participan, por supuesto, en un papel muy importante maestras y maestros, pero no sólo ellos, sino también la sociedad civil a través de organizaciones (Vásquez, 2009, párrafo 2).

Los entrevistados citan como referencias teóricas a estudiosos que tienen que ver con la educación alternativa y, por lo mismo, con la educación bilingüe e intercultural, por ejemplo, a Vigotsky por sus trabajos con la lengua, el pensamiento y su enfoque sociocultural; otros reconocen elementos y aportes de la lingüística sin precisiones específicas, los aprendizajes significativos de David Ausubel, Joseph Novak y Helen Hanesian; la teoría de aprendizaje y del andamiaje de Jerome Bruner; otros, en cambio, admitieron que en un principio su práctica se fundamentó en el materialismo histórico y dialéctico, después se fue precisando más con los planteamientos de Paulo Freire, sobre todo, en la idea de educar para transformar. También se reconocen los aportes del constructivismo, en general, aunque no faltó quien consideró que no existía una única teoría general que pueda iluminar todas las búsquedas.

LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL CURRÍCULUM BILINGÜE E INTERCULTURAL

El proceso de construcción social y los momentos estelares

Pueden distinguirse tres momentos en la construcción del currículum bilingüe e intercultural en la ENBIO: 1) cuando nace el proyecto con la pretensión de formar profesores polivalentes, capaces de trabajar en todos los servicios de educación indígena; 2) cuando dan

inicio las actividades académicas bajo los criterios establecidos por el plan y programas de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1997 y hasta el año 2004; 3) de 2004 a 2009, la fecha en que ya se cuenta con el plan de estudios para la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe construido sobre la base curricular del Plan de Estudios 1997 ya mencionado.

Como la propuesta elaborada por la comisión de profesores indígenas para formar profesores polivalentes fue rechazada por la Secretaría de Educación Pública antes de la autorización de creación de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural, la SEP impuso el plan de la Licenciatura en Educación Primaria 1997, con el que la ENBIO empezó a trabajar el 14 de febrero de 2000.

En el primer periodo de aplicación de dicho plan, el proceso de construcción del currículum bilingüe e intercultural consistió solamente en hacerle algunos agregados al mismo, según el maestro Alejandro Luis Gómez (párrafo 20). Sin embargo, ya en la práctica, los avances logrados en la reflexión y en la elaboración del proyecto rechazado fueron importantes para decidir los contenidos educativos que tomaran en cuenta la idea de una educación bilingüe e intercultural. En general, los problemas se fueron resolviendo en la marcha. La profesora María Cristina Lorenzo cuenta su experiencia con el curso de español, que viene como contenido a estudiar. Se preguntaba:

[...] ¿cómo trabajar el español de otra manera, cómo darle otra orientación? Si sabemos que nuestros niños no hablan español y los padres exigen que hablen español, los niños tienen derecho a aprender el español también, entonces lo que hicimos fue planearlo como segunda lengua.

La profesora Beatriz Hernández, quien llegó cuando se iniciaba el segundo semestre de la primera generación, indica que el primer momento para los docentes formadores de la nueva escuela, que en su mayoría provenían del subsistema de educación indígena y que no tenían experiencia formal en el trabajo del nivel de formadores,

fue la tarea de conocer las materias a impartir, de lo que muchos tenían poca información; en un segundo momento, con “muchísimas deficiencias y lagunas” con respecto a lo que intentaban, se trató de diseñar, o más bien cambiar, algunos contenidos de las asignaturas; en sus palabras:

[...] cada uno empezaba a decir, a ver, no lo podemos tratar como viene propuesto de la Dirección de Educación Normal, tenemos que hacerlo pensando que esto es una escuela donde van a egresar maestros bilingües... ese momento a mí se me hace fundamental, que fue en la primera y segunda generación, esfuerzos muy grandes de los compañeros que llegamos y que éramos en esos momentos y también al ir viendo el compromiso de los muchachos que en la mayoría eran jóvenes (Hernández, 2008, párrafo 32).

La profesora Hernández reconoce un tercer momento, en el que se entró a la discusión con fundamentos más teóricos. Afirma: “yo pienso que lo que hicimos inicialmente fue más de corazón que de razonamiento, después vendría el intento de meternos más al asunto de la discusión teórica pero realmente esto aún no ha cuajado” (párrafo 32). Señala que enfrentaron dos problemas con la teoría, el primero era que no contaban con muchos datos por su formación previa como docentes de educación indígena y, la segunda, la resistencia a la teoría porque viene del pensamiento occidental; “algunos decimos sí hay que tomar en cuenta la teoría, y algunos decimos no es así, tenemos que retomar lo propio” (Hernández, 2008, párrafo 32). Admite, por último, que este tercer momento se vive aún en este tiempo y que el piso aún no queda del todo firme.

Cuando se inició la licenciatura, en el primer semestre se impartía una asignatura llamada Diversidad cultural y lingüística en la que se veían las lenguas de Oaxaca y los grupos étnicos existentes en el estado, contenidos que no varían mucho de la asignatura Introducción a la educación intercultural, del actual Plan 2004 que se desarrolla oficialmente. Uno de los criterios que utilizaron los

autores de este curso, la profesora María Cristina Lorenzo y el profesor Ignacio Llaguno, fue recuperar textos que se refirieran a experiencias de maestros de educación indígena, textos que hablaran de situaciones vividas por hablantes de lenguas indígenas cuando eran estudiantes en la primaria, sobre todo de las experiencias de castigo, para reflexionar sobre cuestiones como “¿qué pasa con los niños cuando se les coarta esa libertad de hablar su lengua?” (Llaguno, 2009, párrafo 25).

Al inicio, igualmente se desarrolló en tres semestres el Taller de desarrollo lingüístico práctico en el que una de las tareas prioritarias fue la definición del alfabeto práctico para escribir las lenguas indígenas de los alumnos que iniciaron esta licenciatura: *Ayuuk* (mixes); *Bene Xon, Ménd Blash* o *Binii Zaa* (zapotecos), en sus distintas variantes; *Ikoots Ombeayiüts* (huaves); *Ñuu Savi* (mixtecos); *Náhuatl*; *Chjota Naxinní* (mazatecos); *Sho'ibacu* (cuicateco); *Yinin Na'ninj* (triquí); chimalapas (zoques); chinantecos; chontal; *Tzón Moán* (amuzgo) y *Jtsa 'Jnya'* (chatinos). La primera tarea en este taller fue que los alumnos recuperaran, donde los hubiera, los alfabetos prácticos ya existentes, y donde no había se fueron construyendo (Gobierno del estado de Oaxaca, 2003, pp. 52-63).

En cuanto al Taller de saberes comunitarios, el primer problema fue no contar con la teoría apropiada para su desarrollo. La profesora María Cristina Lorenzo dice que cuando empezaron a hacer este trabajo se perdían mucho en lo que hacían; estos saberes comunitarios, que la Dirección General de Educación Indígena denominó, ya hacía tiempo, contenidos étnicos, generaron mucha experiencia porque, por ejemplo, en el caso de la elaboración de la panela se vio de dónde se saca, cómo se siembra la caña y muchas cuestiones más que llevaron a darse cuenta que tiene un proceso muy largo. Junto con otros compañeros, entre ellos el profesor Llaguno, los docentes decidieron llamar a estos contenidos saberes que tienen los pueblos y les denominaron comunitarios, porque “es lo que pasa en la comunidad” (Llaguno, 2009, párrafo 26). En la temporada de chapulines, se plantearon la pregunta: “¿cómo se recolectan los chapu-

lines?”. La profesora Cristina ya tenía el conocimiento de atraparlos uno por uno, tal como se lo enseñó su abuelo, pero en el trabajo que hicieron en Lachigoló, poblado del Valle de Tlacolula, conoció con sus compañeros otra técnica diferente. De modo que procesaron esa experiencia, la sistematizaron y se elaboró un documento que ha servido de guía tanto para el estudio del tema como para la elaboración de materiales sobre otros temas. De esta forma, el trabajo de los alumnos ha sido relevante para el desarrollo de los talleres de saberes comunitarios. Sobre la misma cuestión, la profesora Beatriz Hernández dice que se consideró todo lo que tiene que ver con economía, alimentación y los conocimientos que tienen relación con el mantenimiento de la naturaleza.

Los estudiantes de la escuela normal han participado en la construcción de este currículum de manera muy amplia y diversa. La profesora Beatriz Hernández dice que los estudiantes ayudaron mucho en la elaboración curricular, sobre todo en la parte de la cultura, porque exigían mucho, porque estaban dispuestos al trabajo, y menciona el caso de los jóvenes zapotecos provenientes de Loxicha; en las evaluaciones de los semestres, los estudiantes eran muy críticos del trabajo de los docentes, señalaban qué servía, qué no era útil y así los profesores de la normal quitaban contenidos y textos y buscaban nuevos contenidos y recursos de apoyo.

El maestro Adán Jiménez hace referencia a una mirada integradora de lo que profesores y estudiantes hacían lo señala:

[...] cuando visualizamos en la discusión cultural que los espacios curriculares no estaban definidos totalmente, se vio la necesidad de crear reuniones por etnias; éste es un espacio que permite que cada una de las etnias que están en esta escuela normal discutan cuáles son sus problemáticas, cuáles son sus proyectos, cómo recuperar, revalorar su propia identidad cultural; entonces hay espacios específicos donde todas las etnias se reúnen para tratar de hacer presente su cultura dentro de la escuela y este querer hacer presente la cultura dentro de la escuela también establece la relación con otras culturas, por eso el asunto de la in-

terculturalidad para nosotros es primero desde nuestras propias culturas (Jiménez, 2009, párrafo 14).

Los profesores entrevistados coinciden en que la construcción de la interculturalidad, como parte del currículum, ha sido lo más difícil en la experiencia de la ENBIO. En el caso de los docentes formadores, porque es algo que apenas se está acuñando en la mente de los profesores, dice el maestro Llaguno (2009, párrafo 11). Admite que está en el discurso, en los textos, pero se requiere trabajar mucho para implementarse en el salón de clases y además mucha capacitación para que los docentes comprendan lo que están haciendo, comenta. En el caso de los estudiantes, lo primero a tener en cuenta son los conflictos de mayoría y minoría numérica en la escuela; después la idea de que tu cultura es superior a la del otro; tercero, cierto es que se daba la convivencia y se buscaba, pero reconocer al otro no fue fácil,

[...] algunos jóvenes pensaban que nada más ellos eran y que no había otros y resulta que al estar en la escuela un mixe, un triqui, un huave, un chocho... entonces ese proceso nos ha permitido que poco a poco entiendan que tenemos formas de vivir, de entender, inclusive, en algunos casos, formas de interpretar el mundo de distinta manera (Llaguno, 2009, párrafo 12).

Para el maestro Adán Jiménez, el concepto de *saber comunitario* como aportación de Oaxaca se convirtió en un punto nodal. Afirma: “en las últimas reuniones nacionales en que participamos hicimos énfasis en este asunto de los saberes comunitarios y podemos asegurar que ahora en los planes y programas de estudio recientes se incorporó este concepto” (2009, párrafo 17). Pero agrega, en otra parte de la entrevista, que uno de los problemas fundamentales que enfrentan los estudiantes es traducir estos saberes comunitarios en contenidos escolares; el problema es cómo sistematizarlos y, sobre todo, qué metodología usar para enseñarlos.

La experiencia acumulada en la ENBIO, mirada desde la perspectiva de los docentes y directivos entrevistados, analizada desde “la relación con el sí”, como alternativa existencial, nos deja dos grandes modelos del sí.

El modelo del docente formador quedaría expresado en el sistema de sentido siguiente, que guía el comportamiento de los profesores que trabajan en la escuela normal:

Modelo del sí
Modelo del buen docente formador

(+)	(-)
-----	-----

Nivel de aceptación identitaria

Compromiso moral con los orígenes	Tiene conflictos de identidad
-----------------------------------	-------------------------------

Nivel de sensibilidad social

Sensibilidad ante el dolor de los indígenas	No hay sensibilidad hacia los problemas que viven los pueblos indígenas.
---	--

Nivel de compromiso con lo indígena

Obligación de regresar algo de lo recibido	No refleja dedicación al proyecto ENBIO
--	---

Nivel de compromiso académico

Compromiso muy fuerte con la escuela	No se compromete con los trabajos en colectivo
--------------------------------------	--

Nivel de compromiso con la institución

Dar un poco más de tiempo	No dedica tiempo a la escuela y a las tareas de trabajo en equipo o colectivo
---------------------------	---

Vocación

Gusto por la docencia	No les gusta la docencia. Hay quienes heredan la plaza de sus padres
-----------------------	--

Nivel de colaboración profesional

Estar dispuesto al trabajo con los compañeros	Prefiere trabajar solo y sólo entrega lo que le corresponde
---	---

Identidad cultural

Vive la colectividad, ayuda mutua o tequio	No sabe trabajar en colectivo y no acepta hacer trabajo de equipo. Simula
--	---

Nivel de reciprocidad

Vive la comunalidad	No acepta que otro pueda hacer mejores propuestas
---------------------	---

Nivel de tolerancia

Acepta y respeta la idea de los demás	No tiene tolerancia con otras opiniones
---------------------------------------	---

En este modelo cultural, las disyunciones (/) y las asociaciones (|), así como la formulación descriptiva de las totalidades, nos acerca teóricamente a comprender la lectura de la realidad que se ha vivido en la escuela normal. Asimismo, un ejercicio sobre lo que se piensa, se vive y se reflexiona sobre los estudiantes, nos ofrece elementos para otro sistema de sentido, otro modelo del sí, que podría quedar de la manera siguiente:

**Modelo del sí
Modelo del buen estudiante de la ENBIO**

(+)	(-)
-----	-----

Nivel de conciencia de la vocación

Sabe a lo que entró, compromiso con la escuela y la formación	No tiene compromiso con la escuela y manifiesta abiertamente problemas de identidad
---	---

Nivel de compromiso formativo

Mucha participación en la formación	No está dispuesto a dar mucho de sí
-------------------------------------	-------------------------------------

Nivel de responsabilidad formativa

Propositivo sobre lo que se necesita aprender	No aporta, sino que trata de estudiar sin meterse en problemas
---	--

Nivel de responsabilidad formativa

Exige a los docentes una enseñanza apropiada y rigurosa	Sólo estudia lo que se le enseña
---	----------------------------------

Capacidad crítica

Es crítico del trabajo de sus maestros	Es apático y no muestra mucho interés
--	---------------------------------------

Nivel de pertenencia

Pelea el derecho de participación	Ni siquiera echa agua a las plantas ni deposita la basura en su lugar
-----------------------------------	---

Competencia comunicativa indígena

Lee y escribe su propio idioma a partir del segundo semestre	Presenta resistencia a aprender a escribir y leer en su propio idioma
--	---

Nivel de integración sociocultural

Está dispuesto o sabe trabajar en colectivo	No sabe trabajar en colectivo
---	-------------------------------

Nivel de tolerancia étnica

Dialoga y practica la tolerancia	Quiere imponer su pensamiento y sus costumbres
----------------------------------	--

Nivel de práctica de la interculturalidad

Respeto la cultura de los otros	Piensa que su cultura es mejor, desvaloriza la cultura de los otros
---------------------------------	---

Estos modelos hacen también pensar en un tipo de escuela primaria donde la educación bilingüe e intercultural se pueda poner en práctica y en donde existan condiciones mínimas para su desarrollo.

El siguiente sistema de sentido presenta una idea a tener en cuenta:

Modelo de escuela como alternativa objetal

Escuela bilingüe intercultural (+)	Escuela bilingüe tradicional (-)
------------------------------------	----------------------------------

Nivel de ubicación lingüística

Los maestros hablan la lengua de la comunidad	Los maestros no hablan la lengua del lugar
---	--

Tipo de identidad del maestro

Los maestros tienen identidad positiva	Los maestros se avergüenzan de su lengua y cultura
--	--

Nivel de dominio de la lengua indígena

Los maestros usan la lengua indígena en clase	Los maestros sólo enseñan en castellano
---	---

Fortalecimiento de la lengua

Los niños (estudiantes) aprenden la lengua indígena y el español	Los niños (estudiantes) sólo se castellanizan
--	---

Nivel de bilingüismo

Los estudiantes escriben y leen la lengua indígena y el español	Sólo se aprende a leer y escribir el español
---	--

Nivel de diálogo cultural

Se estudian los saberes comunitarios y nacionales	Sólo se enseñan los contenidos nacionales
---	---

Relaciones de igualdad

No hay discriminación	Hay discriminación
-----------------------	--------------------

Condición sociocultural

Los padres apoyan la enseñanza de la lengua	Los padres sólo quieren que se enseñe español
---	---

Condición sociocultural

Los padres ayudan para la enseñanza de la cultura propia	Los padres no ayudan para la enseñanza de de la cultura propia
--	--

Los profesores entrevistados están conscientes de que llegar a contar con una escuela de este tipo tiene sus propios problemas. Uno que ya empiezan a visualizar es el que se refiere a los vicios institucionales y sindicales que se tiene en la ubicación de los egresados, que no se respeta el que retornen a sus áreas lingüísticas de procedencia. El profesor Llaguno informa que después de casi 10 años de funcionamiento de la ENBIO tienen un mapa de ubicación de los egresados y afirma que “la mayor parte de estos jóvenes no están en sus áreas lingüísticas” (2009, párrafo 23). Esto contradice la preocupación de docentes y directivos acerca de que los estudiantes pongan a prueba sus conocimientos y toda su formación curricular en su área lingüística. Agrega que:

[...] ello ha creado un conflicto serio, pues el esfuerzo que han estado intentando hacer por superar obstáculos lingüísticos, en cuanto a la escritura, en cuanto al proceso de adecuación de los programas, se queda ahí en la escuela normal, nada más (2009, párrafo 23).

PROBLEMAS EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CURRÍCULUM Y EN SU DESARROLLO EN LA FORMACIÓN

Poner en práctica la educación bilingüe e intercultural tiene problemas prácticos, además de problemas teóricos. Entre los primeros, el hecho de que los muchachos ya lleven varios años de haber salido de sus pueblos, los hace tener problemas de identidad, como que tienen una identidad ambivalente (María Cristina Lorenzo). Se ve, por ejemplo, en quienes les gusta leer y escribir en su lengua propia y quienes ponen una barrera. Cuando se trata de hablarla, al estudiante “le da pena hablar la lengua; si les gustara escribir la lengua, diario escribirían en la lengua, pero sólo escriben en la lengua en los espacios de Taller de desarrollo lingüístico” (2008, párrafo 15). Para otros, que desde pequeños salieron de sus pueblos, porque estudiaron en internados, ha sido “un poco difícil que se reencuentren con su identidad”, afirma la profesora María Cristina Lorenzo (2008, párrafo 15). Ella reconoce que le pasó lo mismo porque desde los 10 años se fue a la Ciudad de México en donde se le prohibió hablar su lengua, le decían: “aquí tú te vas a olvidar del zapoteco porque la lengua con la que vamos a comunicarnos es el español; si te oigo hablar zapoteco verás cómo te va a ir, te puedo poner castigos” (2008, párrafo 16), y cuando llegaba a hablar, le pegaban con una manguera; “eso provocó que poco a poco se me fuera olvidando la lengua” (2008, párrafo 16). Regresó a su pueblo a los 17 años y para entonces, dice:

[...] yo creo que borré de mi mente la lengua, se me olvidó; el caso es que cuando llegué a mi pueblo, cuando volví, mi familia ya no me hablaba

en mi lengua... Sólo entre ellos hablaban zapoteco y a mí me hablaban en español... toda la gente hablaba zapoteco pero como no entendía... entonces, para resolver este asunto de volver a entender la lengua le dije que mejor me iba a vivir con mis abuelos, porque mis abuelos no hablaban español, puro zapoteco. Entonces yo me fui a la casa de mis abuelos (Lorenzo, 2008, párrafo 16).

Comenta que cuando hizo la Licenciatura en Educación Indígena en la UPN de la capital del país, becada ya como profesora del subsistema de educación indígena, es cuando le nació nuevamente el deseo de aprender bien la lengua y trabajarla con los niños.

Un problema reconocido casi por todos los entrevistados, es el problema de comprensión de textos por parte de los estudiantes. Esto se refleja no sólo en el aprovechamiento sino también en la dificultad de conseguir textos sencillos, no tan complicados para que estudien temas complejos como el de la interculturalidad.

En cuanto a actividades académicas específicas, el problema en los talleres de desarrollo lingüístico es que no se tienen maestros de todas las lenguas que hablan los estudiantes de la escuela normal. Las lenguas minoritarias tienen que trabajar más de manera autónoma y a veces se da el caso de que no tienen profesor que les atienda. En el caso de las lenguas donde sólo hay uno o dos estudiantes hablantes de ellas, el chocholteco, el chontal, el náhuatl y el ixcateco, por ejemplo, se juntan en un solo grupo y tienen a un docente como acompañante. Además, los talleres de desarrollo lingüístico lo han hecho los propios docentes formadores hablantes de lenguas indígenas porque no tienen lingüistas, aprovechando las experiencias que varios de ellos tenían con la enseñanza de la lengua. La profesora María Cristina Lorenzo considera que éste es el problema principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

También reconoce, como otro problema, el hecho de no haberse evaluado el curso de Lengua y cultura. En esta asignatura se da prioridad a la lengua y se descuida un poco el asunto de la cultura. Lo único que se ha hecho en este campo es la realización de los

talleres de saberes comunitarios donde se trabaja la recuperación de algunos saberes, desde el segundo semestre. Pero no es mucho lo que se hace porque se dividen las seis horas de este curso en tres partes, para atender, entre otros, el taller mencionado. Por otro lado, se observa que este curso es muy teórico.

La profesora Beatriz Hernández afirma que un problema que ella ha observado en la práctica profesional, es que los alumnos no tienen suficiente argumentación para defender, ante los padres de familia y profesores de las escuelas bilingües donde practican, sus propuestas a favor de la enseñanza de la lengua y cultura de las comunidades. Dice que los padres de familia y maestros muchas veces se niegan a que los niños sigan hablando en sus lenguas. Afirma: “los muchachos no tienen el suficiente conocimiento para convencerlos y darles sus razones pedagógicas, lingüísticas y psicológicas para que ellos acepten, incluso ayuden” (2008, párrafo 30). Ella considera que es un poco problema de teoría, la falta de lectura y sobre todo la falta de comprensión, que este último problema viene de mucho tiempo atrás. Otro conflicto que ve en estas prácticas docentes es que se cae en los extremos, o se le da mucha prioridad a la lengua indígena o dejan totalmente de lado esta lengua, bajo el pretexto de que la hablan los niños y que no quieren pasarse al español, esto es, como que no se logra un buen balance con el bilingüismo.

De su experiencia en el diseño de materiales y metodologías para enseñar a leer y a escribir sus lenguas, en dos generaciones de estudiantes chinantecos encontró problemas de conflictos de identidad en los jóvenes; “¡sí soy, pero ya no quiero ser!” (2008, párrafo 30), le expresaban sus estudiantes de esta etnia, quienes proponían mejor trabajar en español que en su lengua; “para qué en la lengua indígena si los niños no hablan español, tenemos que enseñarles español”, era el argumento de los estudiantes.

LOS ESPACIOS DE CONSTRUCCIÓN DEL CURRÍCULUM BILINGÜE E INTERCULTURAL

Los talleres de desarrollo lingüístico, de saberes comunitarios y el aula no son los únicos espacios donde se vivió en la práctica la construcción del desarrollo del currículum bilingüe e intercultural.

Las entrevistas también se refieren a otros espacios, tales como las reuniones de etnia y las academias de semestre.

En las reuniones de etnia hay un trabajo cooperativo entre docentes y alumnos para buscar respuestas inéditas; en ellas, se hacen presentes alumnos de la misma etnia de todos los semestres y preparan presentaciones de elementos de su cultura y lengua para compartirla con las demás etnias, en programas sociales que se presentan dentro y fuera de la escuela, y también para discutir avances o ideas respecto a cómo alcanzar la educación bilingüe e intercultural tanto en la vida de la comunidad normalista como en las prácticas profesionales que ellos tienen que realizar; uno de los textos internos de la escuela afirma que las reuniones de etnia:

[...] constituyen una magnífica vía para profundizar en la capacidad colectiva de reflexión y construcción de propuestas alternativas que desde la lengua y la cultura propia de cada grupo sociolingüístico en la normal se experimenten en las escuelas primarias bilingües [...] estos colectivos indagan en torno a las culturas originarias y de hecho entran en contacto con las comunidades de origen al plantearse las maneras y tareas con que se pueden ir construyendo otras formas de educar en las comunidades indígenas, en mayor relación con la vida cultural de las mismas para alcanzar aprendizajes culturalmente significativos, que potencien las identidades de la niñez indígena oaxaqueña de nuestros días y las desarrollen aprovechando los recursos culturales y tecnológicos de nuestro tiempo (ENBIO, 2008, p. 15).

Las academias por semestre resuelven o construyen soluciones para resolver problemas académicos de los semestres, o atender diversos

temas relacionados con el trabajo académico. A estas reuniones de academia se les nota “la falta de precisión en los aportes que semestre a semestre han de incidir en la formación mediante el desarrollo de las habilidades para la docencia bilingüe e intercultural”; igual problema se le ve en la falta de continuidad, articulación y discusión en los temas de las asignaturas porque el tiempo que se le dedica es corto. En estas academias participan profesores y representantes de alumnos en una relación horizontal (ENBIO, 2008, p. 7).

También hay prácticas colectivas que permiten una interacción intercultural, el tequio es una de ellas; en la ENBIO es obligatorio, gratuito y colectivo; se ocupa para mantener limpios los patios, para algunos eventos festivos que se celebran en la institución como la fiesta de muertos, el aniversario de la escuela o la misma graduación de los alumnos que terminan su carrera, entre otros.

Especial atención se presta en la escuela a la fiesta de aniversario. Se le considera una oportunidad para mostrar avances académicos y culturales, a través de exposiciones, talleres, conferencias y otras actividades donde están presentes la música, la danza, la palabra, la comida, el baile de cada etnia (Reyes, 2007, pp. 5-7).

CONTRIBUCIÓN DE LOS DOCENTES DE LA ENBIO EN LA ELABORACIÓN DEL PLAN 2004

Esta escuela normal no sólo envió personal docente a la Dirección General de Normatividad con propuestas de contenido de las dos asignaturas básicas del Plan 2004, sino que también participó en diversas reuniones nacionales y regionales para discutir los contenidos y proponer bibliografía que ya se utilizaba al impartirlas en la ENBIO. En Acapulco se realizó un foro, en 2003 (Llaguno, 2009, párrafo 19), para consultar con las escuelas normales bilingües interculturales e interculturales bilingües sobre sus expectativas y experiencias sobre este tipo de formación. La ENBIO presentó una ponencia en la que planteaba una reforma curricular que culmi-

nara con una propuesta de currículum más elaborada, más formal y de mayor impacto. Por ello fueron invitados en 2004, junto con otros profesores de normales similares de los estados de San Luis Potosí, Michoacán, Chiapas, Hidalgo, entre otros, “para que nos sentáramos a ver el mapa curricular y en qué condiciones estaba” (Llaguno, párrafo 19). También se invitó a varios especialistas. A propósito, el maestro Llaguno señala:

[...] íbamos a hacer una reforma de fondo al mapa curricular, íbamos a hablar de un nuevo mapa curricular; nos llevó casi un año trabajar un documento que en verdad rompía con esa mirada tan esquemática que tiene la Secretaría de Educación Pública, desgraciadamente cuando se terminó ese material chocó con algunas expectativas que tenía la Secretaría de Educación Pública, entonces el material no fue aceptado (2009, p. 19).

Informa el maestro Llaguno que después de esto la SEP propuso la transversalidad del enfoque intercultural al Plan 1997; se hizo una revisión de dicho plan y se hicieron adecuaciones que tuvieron un carácter conflictivo, sobre todo, por las posiciones y experiencias de tres estados: Michoacán, Oaxaca y Chiapas, principalmente en la asignatura que en Oaxaca se llamaba Diversidad cultural y lingüística y a la que la nueva propuesta llamaría Introducción a la interculturalidad, y a los talleres de desarrollo lingüístico, a los que no se les daba importancia en Chiapas porque ellos no consideraban relevante que los estudiantes de la normal aprendieran a leer y escribir sus propios idiomas, sino que sólo se dieran cuenta que son lenguas vivas y que tenían presencia actual. En fin, comenta que se trabajó mucho, que se hicieron visitas a San Luis Potosí, a Chiapas, a Michoacán y a Oaxaca, a fin de recoger experiencias. La instancia de normatividad de la SEP ponía los recursos y los especialistas, y los profesores formadores de las escuelas normales indígenas coordinaban las acciones a nivel nacional.

El arduo y largo periodo de trabajo concluyó con el Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Primaria con Enfo-

que Intercultural Bilingüe 2004, como una modificación del plan de estudios para la Licenciatura de Educación Primaria 1997. Esto es, mantiene el perfil de egreso del Plan 1997. Y para lograr una formación específica para la atención de los niños de los pueblos y comunidades indígenas del país, utiliza dos estrategias: incluye la interculturalidad de manera transversal en los programas y un área de formación llamada: Campo de formación específica para la atención educativa a la diversidad cultural, lingüística y étnica (SEP, 2004, p. 5). En los hechos, esta nueva propuesta sólo sirvió para dar legalidad a la experiencia que, desde finales de la década de 1990, han realizado las escuelas normales interculturales bilingües –o bilingües interculturales, según sea la designación que se reconoce– de los estados de Chiapas, Guerrero, Hidalgo, Michoacán, Oaxaca, San Luis Potosí, Sinaloa y Sonora, aunque en los créditos de la misma sólo aparezca de manera marginal que para dicha modificación la SEP contó “con la valiosa colaboración de profesores de las escuelas normales” (SEP, 2004, p. 2).

Con esta nueva propuesta curricular, la SEP

[...] espera que los futuros maestros tengan la capacidad de incluir y articular como un recurso pedagógico la diversidad presente en las aulas, por lo que se propiciará desde la escuela normal la vivencia y recreación de los principios de la interculturalidad, tales como: el conocimiento de la diversidad, el respeto de las diferencias, el reconocimiento y aprecio de otras identidades y la disposición para la convivencia con otros estilos culturales (SEP, 2004, p. 11).

No obstante los cambios señalados, el mapa curricular de la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe mantiene la misma estructura del Plan 1997 para la formación inicial de los profesores de educación básica: *a)* actividades principalmente escolarizadas; *b)* actividades de acercamiento a la práctica escolar; y *c)* práctica intensiva en condiciones reales de trabajo. Más aún, hay, desde la base del plan vigente, dos campos específicos de

formación profesional para el trabajo docente en educación primaria con niños indígenas: *a)* formación común de maestros para educación primaria y *b)* formación específica para la atención educativa a la diversidad cultural, lingüística y étnica. Cabe destacar que la formación común incorpora de manera transversal la perspectiva intercultural. La formación específica para la atención educativa a la diversidad cultural, lingüística y étnica, en cambio, se compone de *a)* seis cursos escolarizados para la atención de la diversidad cultural, lingüística y étnica, de primero a sexto semestres, con carga horaria de seis horas a la semana; *b)* cuatro cursos de Observación y práctica docente, entre los semestres tercero y sexto, y *c)* dos semestres de práctica intensiva frente a grupo, en el cuarto año de la formación, con una intensidad de 24 horas semanales cada uno.

La práctica tiene como recurso de apoyo dos talleres: Análisis del trabajo docente y Diseño de propuestas didácticas, de ocho horas semanales.

En el primer semestre, según la SEP, con el curso Introducción a la educación intercultural bilingüe se inicia la reflexión sobre la diversidad sociocultural, lingüística y étnica de México y de Oaxaca; se trata de que el estudiante y sus profesores identifiquen aspectos que comparten y otros que distinguen a las comunidades culturales y lingüísticas, así como la conformación, permanencia y cambio de identidades culturales y lingüísticas de los grupos y comunidades indígenas que habitan la entidad, así como las relaciones asimétricas presentes entre las lenguas indígenas y el español. Los estudiantes inician en este curso el análisis de las relaciones entre cultura de la escuela y la cultura de los estudiantes y las correspondientes implicaciones pedagógicas para una educación primaria intercultural bilingüe. Esta asignatura de Introducción a la educación intercultural de seis horas, se divide porque los alumnos llevan fonética. Para el profesor Alejandro Luis, este curso inicia con una etapa de sensibilización, de concientización, para que los alumnos comprendan quiénes son, porque, reconoce, “existen conflictos de identidad porque muchos de nosotros renegamos lo que somos,

porque hay un desconocimiento hacia nosotros mismos de quiénes somos, desconocemos nuestra historia y por lo consiguiente no sabemos quiénes somos” (Luis, 2008, párrafo 17).

En el Plan 2004, los cursos de segundo, tercero y cuarto semestres, Lengua y cultura en los procesos de enseñanza y de aprendizaje I, II y III, respectivamente, pretenden servir para articular la reflexión y el estudio permanente sobre la relación entre lengua, cultura y los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la escuela primaria. En estos cursos se da especial énfasis al fortalecimiento de las competencias comunicativas y lingüísticas –oralidad, lectura y escritura– en las lenguas indígenas que hablan los estudiantes de la escuela normal, a partir de sus propias historias socioculturales y lingüísticas. El curso Lengua y cultura también se divide en tres porque en éste se integran el curso de Fonología y el Taller de desarrollo lingüístico. Lengua y cultura II, del tercer semestre, se divide también para llevar Morfología y el Taller de desarrollo lingüístico. Lengua y cultura III, del cuarto semestre, se divide para llevar Sintaxis. Sobre el particular, el profesor Alejandro Luis dice que desde el primer semestre hasta el sexto se estudian los diversos niveles de las lenguas y que se exige conocimiento de la lingüística; en el primer semestre llevan fonética, en el segundo fonología, en tercero morfología, en el cuarto sintaxis, en el quinto semántica y en el sexto semestre se está intentando llevar pragmática. De manera paralela, llevan cada ocho días un taller de desarrollo lingüístico práctico en el que los maestros que dominan las diversas lenguas que hablan los estudiantes dan clases de esas lenguas, dialogan o platican en esas lenguas. En este renglón, señala que tienen problemas con algunas de las lenguas porque no hay docentes formadores hablantes de las mismas; este es el caso con los idiomas amuzgo, zoque y chontal.

Los programas del Plan 2004 fueron elaborados dos años después, y empezaron a ser distribuidos hasta 2006. La profesora María Cristina Lorenzo nos relata que cuando ella fue a la Dirección de Normatividad a llevar los contenidos y la bibliografía de la materia

de Introducción a la educación intercultural bilingüe, le rechazaron lo que tenía que ver con bilingüismo incipiente y bilingüismo coordinado, porque esto era algo que no debían estudiar los alumnos de la escuela normal. Pero después terminaron aceptando dicha propuesta en esa dirección (Lorenzo, 2008, párrafo 31).

Procesos bilingües en la escuela primaria, curso del quinto semestre, refuerza el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua indígena de los estudiantes, pero se remarca la atención en los procesos de adquisición, aprendizaje y enseñanza para una segunda lengua en la escuela primaria, con base en la experiencia que han adquirido en la escritura y la lectura en sus propias lenguas indígenas.

Taller de diseño de propuestas didácticas para contextos de diversidad cultural y lingüística, del sexto semestre, fue diseñado con actividades específicas para desarrollar habilidades comunicativas en los niños indígenas que asisten a las escuelas primarias (SEP, 2004, pp. 37-39). En este taller, según la profesora Beatriz Hernández, se revisaba lo que los estudiantes hicieron con su cultura y lengua desde el primer semestre, como por ejemplo, un ejercicio real de propuesta didáctica.

El Plan 2004, en esta modalidad, se propuso que los maestros de educación primaria que egresen de esta nueva carrera cuenten con las habilidades, conocimientos y actitudes siguientes:

- a) *El dominio de la lengua indígena.* Ello implica no sólo saber hablarla sino escribirla, leerla y promover su uso en las distintas situaciones comunicativas de la escuela y la comunidad. Esto hace que se promuevan en los estudiantes las competencias comunicativas en lenguas indígenas de su grupo de pertenencia. Además, para su uso pedagógico, los estudiantes de esta licenciatura debían apropiarse de los conocimientos referidos a la relación cultura-lengua-educación.
- b) *El reconocimiento y valoración de los saberes y conocimientos construidos histórica y culturalmente por los pueblos y comunidades indígenas.* Para tal efecto, los futuros profesores se

ocuparán de trabajar sobre los conocimientos sobre el mundo, la vida y sobre las actividades de producción y reproducción de la cultura que existen en las comunidades indígenas, a fin de buscar las estrategias de enseñanza y aprendizaje para dichos conocimientos, así como promover y favorecer su reconocimiento y presencia en el diálogo con otras comunidades culturales y lingüísticas.

- c) *El conocimiento de las características y estructura de las lenguas indígenas.* La base de la formación inicial serán las propias formas y estructuras de significados de las lenguas de los estudiantes. Para que esto suceda, se atenderán los aspectos gramaticales particulares de los idiomas que hablan los futuros profesores y se buscarán las estrategias didácticas para su enseñanza y para favorecer su desempeño en situaciones de comunicación reales.
- d) *La comprensión de los procesos que se conjugan para la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua.* La formación se preocupa por el estudio y la reflexión sobre los procesos individuales que siguen los niños para el aprendizaje de una segunda lengua, sea ésta el español o la misma lengua indígena, según el caso, así como de los procesos que al respecto se desarrollan en los ámbitos familiar y comunitario.
- e) *La competencia didáctica.* El conocimiento sobre los procesos que se dan en la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua, permitirá a los estudiantes normalistas, seleccionar, diseñar y aplicar estrategias y recursos que desarrollen habilidades comunicativas en la primera y la segunda lengua de los niños indígenas; así como de organizar el trabajo a partir de la diversidad de diferentes condiciones socioculturales y lingüísticas existentes en aulas de la escuela primaria (SEP, 2004, pp. 31-33).

La información de las entrevistas nos da cuenta del esfuerzo que realizan los formadores de docentes y los alumnos de la licenciatura

para leer y escribir el idioma propio. Asimismo, nos enteramos de algunos casos de profesores que con este mismo trabajo han reafirmado o enriquecido su competencia lingüística, porque fuera de su ámbito comunitario actualmente hacen poco uso de su lengua materna.

El trabajo con los saberes comunitarios también ha permitido el reconocimiento y valoración de los conocimientos de las comunidades indígenas de donde provienen los estudiantes y de algunas comunidades de los entornos de la ENBIO.

El conocimiento de las características y estructura de las lenguas indígenas es un campo en el que poco se ha avanzado. No obstante, en la ENBIO, pese a dificultades como la falta de tiempo para profundizar en la materia, se llevan en varios semestres asignaturas de apoyo para este fin como la fonética, la fonología, la morfología, la sintaxis, la pragmática y los talleres de desarrollo lingüístico.

Un problema con el que tiene que lidiarse en la ENBIO, y que se torna difícil, es el relativo a la cuestión metodológica. Por ejemplo, no existe un método estándar que pueda servir para la enseñanza de la lectura y la escritura porque las diferentes estructuras de las lenguas indígenas requieren a veces de métodos diferentes (Hernández, 2008, párrafo 44). Igualmente se carece de un método para la enseñanza de los saberes comunitarios, así lo refiere el profesor Adán Jiménez (2009, párrafo 22). Más aún, la competencia didáctica en el marco de la educación bilingüe e intercultural es algo que los entrevistados miran como un aprendizaje que se busca en colectivo y que es un camino nuevo apenas por recorrer.

Pese a estos problemas, la ENBIO, a lo largo de sus 10 años de existencia, tiene mucho que contar, sobre todo, en lo que hay que conocer con respecto al esfuerzo de construir una propuesta curricular interesada en la formación de maestros que puedan atender apropiadamente las exigencias de una sociedad multicultural y multilingüística como lo es indudablemente la sociedad oaxaqueña de hoy en día.

REFERENCIAS

- ENBIO (2008). *Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca*. Mecanografiado. Tlacoahuaya, Oaxaca.
- García Ortega, Eleazar; Llaguno Salvador, Ignacio y Méndez Martínez, Carlos. (2004). La Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. En Meyer, Lois y Maldonado, Benjamín (2004). *Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias educativas innovadoras de Oaxaca indígena actual*. Oaxaca: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.
- Gobierno Constitucional del Estado de Oaxaca. Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (2003). *Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. Guía Académica. 2002-2003*. Oaxaca: Proyectos Estratégicos del IEEPO.
- Hernández Sanpedro, Beatriz (15/11/2008). Entrevista.
- Jiménez Aquino, Adán (12/02/2009). Entrevista.
- Lorenzo Hernández, María Cristina (06/11/2008). Entrevista.
- Luis Gómez, Alejandro (21/11/2008). Entrevista.
- Llaguno Salvador, Ignacio. (09/04/2009). Entrevista.
- Santiago, Adelfo. (30/09/2007). Entrevista.
- Vásquez Romero, Bulmaro (05/03/2009). Entrevista.
- Reyes Sanabria, Saúl. Modelo ENBIO de formación de docentes indígenas bilingües e interculturales. Mecanografiado. Oaxaca, Oaxaca.
- SEP (2004). *Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe. Plan de Estudios 1997. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales*. México: SEP.
- SEP (2006). *Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe. Programa y materiales de estudio. Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe. Primer Semestre. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales*. México: SEP.
- Suárez Hugo, José (coord.) (2008). *El sentido y el método. Sociología de la cultura y análisis de contenido*. México: El Colegio de Michoacán/UNAM-Instituto de Investigaciones Sociales.

**LA INSTRUMENTACIÓN DE UN MODELO EDUCATIVO
BASADO EN EL DIÁLOGO Y LA INVESTIGACIÓN
VINCULADA CON ACTORES COMUNITARIOS.
LOGROS, TROPIEZOS Y RETOS DE LA UNIVERSIDAD
VERACRUZANA INTERCULTURAL**

*Gerardo Alatorre Frenk**

INTRODUCCIÓN

El texto que aquí presento plasma una visión personal de una experiencia de educación superior intercultural, en la que me he implicado durante los últimos seis años: la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI).

En tanto entidad pública de educación superior, inserta en la Universidad Veracruzana (UV), la UVI busca contribuir a enfrentar un reto regional, nacional y global, un reto que es político-cultural

*Gerardo Alatorre, originalmente agrónomo, cursó la Maestría en Desarrollo Rural (UAM-X) y el Doctorado en Antropología (UNAM). Labora en el Departamento de Sustentabilidad de la Universidad Veracruzana Intercultural. Desde 2008 impulsa un proyecto de formación, investigación y vinculación relacionado con la gestión participativa de las cuencas, los bosques y el agua.

y en el que está en juego la vida de la humanidad sobre el planeta. Lo hace formando a jóvenes de cuatro regiones campesinas-indígenas del estado que van aprendiendo en la medida en que se van involucrando en iniciativas de colaboración con gente de las comunidades, en torno a búsquedas o problemas concretos, de carácter productivo, ambiental, de salud, de organización, etcétera.

El marco de referencia ético, teórico y político desde el que se analiza esta experiencia no puede sino ser subjetivo. Es desde una *apuesta* como me asomo a nuestra experiencia, a nuestros aciertos y errores, a nuestras vicisitudes.

Tanto en la esfera epistemológica como en la metodológica y pedagógica, y en el ámbito de las formas de organización interna de nuestra institución, hemos ido aprendiendo sobre la marcha. A seis años de camino, es buen momento para comunicar algunos de estos aprendizajes; de ellos pueden derivarse, quizá, pistas para pensar e instrumentar políticas educativas que estén a la altura de los retos que implica la actual crisis civilizatoria.

ANTECEDENTES

La UVI nace en 2005 como resultado de una confluencia de factores y voluntades: por un lado, el trabajo de investigación y formación que desde hacía una década se venía desarrollando en el Instituto de Investigaciones en Educación de la UV en torno a la educación en sociedades multiculturales; por otro, una iniciativa impulsada por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), de la SEP, para crear universidades interculturales en varias entidades del país.¹ También estaban sobre la mesa –particu-

¹ Esta iniciativa se enmarcó en el proceso de reconocimiento jurídico a ciertos derechos de los pueblos originarios. A raíz de las reformas constitucionales de 2001, el artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece que “La nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas, que son aquellos que descienden de poblaciones

larmente a raíz del levantamiento zapatista en Chiapas— una serie de demandas de las organizaciones ciudadanas, campesinas e indígenas para abrir opciones de educación superior al servicio del mejoramiento social, cultural, económico y ambiental de las regiones rurales/indígenas, en las que se incluyen el ejercicio de los derechos individuales y colectivos.

A diferencia de otras universidades interculturales mexicanas, la UVI nace dentro de una universidad pública pre-existente, la UV, lo cual le confiere algunas especificidades; hay una relativa autonomía respecto a las instancias gubernamentales del ámbito estatal y federal,² pero a la vez una necesidad de ajustarse a los requerimientos administrativos establecidos por la Universidad Veracruzana; la UVI tiene oportunidades específicas en términos de acceso a la desconcentrada infraestructura de la UV y de vías para la “interculturalización” de los procesos formativos que se dan en su seno.

En septiembre de 2005, iniciaron las clases en cuatro regiones del estado de Veracruz (ver mapa 1): *a*) la Huasteca, con población nahua, tének, tepehua y ñuhú (otomí); *b*) el Totonacapan; *c*) la Sierra de Zongolica (en las Grandes Montañas, con comunidades nahuas); y *d*) el sur del estado (Región selvas), donde atendemos a la población nahua y popoluca de la región de Los Tuxtlas y la Sierra de Santa Marta, y a jóvenes de comunidades de origen chinanteco, zapoteco y otras.

que habitan en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas y políticas o parte de ellas”.

² Sobre las universidades interculturales dependientes de los gobiernos estatales, señala Schmelkes (2008, p. 333) que la “injerencia extra-académica de las autoridades [...] en algunas instituciones de este tipo se plantea como una amenaza al logro de los propósitos académicos y de desarrollo que [...] se plantean”.

Mapa 1. Ubicación de las sedes UVI y de las regiones rurales-indígenas de Veracruz



Fuente: Elaboración propia.

Por supuesto, las sedes de la UVI atienden también a jóvenes mestizos de dichas regiones, que constituyen (en 2009) 42% del alumnado en tres de las sedes (Huasteca, Grandes Montañas y Selvas) y más de 80% en la sede Totonacapan. Las sedes se seleccionaron a partir de cuatro criterios básicos: 1) la necesidad de atender zonas aisladas, en las que los jóvenes carecen de opciones de educación superior; 2) la accesibilidad de la sede al mayor número posible de comunidades; 3) el apoyo de las autoridades municipales; y 4) ciertas condiciones infraestructurales mínimas, como la viabilidad de la conexión a internet.

En cada una de las sedes regionales de la UVI el proceso de instalación y puesta en marcha de la Universidad tuvo características específicas; en algunos casos, pero no en todos, se logró generar resonancias con las iniciativas y visiones de otros actores regionales (autoridades, personalidades, organizaciones) y pudieron emprenderse iniciativas conjuntas en torno a intereses compartidos.

La oferta académica inicial incluía dos licenciaturas: Desarrollo Regional Sustentable y Gestión y Animación Intercultural, así como un programa transversal de Lengua y cultura. Posteriormente (2007) esta

oferta se transformó al crearse la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo, con cinco orientaciones: Sustentabilidad, Comunicación, Lenguas, Derechos y Salud. Y, en 2008, con el objetivo central de atender las necesidades de formación de los propios docentes de la UVI, se puso en marcha la Maestría en Educación Intercultural. El presente escrito se centra en la experiencia de la licenciatura y, más concretamente, en las reflexiones y aprendizajes que hemos generado desde el Departamento de Sustentabilidad.³

PERSPECTIVA DE APROXIMACIÓN A LA EXPERIENCIA UVI

¿Con qué lente puedo acercarme, analíticamente, a una experiencia tan llena de riquezas y contradicciones como la de la UVI? Al tratarse de un proceso en el que he estado inmerso desde sus orígenes en 2005, y donde me posiciono no sólo como profesionalista sino también como ser humano con determinados valores y proyectos de vida, me corresponde intentar una aproximación tan autocrítica como valorativa.

El marco de referencia ético-político de este ensayo se basa en una visión diagnóstica general de lo que está aconteciendo en nuestras sociedades y nuestro planeta y de lo que, a mi juicio, podemos como humanos hacer para intentar sobrevivir como especie. Con la información disponible, sabemos que en relativamente pocas décadas los ecosistemas de los que depende la vida humana estarán sometidos a graves disrupciones climáticas; mi impresión –y mi sensación– es que no contamos con mucho tiempo para recomponer nuestras relaciones sociales y políticas, nuestro vínculo con la naturaleza, nuestros modelos civilizatorios; ello implicará revisar nuestras visiones de lo que es el bienestar humano, y mitigar las asimetrías culturales, económicas y políticas, con base en formas participativas de gobernanza y modalidades cuidadosas de arraigo territorial.

³ El autor fue responsable de este departamento durante el periodo 2007-2009.

La construcción de sociedades donde los individuos y los grupos sean capaces de compartir el poder y de encontrar una *felicidad austera* (me) parece casi la única posibilidad de sobrevivencia. Quizá lo que en última instancia está en juego es una tensión entre las fuerzas que aíslan y constriñen: el miedo, el resentimiento, el egoísmo, la necesidad de acumular y dominar; y las fuerzas que unen y abren: la solidaridad, la esperanza, el amor entre los seres humanos y entre éstos y la naturaleza.⁴

¿Qué papel quieren o pueden jugar las universidades frente a tales retos? ¿Qué responsabilidad social están llamadas a asumir? Sin pretender dar respuesta a estas preguntas,⁵ intentemos analizar, desde el lugar de enunciación ya señalado, desde nuestra postura ético-política subjetiva, la experiencia de una de las universidades interculturales y su apuesta filosófica, epistemológica, metodológica y pedagógica. En tanto observadores-actores, nuestro reto es generar una dinámica en la que la innovación teórica y la creatividad política vayan retroalimentándose una a la otra.⁶

En particular, nos interesa entender cómo las prácticas de estas instituciones se alejan o se acercan al discurso de la interculturalidad, que enfatiza la intercomprensión, la equidad, el diálogo de saberes y cosmovisiones, etcétera. En la instrumentación de esta apuesta surgen interesantes y esperanzadoras experiencias, y también diversas dificultades, tanto endógenas como exógenas, relacionadas no sólo con el currículum intencional sino también con el oculto.

Vallaes (2004, pp. 7-8) nos sugiere hacernos cuatro preguntas, para dar cuenta de lo que denomina “*la pedagogía invisible*”:

⁴ Cf. el origen etimológico de *religión*: re-ligare.

⁵ Remitirse para un abordaje más detallado a los trabajos de François Vallaes en torno a la Responsabilidad Social Universitaria (RSU). Blog de Ética RSU, <http://blog.pucp.edu.pe/eticaRSU/>

⁶ Charles Hale nos dice que “la innovación teórica viene de la práctica política”, y propone un enfoque de *Investigación descolonizada*, la cual “requiere una transformación de valores y prácticas, respuestas diferentes a dos preguntas de entrada: 1) ¿conocimiento para qué y para quién? y 2) ¿qué tipo de relaciones sociales llevamos, cuando producimos tal conocimiento?” (Hale, 2004).

1. ¿Nuestro plan de estudios permite realmente al estudiante formarse técnica y éticamente en enfoques complejos, o, más bien, forma expertos especializados que se desentienden del entorno de su especialidad?
2. ¿Nuestra universidad enseña que el saber se comparte entre ciudadanos autónomos para el mejoramiento de la vida o que es un instrumento de poder que otorga privilegios sobre los demás?
3. ¿Nuestra universidad, en su funcionamiento diario, forma realmente a estudiantes ciudadanos iguales y responsables que aman la democracia y pueden volverse líderes del desarrollo de su país o, más bien, a profesionales egocéntricos, atomizados, acostumbrados a relaciones jerárquicas y que entienden a la vida común en términos de lucha de poder, dominación y autoritarismo?
4. ¿Nuestra universidad [...] promueve una visión de la sociedad como “casa común” donde todos dependen de todos y una visión del significado de la vida y la formación humana desde la participación solidaria del ser humano como agente de desarrollo social o, más bien, promueve una representación de la sociedad y del otro en términos darwinianos de lucha y competencia, y entiende el sentido de la vida del ser humano como la persecución individual del éxito personal a pesar de (y muchas veces en contra de) los demás?

Abundantes han sido las vicisitudes y constricciones, como también los logros, en las experiencias de las instituciones que, como la UVI, buscan construir un currículo innovador (en lo intencional y lo oculto). De estas experiencias pueden derivarse, creemos, aprendizajes útiles no sólo para retroalimentar nuestro camino como entidades académicas, sino para el diseño de políticas educativas orientadas a la formación de profesionistas comprometidos con un cambio de paradigma civilizatorio, implicados en la construcción de sociedades justas, sustentables, donde se valore la diversidad cultural.

EL PROYECTO INSTITUCIONAL

En la génesis de la filosofía UVI distingue Dietz (2008, p. 363) tres principales corrientes:

[...] Originalmente, la UVI es impulsada sobre todo desde el ámbito académico, cuando profesores e investigadores formados en las corrientes predominantemente europeas de los “estudios interculturales” generan nuevos espacios de investigación y docencia dentro de la Universidad Veracruzana. Optando por un enfoque transversalizador y constructivista de la interculturalidad, ellos hacen especial hincapié en la generación de nuevas “competencias interculturales” de las cuales dotar a los estudiantes para prepararlos para futuras interacciones en una sociedad cada vez más compleja. [Estos académicos] entablan relaciones estrechas y fructíferas de intercambio con profesionistas, etnolingüistas y activistas indígenas, para quienes la interculturalidad ha de entenderse más bien como una estrategia de empoderamiento étnico en contextos de diferencia cultural o étnica y de discriminación racista. [Este intercambio] se profundiza a partir de la colaboración estrecha con organizaciones no-gubernamentales y movimientos sociales y/o ecologistas también presentes en las regiones indígenas.

La misión enunciada por la UVI refleja bastante bien esta confluencia de visiones:

[...] La UVI es una entidad de educación superior facultada para generar, aplicar y transmitir conocimiento mediante el diseño e implementación de programas educativos con enfoque intercultural, centrados en el aprendizaje situado y la investigación vinculada; procurando el diálogo de saberes, la armonización de las visiones regional, nacional y global, promoviendo el logro de una mejor calidad de vida con sustentabilidad y fortaleciendo las lenguas y culturas del estado de Veracruz [La UVI] orienta sus acciones a la equidad social, cultural y de género, e impulsa la valoración de saberes locales como complementarios de los saberes científicos y el fomento al uso de las lenguas indígenas (UVI).

Entre los objetivos que se enuncian oficialmente, están el de “formar profesionales capaces de responder a las demandas de la sociedad en sus regiones de origen y del estado en general, con programas académicos transdisciplinares desde la perspectiva intercultural” (UVI) y el de “propiciar la participación de las comunidades de las Regiones Interculturales en la definición de las disciplinas que conformarán el currículum formal, garantizando la atención precisa de las necesidades y principales problemas que aquejen a dichas regiones” (UVI).

En la UVI entendemos que en la identidad cultural se superponen e hibridizan, muy dinámicamente, elementos étnicos, de género, de generación y muchos otros. En la propia identidad UVI coexisten distintas visiones; una de ellas, por ejemplo, concibe a la innovación académica como un *fin* en sí mismo, y se esfuerza por ensanchar, desde la interculturalidad y la transdisciplinariedad, las fisuras epistemológicas y pedagógicas de la academia; en otra, la institución se percibe como un *medio* para tejer redes de saber/hacer/poder capaces de impulsar transformaciones de carácter político-cultural en las regiones donde opera, y también, hasta donde sea posible, en el escenario nacional y global. En la interacción entre una gama de distintas lógicas van definiéndose los lineamientos, las estrategias de trabajo y las formas de relacionamiento tanto internas, entre quienes laboramos en la institución –incluyendo a los estudiantes–, como externas.

ANATOMÍA DE LA INSTITUCIÓN

Laboramos en la UVI cerca de 90 académicos,⁷ ubicados en las cuatro sedes regionales, en la oficina xalapeña y en las Unidades de Enlace Académico (UEA) que acogen, desde 2009, los campus

⁷ A la planta académica se añaden los funcionarios y el personal administrativo y de apoyo, lo que da un total de 141 personas laborando en la UVI (dato de 2009).

uv.⁸ La mayoría de los docentes están contratados como personal eventual. Algunos son profesores de asignatura (contratados por horas) y otros tenemos contratos de tiempo completo; esto último implica estar regidos por criterios de diversificación de carga; es decir, cubrir (o intentar cubrir) labores de docencia, de investigación, de tutoría y de gestión académico-administrativa. Los profesores se han involucrado –en ocasiones de manera muy entusiasta– en el proyecto, a pesar de contar con muy exigüos ingresos y de tener que desplazarse a las zonas rurales donde opera la Universidad.

En la selección de docentes se toma en cuenta no sólo su formación sino, principalmente, su experiencia en el impulso de iniciativas con las comunidades rurales. Desgraciadamente, no siempre ha resultado fácil encontrar a profesionistas con un perfil idóneo.

La matrícula (en noviembre de 2009) es de 524 estudiantes. En el cuadro 1 presentamos datos relacionados con su adscripción étnica. De estos estudiantes, más de 60% son mujeres. Entre quienes ya eligieron alguna de las orientaciones, 38% está en Sustentabilidad, 23% en Comunicación, 17% en Derechos, 11% en Lenguas y 11% en Salud.

⁸ En estas UEA, localizadas en los campus Poza Rica-Tuxpan, Xalapa-Veracruz-Boca del Río, Orizaba-Córdoba y Coatzacoalcos-Minatitlán, se impulsan iniciativas de formación intercultural dirigidas al estudiantado de diversas facultades de la Universidad Veracruzana.

Cuadro I. Estudiantes UVI hablantes de lenguas indígenas (2009)

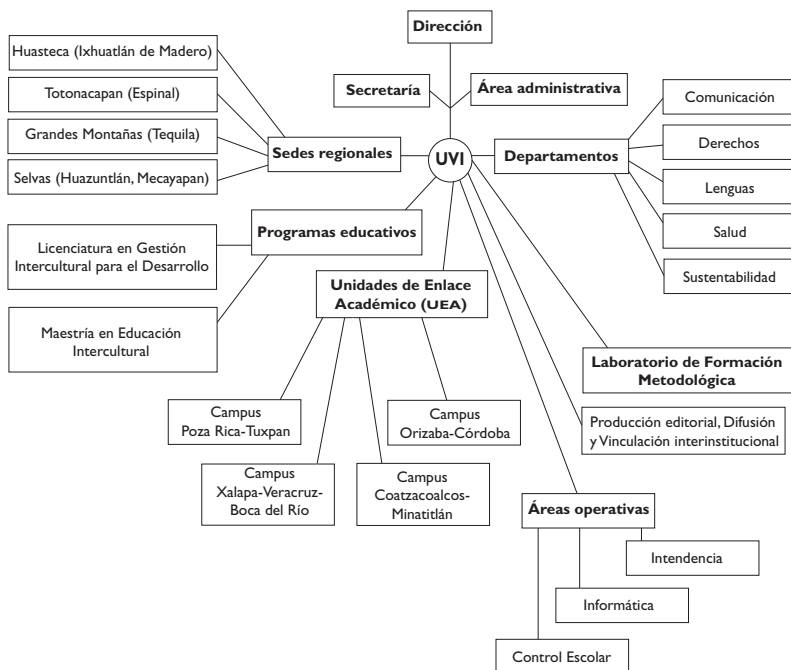
Sede	Lenguas	Número de estudiantes
Huasteca	Sólo español	52
	Náhuatl	54
	Ñuhú (Otomí)	13
	Hamasipijni (Tepehua)	4
	Teenek (Huasteco)	1
	Tachiwín Tutunaku (Totonaca)	1
	Matrícula de la sede	125
Totonacapan	Sólo español	74
	Tachiwín Tutunaku (Totonaca)	17
	Matrícula de la sede	91
Grandes Montañas	Sólo español	55
	Náhuatl	78
	Matrícula de la sede	133
Selvas	Sólo español	74
	Náhuatl	81
	Diidzaj (Zapoteco)	3
	Núntah+'yi (Zoque Popoluca)	17
	Matrícula de la sede	175
Total		524

Fuente: datos proporcionados por el Área de Control Escolar de la UVI.

Los órganos formales que asumen la conducción de la institución son el Consejo de Planeación (equivalente a Consejo Técnico) y el Consejo de Dirección (equivalente a Junta Académica). En la práctica, existe cierta discrecionalidad y centralización en la toma de decisiones; aún no se dota la UVI de criterios y mecanismos claros para el debate, la concertación y los flujos de poder y de información. La intercomprensión y el diálogo de saberes, tan explícitamente enunciados en el currículum intencional, no siempre forman parte del currículum oculto, que la institución transmite sin saberlo.

En la figura 1 se muestran las instancias que intervienen en la operación de la institución (no se trata, propiamente, de un organigrama).

Figura 1. Ámbitos e instancias de trabajo en la Universidad Veracruzana Intercultural



Fuente: Alatorre 2009.

En las regiones donde se imparte la licenciatura se han tejido relaciones de muy distinta índole. Varios de los municipios sede han brindado apoyos diversos para el establecimiento y operación de las instalaciones y, en unas regiones más que en otras, se han podido construir relaciones estables de colaboración con algunas organizaciones de base (de productores, de médicos tradicionales, etcétera), así como con organizaciones regionales, organizaciones de la sociedad civil e instituciones académicas y gubernamentales. En sus inicios la UVI promovió la constitución de Consejos Consultivos Regionales, como espacios de diálogo entre la Universidad y diversos actores de cada región; pero éstos están inactivos desde 2006.

UNA PROPUESTA EPISTEMOLÓGICA Y PEDAGÓGICA PARA LA FORMACIÓN DE GESTORES INTERCULTURALES

La apuesta epistemológica que ha asumido el Departamento de Sustentabilidad de la UVI está estrechamente relacionada con lo que Leff ha denominado el diálogo de saberes:

[...] El diálogo de saberes se plantea como una condición de la democracia en el campo de la sustentabilidad, lo que desborda el campo de una gestión del desarrollo sustentable basado en el conocimiento de la ciencia o el conocimiento experto, para incluir las visiones, saberes e intereses que entran en juego, fuera de la ciencia, en la reapropiación social de la naturaleza. En este sentido, el futuro sustentable no podría asegurarse mediante una racionalidad cognitivo-instrumental. Más bien pone en juego una multiplicidad de racionalidades e intereses, cuya resultante sería un mundo más equitativo, democrático, diverso y sustentable, donde nada está asegurado de antemano (Leff, 2003, p. 32).

En congruencia con esta visión, la estrategia pedagógica de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID) tiene como núcleo –al menos en el discurso– los procesos de producción dialogada de conocimientos que los estudiantes emprenden en colaboración con actores comunitarios, con miras a alimentar procesos de ciudadanización, de cambio cultural, político, tecnológico. En general, desde los primeros semestres, los estudiantes identifican, con ayuda de sus profesores, actores con los que pueden establecer relaciones de colaboración. Puede tratarse de pequeños grupos informales o de grupos u organizaciones que ya funcionan como tales. Algunos estudiantes llegan como “agentes externos”, pero la mayoría se asumen como actores locales, y muchos de ellos establecen la comunicación en el idioma indígena de la comunidad donde trabajan. El acompañamiento en campo de los docentes a los equipos estudiantiles se da, sobre todo, en estos primeros semestres.

Si en el inicio los estudiantes suelen abordar problemas-temas-iniciativas de carácter local, en semestres posteriores van, progresivamente, apropiándose de una visión cada vez más compleja, abordando problemas-temas-iniciativas de carácter cada vez más amplio, y vinculándose con actores (instituciones, organizaciones) cada vez más diversos.

No se trata aquí de salir a prácticas de campo; por un lado, porque en general a donde los estudiantes *salen* es a las sesiones en aula; y, por otro, porque la actividad comunitaria implica, también, un aprendizaje teórico. La estructura curricular está diseñada para poner en diálogo varios tipos de saberes: los que se están generando en la esfera de la producción científica; los que se derivan del acervo ancestral de conocimientos de las culturas autóctonas; los que surgen de manera empírica en la acción cotidiana de los actores sociales movilizados en torno a necesidades y demandas de toda índole; y los que se construyen en el intercambio planetario de informaciones y visiones. Este planteamiento teórico y político-cultural se acerca así a otras corrientes innovadoras que se desarrollan en distintas regiones del país y del mundo en torno a la educación intercultural, la educación popular y la educación superior (Illich, 1985; Nieto Caraveo, 1999; Carrizo *et al.*, 2003).

Los cursos están organizados en un tronco común, que cubre los primeros semestres; en un área disciplinaria (específica para cada orientación) y en un área optativa. El seguimiento de los procesos de investigación vinculada se da, desde los primeros semestres, en lo que hemos denominado el Eje de Métodos y Prácticas de Investigación y Vinculación (EMPIV), donde se ubican, hacia el final de la licenciatura, la acreditación del servicio social y la elaboración del documento recepcional.

En principio, son las necesidades de formación o de información en cada iniciativa de investigación vinculada las que rigen los contenidos curriculares que se abordan en aula, en las sesiones de tutoría y, de manera cada vez más frecuente, a través de las herramientas electrónicas de trabajo a distancia. Así se busca que el aprendizaje

tenga *sentido* para los estudiantes. El reporte semestral de avances de investigación vinculada constituye –o debería constituir– el producto nodal con el que los docentes de las distintas asignaturas pueden evaluar el trabajo de cada estudiante y cada equipo, a partir del tercer semestre de la licenciatura, cuando los estudiantes eligen una de las orientaciones.

El currículo de la Orientación en Sustentabilidad cuenta con cursos y talleres que abordan temas como los siguientes:

- El conocimiento del territorio y de la forma como las sociedades humanas (a nivel regional, nacional o global) se relacionan con él.
- Los aspectos ecológicos de la vegetación, el suelo, el clima, los cultivos, y el conocimiento tradicional sobre estos aspectos.
- Los sistemas productivos agrícolas, pecuarios, forestales, frutícolas y hortícolas y las técnicas ecológicas de producción.
- Las ecotecnias de infraestructura en viviendas y poblados.
- Las relaciones sociales, culturales, políticas y económicas que históricamente y hasta la época presente determinan las formas de uso o abuso de los recursos naturales.
- Las políticas agrícolas en México, la tenencia de la tierra, la política ambiental y los programas institucionales relacionados con el desarrollo rural, incluyendo aquellos que ofrecen apoyos a los procesos orientados hacia la sustentabilidad.
- Las formas familiares y comunitarias de organización y los canales de participación ciudadana en el diseño y la instrumentación de las políticas públicas y, en general, en la gestión de los asuntos públicos (gobernanza). Nuevas formas de organización social en redes solidarias.

Hemos aplicado en esta orientación un procedimiento para asegurar cierta continuidad –pero a la vez cierta variedad– en los trabajos de los equipos estudiantiles con los grupos comunitarios: los equipos y sus contrapartes firman acuerdos de colaboración por dos o

tres semestres, para impulsar iniciativas conjuntas en torno a temas o problemas de carácter productivo, organizativo o de conservación y restauración de recursos naturales. Teóricamente, tanto en la definición de los ejes de trabajo como en la consecución y evaluación de las actividades debería haber una muy activa participación de los actores comunitarios; esto, como veremos más adelante, se logra parcialmente.

Los ámbitos temáticos de colaboración entre estudiantes, profesores y actores comunitarios son muy variados. En el cuadro 2 mostramos algunos ejemplos de trabajos recepcionales presentados por estudiantes de la primera generación de la orientación en Sustentabilidad (en agosto-septiembre de 2009). Se trasluce todo un abanico de temas de trabajo, a la vez que cierto enfoque compartido.⁹

Cuadro 2. Ejemplos de trabajos recepcionales en la orientación en Sustentabilidad de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (2009)

- Estudio del agroecosistema milpa en la comunidad de Puyecaco, municipio de Ixhuatlán de Madero, Veracruz.
- Trayectoria y desarrollo de la Unión de Ejidos Nahua-Otomí-Tepehua (UENOT) de la Sierra de Huayacocotla, Veracruz.
- Reconsideración de la naturaleza por la cultura Tepehua, ante los procesos de transformación histórica.
- Plan de reordenamiento territorial para el manejo sustentable de los recursos naturales de La Mina, Tlachichilco, Veracruz.
- Gestión del agua en la cuenca del Río Vinazco (Huasteca Veracruzana) en el marco de la sustentabilidad.
- Intercambio de saberes sobre la ganadería en la comunidad de Puyecaco, Ixhuatlán de Madero, Veracruz.
- El Trabajo Común Organizado en los procesos de participación colectiva: la experiencia del Comité Civil de Diálogo en la comunidad de Carrizal, Papantla, Veracruz.

⁹ La primera cohorte de egresados de la orientación, compuesta por 110 estudiantes, presentó un total de 49 trabajos recepcionales.

Cuadro 2 (continuación)

- Uso del monte como fuente de vida en la comunidad El Remolino, municipio de Papantla, Veracruz.
- La transformación de los ecosistemas en los procesos de apropiación campesina en el ejido de Anayal II, Zozocolco, Veracruz.
- Los saberes locales en las estrategias de alimentación familiar en la comunidad de Francisco Sarabia, Papantla, Veracruz.
- Procesos de integración comunitaria. El caso de las productoras de papa del grupo María Elena, en la comunidad de Xaltepec, Tehuipango, Veracruz.
- El impulso del desarrollo comunitario mediante el fortalecimiento de los invernaderos rústicos en la comunidad de Zoquiapa, Los Reyes, Veracruz.
- Vías hacia un desarrollo forestal con participación comunitaria en Soteapan, Veracruz.
- El problema del agua entubada en Pajapan, Veracruz: estrategias para vincular esfuerzos en la solución de un conflicto comunitario.
- Manejo de encinares tropicales en la comunidad de Encino Amarillo, Mecayapan, Veracruz.
- Producción cafetalera y servicios ambientales en una comunidad popoluca. El caso de San Fernando Soteapan, Veracruz.

Estos trabajos no sólo son evaluados en los exámenes profesionales, sino que son presentados en las comunidades respectivas para ser objeto de discusión y retroalimentación. En algunos casos, los egresados pueden dar continuidad a su labor comunitaria, con lo que obtienen una remuneración por sus servicios de parte de las propias organizaciones o instituciones con las que han venido vinculándose.¹⁰

¹⁰ Una valoración cuantitativa de la inserción laboral de los egresados de la UVI sería prematura. Apenas en agosto-septiembre de 2009, como ya señalamos, terminó su licenciatura la primera generación.

Nuestra visión epistemológica y nuestras estrategias metodológicas y pedagógicas van encaminadas a la formación de profesionistas capaces de cumplir funciones como las siguientes:

- Facilitación y dinamización de iniciativas locales.
- Educación, sensibilización e investigación-acción.
- Vinculación y gestión para canalizar hacia los distintos actores de las comunidades y regiones una amplia gama de recursos¹¹ provenientes del exterior; es decir, de actores en otras regiones del país y del mundo.
- Difusión y traducción intercultural, para tender puentes entre distintos modos culturales de ver la realidad, de relacionarse y de actuar.
- Participación en equipos plurales de investigación y construcción de ciudadanía, en los que se nutran las discusiones y alianzas necesarias para generar de formas de vida sustentables.

Se busca, en suma, formar agentes con las habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para participar en iniciativas encaminadas hacia el beneficio social y ambiental de las regiones interculturales y surgidas de las propias comunidades o impulsadas de manera conjunta por actores diversos. La idea es que puedan hacerlo radicando en dichas regiones o fuera de ellas. Previsiblemente, sus opciones laborales no se limitarán a ser contratados por alguna organización o institución, dado que tendrán los elementos para diseñar, concertar, gestionar e impulsar una gama de tipos de iniciativas grupales o comunitarias donde podrán autoemplearse, a la vez que generar beneficios sociales.

Más allá de formar profesionistas, la orientación Sustentabilidad de la Licenciatura GID busca fortalecer las capacidades de las comu-

¹¹ Aquí empleamos el término “recursos” en su sentido más amplio: información, formación, financiamiento, enlaces, etcétera.

nidades para responder a problemas relacionados con el manejo de los recursos naturales, la producción, el ejercicio de los derechos ciudadanos y el bienestar social y familiar.

LA UVI DE CARNE Y HUESO

La instrumentación concreta de nuestra apuesta epistemológica y metodológica-pedagógica ha dependido de factores “externos” (como el tipo de relaciones que en cada sede se han tejido con los actores presentes) e internos (como los intereses, formas de implicación y capacidades de los profesores y estudiantes, y las modalidades de organización intra-institucional). Los procesos y sus resultados han sido, por ende, muy heterogéneos.

Tanto entre los docentes y directivos como entre el estudiantado encontramos distintas formas de implicación: hay quienes se limitan a cubrir los requisitos académicos y quienes se esfuerzan por ligar los procesos de formación e investigación vinculada con el fortalecimiento de actores locales y regionales. Hay estudiantes que definen, con sus contrapartes, las líneas de trabajo a impulsar conjuntamente, en tanto que otros llegan a estudiar un tema predefinido. Hay profesores comprometidos con un proyecto de incidencia regional y profesores que se atrincheran en sus cursos en aula; hay quienes logran conducir procesos de planeación estratégica participativa en las comunidades y quienes, con un enfoque extensionista, llegan a las comunidades con una oferta prediseñada de actividades puntuales.

Es, desgraciadamente, bastante frecuente que exista inestabilidad en los procesos de investigación vinculada, por una inadecuada conducción metodológica de parte de los docentes, por los cambios de planes a última hora (la impredecibilidad en las dinámicas institucionales), por conflictos al interior de los equipos estudiantiles o por las vicisitudes en la relación estudiantes-contrapartes o en las dinámicas internas de los grupos comunitarios. Un claro síntoma de ello es el hecho de que, en demasiadas ocasiones, resulta difícil

para los estudiantes completar las 480 horas de servicio social establecidas en el reglamento, cuando en principio deberían sin mayor problema acreditarse con la contabilización de horas de servicio y vinculación desde el tercer o cuarto semestres. Esto llega al absurdo cuando los estudiantes empiezan a distanciarse de los grupos con quienes trabajan “porque tenemos que ver lo del servicio social”.¹²

Otro ámbito donde las cosas no siempre resultan como estaba planeado es el de la adquisición o apropiación de herramientas conceptuales. Se logra, en ocasiones, que los estudiantes construyan capacidades de pensamiento abstracto, al ligar sus vivencias cotidianas en sus comunidades con las visiones teóricas que se generan en las ciencias sociales. Pero para ello es indispensable que los profesores tengan la capacidad de ayudarles a tender esos puentes, lo cual, en demasiados casos, no sucede. Además, en el caso de los hablantes de lenguas indígenas, dicha conjunción epistémica requeriría un abordaje teórico y metodológico de carácter interlingüe, lo cual resulta difícil para la mayoría del profesorado. Entre las dificultades conceptuales que hemos observado tanto entre estudiantes como docentes está cierto enfoque simplista respecto al desarrollo comunitario que, si bien atiende aspectos importantes de animación o movilización de esfuerzos endógenos, soslaya la importancia de tomar en cuenta las políticas o factores de escala más macro que están determinando, directamente, las posibilidades de construcción de sustentabilidad en los ámbitos local o regional.

Otras frecuentes distorsiones teóricas son la mitificación de la comunidad tradicional como entidad armónica y sustentable y la visión dicotómica que establece una oposición entre la lógica de las comunidades y la del mercado globalizado. Por poner un caso, mencionemos las dificultades de varios estudiantes para conciliar los objetivos de autosuficiencia y seguridad alimentaria con la dimensión comercial de la agricultura “sometida a la globalización” y “orientada hacia el consumismo”; con este marco teórico, se obs-

¹² Comentario de un estudiante de séptimo semestre de la LGID.

taculiza la construcción de visiones (diagnósticas y estratégicas) más complejas y la formulación de criterios que pudieran guiar la búsqueda de una agricultura menos dependiente, más autónoma, a sabiendas de que siempre habrá (siempre ha habido) cambios tecnológicos, cambios ideológicos y cambios en la mercantilización de los intercambios humanos.

En general, percibimos en muchos estudiantes y algunos docentes la falta de una visión crítica de los procesos históricos que han llevado a las comunidades a la situación actual, y que han conformado las relaciones económicas y políticas entre éstas y el entorno. Consecuentemente se aplica una metodología que, a partir de ejercicios de diagnóstico, se orienta a *atender necesidades*, con los que se deja de lado varios aspectos cruciales: por una parte, la preexistencia de visiones diagnósticas, de saberes y de iniciativas; por otra, el hecho de que en las comunidades, más allá de las necesidades y problemas, existen también muchas riquezas que merecen ser valoradas en la construcción de sociedades sustentables en las escalas nacional y global.

En el currículo oculto de la institución, en sus formas de organización interna y en el carácter de las relaciones que entabla con otros actores –vemos varios aspectos que consideramos relevantes, y que denotan eso que Vallaey (2004, p. 6) llama “resistencias institucionales arraigadas”: podemos observar cómo las lógicas de trabajo y los plazos y tiempos establecidos quedan determinados por los calendarios escolares, la necesidad de acceder a apoyos (becas estudiantiles, financiamiento institucional, Promep, SNI, PIFI, etcétera) y las formas de programación y evaluación (calificaciones, productividad, etcétera), que no siempre contribuyen a la solidez, continuidad y participación co-responsable de estudiantes, profesores y sus contrapartes comunitarias en las iniciativas de investigación y acción emprendidas a nivel local o regional. Al respecto cabe enunciar algunos de los principales problemas que hemos detectado:

- La dinámica intra-institucional de la UVI sigue regida por las tendencias a *administrar* los flujos de información y de

poder, lo cual limita la posibilidad de que los académicos y estudiantes se apropien cabalmente del proyecto institucional, y hasta ahora ha impedido asimismo un mayor involucramiento de los actores de cada región en la orientación de los trabajos. Esto genera segmentaciones en los ámbitos de saber-poder de los académicos, restringe las interacciones entre los colectivos que conforman a la institución y obstaculiza la conformación de equipos regionales de trabajo con una relativa autonomía.

- Los lineamientos institucionales para la elaboración de programas de trabajo y reportes de actividades se basan en un enfoque de desempeño individual, lo cual obstruye el despliegue de dinámicas sinérgicas. Tales programas y reportes, en lugar de servir como una herramienta de planeación y seguimiento al servicio de cada sede o de cada departamento, se convierten en meros requisitos administrativos, que incrementan una carga de trabajo de por sí pesada.
- Resulta difícil integrar, de manera orgánica, a los sabios y expertos de las comunidades en los procesos de formación.
- Ante la inexistencia de criterios de evaluación del desempeño (de los académicos y de las propias instituciones) que tomen en cuenta la dinamización de las iniciativas sociales, la calidad académica se mide, casi únicamente, considerando la adquisición de grados, la consolidación de cuerpos académicos formales y la publicación de resultados de investigación en revistas de prestigio o libros. No existen aún criterios sustitutos o adicionales que den cuenta de la especificidad y riqueza de las instituciones de educación superior intercultural.

En cuanto a los grupos comunitarios con que se vinculan los estudiantes, podemos constatar que algunos de ellos están sólidamente cohesionados en torno a proyectos de acción colectiva; pero otros surgen sólo para “bajar recursos” de los programas gubernamentales; abundan los problemas organizativos, de rendición de cuentas,

de exclusiones de género, etcétera. Hay casos en que los estudiantes logran vincularse con grupos u organizaciones que han construido –o con quienes pueden construir– una visión de mejoramiento social y ambiental a mediano plazo; pero para ello se requieren ejercicios cuidadosos de planeación estratégica, que no siempre logran llevarse a cabo, por las características de los grupos¹³ o por limitaciones en la capacidad y experiencia de los docentes-tutores. En ausencia de este tipo de acuerdos, es fuerte el riesgo de que las interacciones resulten sesgadas por las agendas ocultas de los distintos participantes. Ejemplo de ello es una situación recurrente: cuando los estudiantes llegan a las comunidades a investigar sobre un tema previamente definido, queda implícitamente claro que son ellos los principales interesados (y los que van a extraer información), lo cual conlleva, de parte de los miembros de estas comunidades, una respuesta de *transacción*: ¿Qué vas a darme a cambio?

En suma, se observan en las experiencias de vinculación emprendidas por los y las estudiantes

[...] aspectos relacionados con las percepciones recíprocas entre éstos y sus contrapartes, y con las modalidades que adoptan los procesos de colaboración, enmarcados en las propias dinámicas institucionales de la Universidad Veracruzana, en los procesos de evolución e involución de los grupos de base, en las lógicas de administración del prestigio y el poder en las comunidades rurales, y en ocasiones también en las lógicas de operación de otras entidades contrapartes (Alatorre, 2009).

¹³ En los diagnósticos comunitarios las demandas expresadas por la gente suelen referirse a la oferta pre-existente de diversas instituciones de gobierno y, en muchos casos, reflejan la pretensión de las comunidades de no quedar rezagadas, respecto a las vecinas, en obras de infraestructura (canchas, salones, banquetas) que no siempre son indispensables, pero que fortalecen la cuota de prestigio de cada comunidad y de sus autoridades en turno.

HACIA UNA EDUCACIÓN AL SERVICIO DE LA CONSTRUCCIÓN DE SOCIEDADES SUSTENTABLES Y LA VALORACIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL

La experiencia de la UVI demuestra lo fértil que puede resultar la adopción de un enfoque educativo que articula la formación, la generación de conocimiento y la colaboración co-responsable con las comunidades o con grupos comunitarios. Ello permite tender puentes entre distintos actores, diversos tipos de saberes, distintas disciplinas, en torno a iniciativas y solidaridades concretas. Adoptar este enfoque nos lleva a despedirnos de cualquier tentación de concebir a la comunidad como fuente de información o como objeto de investigación, y a asumirla como ámbito de colaboración y de diálogo de visiones y saberes. También nos exige desarrollar los encuadres metodológicos necesarios para pensar con, observar con, buscar soluciones y mejoras con, instrumentar con, evaluar con. En aras de una mayor congruencia con este enfoque es necesario que los ejes de trabajo comunitario se definan con base en un proceso de reflexión (desconstrucción-construcción) en el que participen los actores interesados, en los ámbitos local y regional; también importa revisar las modalidades de adjudicación de créditos a las experiencias educativas, y repensar las formas (formatos, lenguajes y espacios) en que se dan a conocer los resultados de las investigaciones.

La innovación metodológica necesita ir de la mano de una innovación institucional y política, que flexibilice y adecue los criterios y lineamientos académico-administrativos, actualmente imperantes en lo que Sánchez (2005, p. 222) llama el *stablishment* académico, a los requerimientos específicos de planeación, operación y evaluación académicas de las universidades interculturales. Una de las instancias que en esta búsqueda tienen un papel que cumplir es la Red de Universidades Interculturales (REDUI), creada en 2006, (REDUI). Entre los objetivos que esta Red enuncia en su sitio web están los de

[...] realizar estudios estratégicos para prever los cambios económicos, políticos y sociales que puedan impactar el quehacer de las universidades interculturales y sustentar la toma de decisiones; diseñar acciones que orienten la definición de políticas comunes de desarrollo académico tales como desarrollo curricular, estrategias para la formación de docentes, etcétera; y trabajar de manera conjunta en la definición de criterios e indicadores para sustentar procesos de evaluación y acreditación institucional, acordes con su vocación y propósitos.

Para fortalecer la incidencia regional de las universidades interculturales, considero necesario lograr mayor coherencia y solidez en la labor de investigación y vinculación. En el caso de la UVI, esta labor se ha caracterizado, en su primera etapa, por una fuerte dispersión temática, lo cual puede considerarse una riqueza. Pero parece ser necesario dar un paso adelante. Merecería ser objeto de mayor atención (no sólo en la UVI, sino también en otras instituciones afines) la definición de líneas de investigación-acción a mediano plazo, a partir de ejercicios participativos de diagnóstico (local, regional y extra-regional), de manejo de conflictos y de planeación, donde los actores internos y externos logren construir una visión más o menos compartida de las principales riquezas, oportunidades y problemas de cada región, y formular planes de trabajo conjunto que incidan no únicamente en las dinámicas intrarregionales, sino también en los factores de escala macro que determinan o condicionan las posibilidades de transitar hacia la sustentabilidad.

Este es un reto mayúsculo, no sólo para las instituciones educativas, sino también para las organizaciones y autoridades de cada región. Implica reconstruir confianza ahí donde, históricamente, ha habido recelo. En la esfera de la gestión interna de las universidades, el reto es avanzar hacia una mayor transparencia (interna y externa) en las formas de ejercer y de compartir el poder. Implica también, por lo tanto, establecer criterios y mecanismos institucionales de comunicación y de circulación de la información, así como abrir espacios para la reflexión crítica en torno al propio

quehacer.¹⁴ Como bien señala Vallaey (2004, p. 4), la Universidad necesita transformarse

[...] en una pequeña comunidad ejemplar de democracia, equidad (supresión de las segregaciones y corrección de los privilegios), transparencia (política y económica), y hacer de ella, un modelo de desarrollo sostenible (política de protección del medio ambiente, uso de papel reciclado, tratamiento de los desechos, etcétera). [...] Hacer de la Universidad una comunidad socialmente ejemplar es beneficiarse de una doble fuente de aprendizaje: el estudiante aprende *en* la Universidad su carrera pero también aprende *de* la Universidad los hábitos y valores ciudadanos. [...] Es la práctica cotidiana de principios y buenos hábitos comunes la que forma a las personas en valores.

En lo referente a las relaciones de estas universidades con los actores que despliegan actividades o programas en las regiones de trabajo, uno de los retos es definir con claridad el papel de estos actores en la orientación de la actividad universitaria. Aquí nos referimos no sólo a las organizaciones indígenas¹⁵ y a las autoridades tradicionales, sino también a diversos agentes externos.

Para construir sustentabilidad en una región dada es indispensable partir de lo que en ella hay, de su institucionalidad, su terri-

¹⁴ La generación de saberes a partir de las prácticas universitarias es particularmente importante en las instituciones innovadoras, como la UVI, en las que el camino se hace al andar. Resulta bastante evidente la necesidad de definir procedimientos para el registro, procesamiento, análisis, canalización y difusión de informaciones y saberes relacionados con el desarrollo de las actividades y la construcción de relaciones internas y externas.

¹⁵ Estas organizaciones, observa Schmelkes (2008, p. 336), “han estado notoriamente y sorprendentemente ausentes de las universidades interculturales” [...]. Su presencia ha sido muy fuerte en los momentos previos a la creación de las universidades interculturales, sobre todo en torno a la discusión de las sedes de dichas universidades. Una vez tomada la decisión de la sede, sin embargo, su presencia parece desmovilizarse. O bien, como ocurrió en el estado de Guerrero, se generan conflictos serios que en este caso llevaron a la creación de otra universidad intercultural contraria a la “del gobierno”, en la sede originalmente propuesta.

torio, sus saberes, alianzas y recursos; pero ello resulta insuficiente: necesitan atenderse los factores externos que están obstaculizando o que pueden propiciar el tránsito hacia la sustentabilidad; necesitan fortalecerse las redes trans-regionales y transnacionales capaces de construir poder, conciliando y enlazando los saberes y las acciones de distintos actores con miras a la revisión y modificación de las políticas públicas.

Para la Academia, ello implica un desafío de profundas implicaciones: se trata, ni más ni menos, de repensar su autonomía y su misión en términos de responsabilidad social o socio-ambiental, y, por lo mismo, de redefinir los criterios de promoción y evaluación de la producción académica, al priorizar la investigación participativa aplicada y los enfoques inter y transdisciplinarios.

El reto, en última instancia, es concebir a la institución universitaria como un nodo en una red *glocal* por la que debe circular el saber y la acción solidaria.

REFERENCIAS

- Alatorre F., Gerardo (coord.) (2009). *Un modelo educativo para la diversidad. La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural*. Xalapa: UV-UVI.
- Alatorre F., Gerardo (2009). El largo y sinuoso camino hacia la conformación de redes de saberes y haceres en las regiones interculturales de Veracruz. En L.S. Mateos (comp.) (2009). *Los estudios interculturales en Veracruz. Perspectivas regionales en contextos globales*. Xalapa: UV -UVI.
- Carrizo, Luis; Espina Prieto, Mayra y Klein, Julie T. (2003). *Transdisciplinariedad y complejidad en el análisis social*. Documento de debate para el programa de gestión de las transformaciones sociales. Programa MOST.
- Dietz, Gunther (2008). La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural (pp. 359-370). En Daniel Mato (coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO.

- Hale, Charles (2004). *Reflexiones hacia la práctica de una investigación descolonizada*. Documento borrador presentado como ponencia en el segundo Encuentro Internacional del Proyecto Gobernar en la Diversidad celebrado del 29 al 31 de octubre de 2004 en Quito, Ecuador. Encuentro organizado por el CIE-SAS, la Universidad de Texas-Austin, Flacso-Ecuador y la Fundación Ford.
- Illich, Iván (1985). *La sociedad desescolarizada*. México: Joaquín Mortiz-Planeta.
- Leff, Enrique (2003). Racionalidad ambiental y diálogo de saberes: sentidos y senderos de un futuro sustentable. *Desenvolvimento e Meio Ambiente* (7), 13-40, enero-junio. Editora UFPR.
- Nieto Caraveo, Luz María (1999). *La evaluación y el diseño curricular como construcción social*, México: CIEP. Facultad de Ingeniería UASLP.
- Red de Universidades Interculturales (Redui), <http://www.redui.org.mx/>
- Sánchez Pérez, Francisco (2005) Objeto y método: ¿criterios epistemológicos o coartadas para la supervivencia académica?, *Papers: Revista de sociología*. (78), 215-226. Universidad Autónoma de Barcelona. En <http://ddd.uab.cat/>, recuperado el 25 de noviembre de 2009.
- Schmelkes, Sylvia (2008). Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos (pp. 329-338). En Daniel Mato (coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC)/UNESCO.
- Universidad Veracruzana Intercultural (2007). *Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (GID)*. Documento base. Manuscrito UVI. Xalapa, Veracruz.
- Universidad Veracruzana Intercultural (UVI). <http://www.uv.mx/uvi/>.
- Vallaes, François (2004). La responsabilidad social de la universidad. *Palestra Portal de Asuntos Públicos*. Pontificia Universidad Católica del Perú. En <http://www.palestra.pucp.edu.pe/index.php?id=111>, recuperado el 25 de noviembre de 2009.

**LA ASIGNATURA DE LENGUA Y CULTURA INDÍGENA
PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA. BALANCE
DE UN PROCESO PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD
CULTURAL Y LINGÜÍSTICA DE NUESTRO PAÍS**

*Juan Ignacio Hernández Vázquez**

La atención a la diversidad cultural y lingüística que caracteriza a nuestro país, sigue siendo una cuestión secundaria para el Sistema Educativo Nacional (SEN). Esta situación genera una tensión social matizada por un doble discurso. Por un lado, existe un respaldo jurídico que reconoce la existencia de diversas lenguas y culturas en México. De esta manera, desde 2003, se crea la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas que respalda constitucionalmente a las lenguas originarias como lenguas nacionales. Sin embargo, es evidente que la categoría de lenguas nacionales exige condiciones necesarias para serlo; es decir, los diversos ámbitos de atención social como la impartición de justicia, los medios de comunicación masiva, las instituciones de salud, etcétera, deberían fomentar el uso de las lenguas indígenas, lo cual no se da en México.

*Maestro en Lingüística Indoamericana por el CIESAS y Maestro en Ciencias de la Educación por el Instituto de Estudios Universitarios. Asesor académico de CGEIB y de Inali. Miembro del grupo de investigación “Los amigos de las lenguas yutoaztecas friends of Uto-Aztecan Working”.

Esta situación da origen a una hegemonía cultural que de manera implícita y explícita impone una sola lengua y cultura, cuestión que se acentúa más en el ámbito educativo. El SEN, a través de sus diversos niveles y modalidades de atención educativa, autoritariamente legitima la naturaleza del conocimiento científico y lo hace ver ante la sociedad como único y verdadero a través de sus respectivos planes y programas de estudio, con lo que deja fuera otras formas de conocimientos y valores que conciben y explican la realidad desde otras perspectivas de vida, situación que caracteriza a la mayoría de los pueblos originarios que conforman el mosaico cultural y lingüístico de nuestro país.

El proyecto de la asignatura de Lengua y cultura indígena para la educación secundaria, se inserta en esta realidad con una dinámica interesante de analizar por las diversas aristas que presenta. Esta propuesta con enfoque intercultural para este último nivel de la educación básica, actualmente enfrenta serias dificultades para su implementación y consolidación en las diversas entidades del país que tratan de posicionarla como una asignatura estatal para el primer grado de educación secundaria. Estas dificultades, entre otras cosas, son producto del posicionamiento del SEN ante la necesidad de atender de forma pertinente a la población indígena de nuestro país, cuestión que se comentará en las siguientes líneas.

LA DIVERSIDAD, UN RETO SOCIAL PARA EL SEN

El SEN hasta el momento ha reconocido en su discurso político la importancia de brindar una atención educativa acorde a la multiculturalidad presente en el país, pero tal declaración se diluye a través del modelo educativo impuesto en los distintos niveles y modalidades que conforman la educación escolarizada del país. Este modelo educativo legitima sólo la naturaleza del conocimiento científico a través de sus exigencias metódicas que dejan fuera muchas explicaciones de hechos o acontecimientos que no sólo se pueden explicar por medio de este paradigma de conocimiento.

La atención a la diversidad cultural y lingüística en nuestro país, exige dar cabida a otras formas de pensar y de vivir por parte del SEN, por lo que es un tema que genera análisis y reflexión por la naturaleza tan compleja que lo caracteriza. El hablar de diversidad genera una situación de análisis entre lo que es común y lo que es diferente en cualquier aspecto valorativo de nuestra sociedad. Es por ello que la distinción entre clases sociales, los rasgos físicos de una persona y su estatus social son parámetros que muestran que el nivel de taxonomía social por el que pasa una persona en México sigue permeado por el racismo.

Habría que preguntarse y redefinir la connotación de lo que debe de ser común y lo que debe de ser diferente para nuestra sociedad caracterizada por poseer una identidad endeble que se ha visto sustituida por serios fenómenos de aculturación ceñidos mayormente por la dicotomía de lo que se es y lo que se quisiera ser ideológica y materialmente.

CONDICIONES DE CARÁCTER HISTÓRICO-SOCIAL EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Setenta años antes de que la educación secundaria se hiciera obligatoria, ésta nacía con la intención de constituirse en una opción educativa menos elitista que la preparatoria y más *apegada a la realidad y necesidades sociales de los egresados de primaria*. Desde entonces, la configuración de su identidad (no resuelta aún) parece haber encontrado sus mejores referentes en el contraste con los otros niveles –ni una mera continuación de la primaria ni una simple antesala de la universidad– y en la edad de sus destinatarios: *la secundaria es para los adolescentes*.

A lo largo de sus primeros 50 años, la secundaria permaneció como un servicio selectivo desde el punto de vista social y cultural, pues se ofrecía básicamente a las poblaciones que habitaban en las grandes y medianas ciudades. Pero, al igual que en muchos otros países de

América Latina, durante la década de los setenta la enseñanza secundaria mexicana experimentó lo que se conoce como “masificación” del nivel. Entre 1970 y 1980, la matrícula se incrementó a nivel nacional en 175.3%, lo que en términos absolutos significó atender a casi dos millones más de alumnos; en entidades como Campeche, Chiapas, Durango y el Estado de México, la matrícula se triplicó, y en Quintana Roo aumentó en más de 600 por ciento.

A partir de entonces, se intensificó notablemente la presencia de jóvenes procedentes de sectores indígenas, rurales y urbano-marginados, cuyos padres y madres tenían escasa o nula escolaridad, y cuyas formas de vida y costumbres eran distintas a las de las familias de los sectores medios que, como se ha dicho, habían constituido la población destino por excelencia de la educación secundaria. Sin duda, el extraordinario incremento de las oportunidades de acceso a este nivel educativo diversificó sustancialmente las características de sus destinatarios.

Paradójicamente, la *oferta* cambió muy poco, no se preparó a las escuelas y maestros para atender a esta nueva *demanda* de jóvenes con experiencias familiares, referentes culturales, ritmos, intereses y motivaciones muy heterogéneos. La obligatoriedad de la educación secundaria –en tanto significa garantizar la formación de todos en competencias comunes– agudiza el reto de responder a la diversidad y a la diferencia (Meneses, 1986, p. 603). Esta transición de una modalidad selectiva a un sistema de masas se efectuó con cuatro décadas de diferencia respecto de los países europeos y alrededor de un siglo después de la educación norteamericana (Viñao, 1997).

Actualmente, México posee una población mayoritariamente joven y en este 2010 tendrá el más alto número de su historia (Conapo, 1998). Como se sabe, es en esta etapa de desarrollo donde las personas construyen y afirman su identidad como individuos y como miembros de la sociedad. Los roles y responsabilidades que asuman en la vida adulta –y el futuro del país– dependerán, en buena medida, de las oportunidades de desarrollo personal y de la formación que se les brinde en este nivel educativo.

Sobra decir que de 1923 a la fecha, los adolescentes y jóvenes del país han experimentado profundas transformaciones sociológicas, económicas y culturales. En general, gozan de más oportunidades que las generaciones previas; son más urbanos; cuentan con niveles de escolaridad superiores a los de sus progenitores; están más familiarizados con las nuevas tecnologías; disponen de mayor información sobre diferentes aspectos de la vida, así como sobre la realidad en la que viven. Pero, en paralelo, enfrentan nuevos problemas asociados con la complejidad de los procesos de modernización y otros –añejos ya– que refieren a la acentuada desigualdad socioeconómica que caracteriza al país, que da lugar a mayor marginación y violencia. Así, es posible afirmar que si bien los jóvenes comparten la pertenencia a un mismo grupo de edad, al mismo tiempo constituyen un segmento poblacional profundamente heterogéneo, en tanto enfrentan muy distintas condiciones y oportunidades de desarrollo personal (Conapo, 2001).

EL CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

En 1992, el plan y los programas de estudio de la educación secundaria sufrieron la última reforma global. El nuevo plan –vigente hasta la fecha– se propuso establecer la congruencia y continuidad con el aprendizaje obtenido en la primaria, mediante el fortalecimiento aquellos contenidos que responden a las necesidades básicas de aprendizaje de la población joven del país y que sólo la escuela puede ofrecer. Estos contenidos integran los conocimientos, habilidades y valores que permiten a los estudiantes continuar con su aprendizaje, con un alto grado de independencia, dentro o fuera de la escuela; facilitan su incorporación productiva y flexible al mundo del trabajo; coadyuvan a la solución de las demandas prácticas. El término currículum refiere tanto al plan y los programas de estudio como a los materiales y prácticas docentes que caracterizan a este nivel. Sin embargo, es necesario indagar qué pasa más allá de dicho

planteamiento curricular. Es necesario hacer evidentes los prejuicios y demás actitudes que implícitamente el docente fomenta en el contexto educativo; es decir, analizar el currículum oculto, ya que es en éste donde más se hacen latentes las diferencias culturales y lingüísticas que presentan en los estudiantes.

Se argumentó que los hasta entonces vigentes programas de estudio, no proporcionaban “el conjunto adecuado de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas, actitudes y valores necesarios para el desenvolvimiento de los educandos y no contribuían, efectivamente, a su propio progreso social y al desarrollo del país” (SEP, 1992, p.13). Incluso no existe un espacio para el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística presente en el país, cuestión que genera un sesgo en la formación de los estudiantes, ya que a través del currículum educativo de la educación secundaria, permeado en su totalidad por la naturaleza del conocimiento científico, el pensamiento occidental es el modelo de vida a seguir, ya que representa la modernidad social.

Debido a esto, es muy común que en este nivel educativo los estudiantes pertenecientes a los pueblos originarios de México nieguen ser indígenas, pues sus formas de vida contrastan fuertemente con lo que la escuela secundaria les da a entender como ideal de vida.

La modificación al currículum es una de las aportaciones más importantes de la reforma curricular de la educación secundaria. Estos nuevos enfoques centran la atención en las ideas y experiencias previas del estudiante y se orientan a propiciar la reflexión, la comprensión, el trabajo en equipo y el fortalecimiento de actitudes para una sociedad democrática, participativa y ciudadana. La gran apuesta de estas modificaciones era reorientar la práctica educativa, de manera que el desarrollo de capacidades y competencias cobrara primacía por sobre la visión predominantemente memorística e informativa del aprendizaje que la secundaria conserva desde su origen. Sin embargo, dichas modificaciones no contemplan la diversidad cultural y lingüística como un elemento sustancial en las competencias a lograr en cada asignatura, sólo se menciona su reconocimiento sin verse explícitas en actividades sugerentes o ilustrativas.

A pesar de dicha reforma los planes y programas de estudio siguen saturados de conocimientos meramente conceptuales. Los alumnos de secundaria deben enfrentarse a una cantidad formidabile de contenidos en más de 10 asignaturas distintas, y a los estilos de enseñanza y evaluación de igual cantidad de maestros en tiempos limitados. Esta sobrecarga de contenidos limita la posibilidad de que los alumnos comprendan a profundidad ciertos temas y establezcan una relación clara entre lo que estudian en la escuela todos los días y su utilidad en la vida presente y futura, ya ni se diga de la importancia de considerar su pertinencia cultural y lingüística, lo cual es totalmente indiferente para el SEN.

Por otro lado, los maestros suelen manifestar que son insuficientes las horas destinadas normativamente para cubrir la totalidad de los programas; de aquí que resulte común la dosificación de contenidos con base en los criterios individuales del docente respecto de qué es “básico” que los estudiantes aprendan y qué es factible dejar fuera, *entre ello el estudio de la cultura y la lengua de los estudiantes, es más estos elementos no son considerados en el diseño curricular de la mayoría de las asignaturas que integran la educación secundaria.*

La frecuencia e importancia que se otorga a las evaluaciones es lo más apremiante en este nivel educativo. Para *sobrevivir* en la escuela secundaria hay que aprobar los exámenes. Tarde o temprano los estudiantes aprenden que el éxito en las evaluaciones tiene más que ver con el cumplimiento oportuno de las expectativas de cada maestro que con la adquisición real, duradera, de los contenidos académicos.

Es posible decir que, a pesar de las reformas, la secundaria se ha mantenido fundamentalmente como un puente entre la primaria y la preparatoria —en ocasiones más cerca de una que de otra—, que debe encaminar a los estudiantes hacia diferentes opciones educativas (técnicas o profesionales), y a su vez proporcionar las herramientas y los conocimientos necesarios para el trabajo productivo, en caso de que sus egresados no continúen estudiando, lo cual es el futuro de la mayoría de la población de nuestro país debido a la desigualdad social que existe y la falta de oportunidades de escolarización.

Desde su origen y hasta el momento actual, ha sido constante la preocupación porque la secundaria defina un currículum que satisfaga las necesidades formativas de la mayoría de los jóvenes, a la vez que ofrezca preparación para sus diversos ámbitos. Evidentemente, la decisión de hacer de la secundaria el último tramo del ciclo obligatorio no resolvió los problemas relativos a la indefinición del tipo de necesidades sociales que el nivel puede atender, ni el desafío de hacerla más pertinente para los adolescentes, ni el debate respecto de cuál ha de ser su sentido y utilidad. Quizá, una manera de avanzar con paso firme en la atención de estos problemas sea proponerse que las escuelas hagan mejor lo que de antaño se han propuesto hacer: garantizar el derecho genuino de todos los estudiantes a aprender y a emplear lo apreendido en su vida cotidiana.

Desde esta perspectiva ¿cuál ha de ser la función principal del último tramo de educación básica obligatoria en esta sociedad? Dos propósitos parecen esenciales: *enseñar para la comprensión*, es decir, enseñar a todos los estudiantes (no sólo a unos cuantos) a comprender las ideas de una manera profunda y a operar con ellas de modo efectivo; y *enseñar para la diversidad*, esto es, enseñar de manera tal que se ayude a comprender las diferencias culturales y lingüísticas existentes en nuestro país y saber vivir en equidad de manera que se encuentren vías provechosas de acceso al conocimiento, al mismo tiempo que aprenden a vivir juntos de una manera constructiva.

Plantearse tales propósitos para la secundaria requiere, sin lugar a dudas, de una modificación al currículum que proponga que ésta se articule de mejor manera con la primaria, abatir el enciclopedismo, reducir la sobrecarga de contenidos, fomentar el desarrollo de competencias transversales y acercarse mucho más a la realidad cultural y lingüística del adolescente. Sin embargo, la experiencia de este país –y de muchos otros– en materia de reformas enseña que cambiar los *qué* y los *cómo* de la enseñanza, son decisiones centrales pero claramente insuficientes. En el supuesto de que la educación secundaria persiguiera fines como los anteriores, ¿podrían las escuelas secundarias –tal y como operan hoy en día– asumir el desafío?

Quizá no en su totalidad pero se puede empezar con definir el currículum centrado en el desarrollo de capacidades y competencias básicas de los adolescentes que les permitan seguir aprendiendo a lo largo de la vida e incorporarse plenamente a la sociedad sin negar lo que son y con el pleno respeto hacia su cultura y lengua originaria. *La realidad es que en la actualidad los planes y programas de estudio de educación secundaria conservan su carácter nacional, pero no reconocen la riqueza de la diversidad cultural y lingüística que caracteriza a nuestro país ni, en ese sentido, la necesidad de una mayor flexibilidad curricular.*

LA ASIGNATURA DE LENGUA Y CULTURA INDÍGENA PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

La realidad analizada anteriormente se atenúa un poco con el proyecto de la asignatura de Lengua y cultura indígena para la educación secundaria. Su pertinencia radica en la posibilidad de abordar a la lengua y a la cultura como objetos de estudio; es decir, emplear el análisis de estos dos elementos como el referente conceptual que permita a los estudiantes conocer, reconocer y valorar su inserción y participación en la dinámica cultural que viven cotidianamente (CGEIB, 2004).

Se propone el estudio de la lengua a partir de la cultura que le da sentido, con la intención de desarrollar habilidades lingüísticas como la oralidad, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua, a partir de la cosmovisión sociocultural propia de cada grupo étnico. Además, el diseño curricular de esta propuesta sugiere la metodología de los puntos nodales (Arditi, 1992), la cual recupera la cosmovisión sociocultural de los pueblos originarios a través de un ejercicio en el que los autores especialistas pertenecientes a la cultura en cuestión y responsables directos del diseño de los programas, reflexionan y determinan de modo curricular los saberes que culturalmente son relevantes y posibles de analizar como objeto de

estudio en el horario destinado a la asignatura estatal del campo 5: Lengua y cultura indígena para la educación secundaria.

EL RESPALDO NORMATIVO DE LA ASIGNATURA

Institucionalmente, el proyecto educativo de la asignatura es impulsado desde 2003 por la Dirección de Desarrollo del Currículo Intercultural de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), institución dependiente de la SEP (CGEIB, 2003). La asignatura de Lengua y cultura indígena está dirigida a los tres grados de la educación secundaria; sin embargo, actualmente sólo se implementa en el primer grado en localidades con 30% o más de población indígena con carácter obligatorio conforme al acuerdo secretarial 384, en su artículo 10º transitorio y con base en los lineamientos que establece la Secretaría de Educación Pública (*Diario Oficial*, 26 de mayo 2006:42 1ª sección). Lo anterior se complementa con el respaldo jurídico estipulado en el artículo 2º constitucional, la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (artículo 11) y la Ley General de Educación (artículo 7, fracción IV). En donde se estipula la obligación del Estado de brindar una atención educativa pertinente a las características lingüísticas y culturales de la población indígena del país.

Esta asignatura se inserta en el proceso vivido durante la reforma de la educación secundaria de 2006, en la cual se llevó a cabo una transformación de este nivel educativo en varias dimensiones: en lo curricular, en la actividad docente y en el propio funcionamiento de la escuela, con lo cual se daba respuesta a las necesidades de una educación con equidad y calidad.

El actual enfoque de la educación secundaria adopta como una referencia básica la interculturalidad, en el sentido de involucrar a toda la población estudiantil, indígena y no indígena, en la reflexión sobre la identidad cultural, étnica y lingüística de nuestro país a través de un proceso de conocimiento, reconocimiento y valoración

de las distintas visiones del mundo que convergen en México. Así la diversidad es tratada como el eje transversal en las asignaturas en las que se “busca que los adolescentes comprendan que los grupos humanos forman parte de diversas culturas, con lenguajes, costumbres, creencias y tradiciones propias” (Plan de Estudios 2006, p. 19).

La asignatura constituye un desafío histórico e inédito para la educación secundaria de México, ya que es una propuesta que considera elementos y dimensiones que atienden la enseñanza de los conocimientos y saberes de los pueblos indígenas mediante el uso y aprendizaje de la lengua originaria, así mismo se incluye a los propios pueblos en la elaboración de los programas educativos y se trabaja con docentes que pertenecen a estos contextos y están comprometidos con este fin.

Sin embargo, a lo largo de todo este tiempo, la asignatura ha tenido cambios significativos. Inicialmente, y a pesar de toda la normatividad que la respalda, era considerada una propuesta informal, por la tradición escolástica del nivel de educación secundaria y poco convincente por la legitimidad que representa para algunas autoridades educativas estatales del sistema educativo nacional, ya que para muchas de ellas, las lenguas y las culturas indígenas no deberían tener un espacio curricular en ninguno de los programas de estudio. Sin embargo, poco a poco la situación va cambiando y actualmente es una asignatura estatal para el primer grado de la educación secundaria.

Su inserción en el currículum de la educación secundaria es un logro que se ha alcanzado paulatinamente y de manera reciente, a través de negociaciones entre la Dirección de Desarrollo del Currículum Intercultural de la CGEIB y la Dirección General de Desarrollo Curricular de la SEP. En años pasados se habían pilotado e implementado los programas de la asignatura de manera informal y casi clandestina en la mayoría de los estados, debido a la falta de condiciones económicas para su implementación y de la resistencia de algunas autoridades educativas de este nivel que la conciben como una asignatura innecesaria debido a que re-

mite al estudio de la cultura y la lengua indígena de los estudiantes que de por sí ya son indios. Lo que ellos necesitan, según su manera de entender, es que los estudiantes indígenas estén acordes con la modernidad y para esto es mejor enseñarles computación e inglés. Por lo anterior, es evidente el nivel de racismo que impera en la mayoría de las autoridades educativas de este nivel y que deja pendiente la obligatoriedad del segundo y tercer grados, aunque cabe decir que ya se cuenta con los programas de estos niveles para su implementación.

Hasta el momento se ha trabajado con 17 agrupaciones lingüísticas del país (Inali, 2008). Dichas agrupaciones y variantes son las siguientes: zapoteco de la Sierra Juárez de Oaxaca, mixe alto del centro de Oaxaca, mazateco de la Sierra Mazateca de Oaxaca, mixteco de la Sierra Mixteca de Oaxaca, chinanteco de Oaxaca, mixteco de montaña de Guerrero, náhuatl de la Huasteca de Veracruz, náhuatl de la Huasteca de Hidalgo, náhuatl de la Huasteca de San Luis Potosí, náhuatl de la Montaña de Guerrero, me'phaa de la Montaña de Guerrero, maya de Campeche, maya de Yucatán, maya de Quinta Roo, chol de Campeche, chol de Tabasco, chol de Chiapas, tsotsil de los Altos de Chiapas, tseltal de los Altos de Chiapas, raramuri de Chihuahua, tenek de San Luis Potosí, totonaco de Veracruz, mazahua del Estado de México, purépecha de Michoacán y hñahñu del Valle del Mezquital de Hidalgo.

EL ENFOQUE DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA ASIGNATURA Y SU CONTRASTE CON EL SEN

El enfoque de la asignatura sienta sus bases en la perspectiva intercultural que reconoce que en la actualidad estamos en un proceso creciente de transformaciones en todos los órdenes (social, político, cultural, económico, ético, educativo, etcétera). Ante ello, se empieza a reconocer que no hay verdades únicas y universales, así como tampoco culturas, formas de pensar o ver el mundo de ma-

nera única y homogénea. Lo cual está abriendo paso a lo que se puede llamar “el florecimiento de la diversidad”: el reconocimiento, valoración y aprecio por la diferencia, por el *otro*.

A través del enfoque de la asignatura, se busca afirmar la identidad nacional pero no bajo el emblema nacionalista que pugna por una sola lengua y cultura; por el contrario, se da un giro a esta conceptualización, con la pretensión de que a través de esta propuesta educativa se eliminen las prácticas de discriminación, prejuicio y racismo a partir del conocimiento, reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y lingüística que caracteriza a nuestro país.

La contradicción a la que se enfrenta esta propuesta con el SEN radica en el apoyo que debe brindar a esta iniciativa que impulsa la formación de sujetos capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas e intervenir en diferentes procesos de transformación social, lo cual rompe con las intenciones para las que fue creado. El SEN desde sus orígenes persigue la consolidación de una hegemonía ideológica y, en consecuencia, cultural, por lo que las intenciones de la asignatura de Lengua y cultura indígena rompen con su tradición.

Inclusive cabe mencionar que en esta cuestión paradójica radica la poca aceptación e interés por parte de la mayoría de las autoridades educativas a nivel federal, estatal y regional que deben implementarla en sus respectivas entidades, ya que las intenciones de la asignatura atentan contra los intereses hegemónicos del Estado-nación en el que vienen alrededor de 68 agrupaciones lingüísticas con sus respectivas 360 variantes lingüísticas. Con lo anterior, se demuestra por qué la atención a la diversidad cultural y lingüística en el país es una cuestión que pasa a segundo término por parte del SEN.

CARACTERÍSTICAS Y PROPÓSITOS DE LA ASIGNATURA

La educación intercultural a implementarse en la educación secundaria a través de la asignatura de Lengua y cultura indígena se concibe como

[...] el conjunto de procesos pedagógicos intencionados, orientados a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales y de intervenir en procesos de transformación social que respeten y se beneficien de la diversidad cultural. Esto supone el conocimiento profundo de la lógica cultural propia, pero también el de lógicas culturales diferentes (CGEIB, 2004).

La asignatura trata el estudio de la lengua indígena desde la cultura que le da sentido. Tiene un énfasis en lo mesoamericano y en las prácticas culturales actuales de los pueblos indígenas. Para la enseñanza de la lengua indígena se adopta el enfoque de las prácticas sociales del lenguaje para impulsar el desarrollo de competencias sociocomunicativas (CGEIB, 2004). Se requiere desarrollar cada programa de acuerdo con las distintas regiones sociolingüísticas para garantizar su pertinencia y funcionalidad. En los programas se impulsa un proceso de conocimiento, reconocimiento y valoración de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracteriza a nuestro país. Los propósitos de la asignatura son los siguientes:

- Que los estudiantes de secundaria conozcan, reconozcan y valoren su inserción y participación en la cultura oral y escrita de su lengua originaria, mediante su uso, estudio y desarrollo.
- Valoren, aprendan o desarrollen los idiomas originarios desde la cosmovisión que les da sentido.
- Fortalezcan sus competencias sociocomunicativas para la dignificación y revitalización de las lenguas originarias, a partir del desarrollo de la oralidad, la lectura, la escritura y la reflexión sobre la lengua, lo que contribuirá en la construcción de relaciones interculturales horizontales dentro de la diversidad cultural, étnica y lingüística del país.
- Comprendan la trascendencia de su oralidad en diferentes prácticas sociales, mediante el empleo de un vocabulario suficiente, con el cual se expresen con claridad y fluidez en su lengua, sea ésta su lengua materna o su segunda lengua.

- Desarrollen y usen el lenguaje escrito en su lengua de manera reflexiva para aprender a organizar el pensamiento y elaborar un discurso.
- Reconozcan y valoren los diferentes géneros discursivos, tanto orales como escritos, de los pueblos originarios.
- Analicen los aspectos estructurales (semánticos, fonológicos, morfológicos y sintácticos) de su lengua en diferentes textos escritos producidos en la misma.

Cabe resaltar que esta iniciativa no está acabada, tiene una fundamentación teórica sólida que requiere de propuestas metodológicas holísticas con pertinencia cultural y lingüística que permitan materializar la cosmovisión de los pueblos originarios en un paradigma de conocimiento que considere a la lengua y cultura como objeto de estudio, cuestión algo compleja que no puede estandarizarse en un paquete de libros de texto. Sobre todo en el análisis estructural de las lenguas indígenas, ya que sus elementos fonológicos, morfológicos, sintácticos y semánticos requieren de una proposición pedagógica que permita su estudio sin caer en posturas descriptivas.

El estudio estructural de las lenguas indígenas requiere de intencionalidades pedagógicas que permitan comprender su naturaleza lingüística, cuestión que las iniciativas de educación indígena e intercultural en el país han descuidado hasta el momento y generado que los docentes le den un tratamiento didáctico similar al español y la lengua indígena cuando deberían proporcionarles tiempos y espacios de estudio específicos para cada lengua. Por lo anterior, la mayoría de los docentes que trabajan en contextos indígenas creen que una educación bilingüe es el hecho de traducir textos del español a lengua indígena y viceversa.

LA PROYECCIÓN DE LA ASIGNATURA A FUTURO

La emisión de la convocatoria para el diseño y elaboración de los programas de asignatura estatal, emitida por la Dirección de Enlace y Vinculación de la Dirección General de Desarrollo Curricular para el ciclo escolar 2008-2009, en la que participan los programas de la asignatura de Lengua indígena para el primer grado de educación secundaria, contó con la dictaminación de 22 programas, de los cuales 20 obtuvieron un dictamen favorable para su implementación con carácter de transitorio para el ciclo escolar 2009-2010. Esto implica que los programas deben implementarse y mejorarse en la práctica durante este ciclo escolar, a partir de las experiencias y sugerencias de maestros, estudiantes y comunidades en general.

Es necesaria la consolidación de la asignatura de Lengua y cultura indígena en todo el país para contribuir al reconocimiento pleno de la diversidad cultural y lingüística de México. La falta de entidades federativas en sumarse a este proyecto refleja la necesidad de ser sensibles a nuestra realidad cultural y lingüística. Incluso algunas entidades hacen caso omiso a esta oferta educativa por considerarla rústica y poco relevante para el prestigio histórico y tradicional que tiene la educación secundaria, a tal grado que no la ven como una oportunidad de brindar una educación con pertinencia cultural y lingüística para la población que constituye sus entidades, más bien la conciben como un retroceso educativo, por todo lo ya comentado anteriormente.

Por lo anterior, es necesaria la incorporación de los estados faltantes con población indígena y no indígena para que impulsen el proyecto de la asignatura de Lengua y cultura indígena para la educación secundaria. El enfoque de la educación intercultural que permea esta propuesta no es exclusivo de contextos indígenas. Por el contrario, la interculturalidad debe asumirse como una política nacional que contribuya a incorporar la diversidad cultural y lingüística de la sociedad mexicana desde una perspectiva mediante la cual el reconocimiento de la lengua y la cultura como paradigma de

conocimiento y objeto de estudio dentro de la escuela secundaria sea parte de los objetivos de la filosofía de la afamada política de educación de calidad, cuestión que implica un reto para el SEN.

REFERENCIAS

- Arditi, B. (1992). La totalidad como archipiélago. El diagrama de los puntos nodales. En *Conceptos. Ensayos sobre teoría política, democracia y filosofía*. Asunción: CDE-RP Ediciones.
- Conapo (2000). *Situación actual de las y los jóvenes en México. Diagnóstico sociodemográfico*, Documentos Técnicos. México: Consejo Nacional de Población.
- Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) (2004). *Asignatura de Lengua y cultura indígena para el nivel de secundaria*. Documento de trabajo. México.
- Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) (2003). *Orientaciones para la construcción curricular desde el enfoque de la educación intercultural bilingüe*. Documento de trabajo. México.
- Diario Oficial de la Federación* (2006). Implementación de la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la Educación Secundaria. 26 de mayo 2006, p. 42 1ª sección. México.
- Freire, Paulo (1990). *La educación bancaria*. En *Antología de análisis de la práctica docente*. Primer semestre. Plan 90, UPN (3ª ed.). México.
- INEGI (1990). XI Censo General de Población y Vivienda. México.
- INEGI (1995). Conteo Nacional de Población, 1995. México.
- INEGI (2000). XII Censo General de Población y Vivienda. México.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali) (2008). Catálogo Nacional de las lenguas indígenas. México.
- Ley General de Educación (2003). Reforma al artículo 7, fracción IV, México. Ley General de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas (2003). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, México.
- SEP (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. México, 18 de mayo de 1992.
- SEP (1993). Plan y programas de estudio. Educación básica. Secundaria, (2a. ed.). México: SEP.
- SEP Estadísticas básicas del Sistema Educativo Nacional. Inicio y fin de cursos, ciclos escolares 1992-93 / 2000-2001. México.

- SEP (2000). Memoria del quehacer educativo, 1995-2000. Tomo 1. Secretaría de Educación Pública. México: SNTTE (1994). Secundaria. Los cambios en la Educación Básica. Documentos de trabajo para su discusión. Primer Congreso Nacional de Educación. México: SNTTE.
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Plan de estudios de educación secundaria*. México.
- Secretaría de Educación Pública (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México.
- Viñao Frago, Antonio (1997). Educación comprensiva. Experimento con la utopía. En *Cuadernos de Pedagogía* (260), julio-agosto.

**POLÍTICAS Y ACCIONES
PARA LAS OTRAS DIVERSIDADES**

LAS POLÍTICAS EN EDUCACIÓN AMBIENTAL

Raúl Calixto Flores*

La disputa actual en torno a las orientaciones básicas de la política escolar puede entenderse desde el punto de vista de la teoría de la sociedad como una batalla en pro o en contra de la colonización del mundo de la vida (Habermas).

PRESENTACIÓN

A inicios del siglo XXI se manifiestan con mayor intensidad un conjunto de hechos ambientales que hacen evidente la crisis de un modelo económico fundamentado en el uso desmedido de los bienes naturales. Estos hechos se han manifestado en América Latina y el Caribe, por ejemplo, en una creciente desigualdad, aumento de la pobreza y exclusión social, así como el surgimiento de diversos problemas ambientales que se observan en la creciente pérdida de la biodiversidad, destrucción de los ecosistemas naturales, conta-

* Profesor-investigador en la Universidad Pedagógica Nacional. Doctor en Pedagogía por la UNAM. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel I.

minación de mares, ríos, lagos, lagunas, mantos acuíferos, suelos y aire. Además son frecuentes los casos de inestabilidad y corrupción política, violencia, autoritarismo, desempleo, narcotráfico, falta de asistencia social y pérdidas culturales. Ante tal panorama, se han propuesto diversas alternativas en el ámbito educativo, entre éstas, la educación ambiental.

El propósito de este artículo es analizar las políticas relativas a la protección del medio ambiente en México, para después mostrar en qué medida dicha normatividad ha originado diversas políticas en educación ambiental.¹

Se describen en primer lugar los orígenes de la preocupación por el cuidado del medio ambiente a nivel mundial y latinoamericano, en segundo lugar se identifican los procesos de conformación de las leyes y reglamentaciones sobre estos temas en México para, finalmente, realizar un análisis de las políticas en educación ambiental.

LOS ORÍGENES DE LA PREOCUPACIÓN POR EL CUIDADO DEL MEDIO AMBIENTE A NIVEL MUNDIAL

El aumento de la preocupación por el mejoramiento ambiental ha sido resultante, entre otras causas de la toma de conciencia de amplios sectores en las sociedades occidentales sobre el efecto de la problemática ambiental en la salud de los seres humanos, así como de la necesidad de revertir las consecuencias negativas de la relaciones ser humano-naturaleza, supeditadas a los intereses del desarrollo tecnológico, que ha orillado a los países menos desarrollados a hacer uso indiscriminado de sus recursos naturales. Estas relaciones

¹ De acuerdo con Cristian Cox (2000), las políticas se refieren a decisiones y cursos de acción respecto a problemas determinados. De acuerdo con este autor, en este escrito se entiende por políticas educativas aquellos lineamientos y definiciones que se orientan a resolver los problemas educativos, y cuando estos problemas comprenden aspectos del medio ambiente, entonces se hace referencia a las políticas educativas para la educación ambiental.

se caracterizan por el desequilibrio manifiesto en la problemática ambiental, producto de una visión mercantil, que ha dado origen a lo que algunos autores denominan “crisis de civilización”. Donde los problemas ambientales tienen que ver con la explotación de la naturaleza, pero también con la acumulación de la riqueza, por un lado, y con la extensión de la pobreza en el mundo, por otro.

Entre los primeros movimientos ambientalistas se encuentran la sociedad de protección a la naturaleza, *Société Impériale Zoologique d'Acclimatation* en Francia, creada en 1854, y el *Sierra Club* en Estados Unidos, fundado en 1892. Posteriormente, en la década de los años cincuenta y sesenta, del siglo pasado, surgieron diferentes clubes y organizaciones, como por ejemplo la *Friends of the Earth*. Este tipo de grupos son catalogados como preservacionistas.

Al inicio de la década de los sesenta, se formaron movimientos sociales que cuestionaron el desinterés de los gobiernos de los estados por resolver los problemas ambientales y de los grandes costos en la calidad de vida que son generados por el modelo de crecimiento económico.² Estos movimientos por la particularidad de sus demandas, se fueron reconociendo como movimientos ambientalistas.³

Los movimientos ambientalistas se constituyeron con distintos grupos de la sociedad, desde activistas que ya habían participado con anterioridad en otros proyectos político-sociales o en partidos y en organizaciones políticas de izquierda, hasta científicos, ejecutivos, campesinos, profesores, estudiantes y amas de casa, entre otros más. Estos movimientos, de acuerdo con Moura Carvalho (1977), comparten con otros movimientos contraculturales (como los movimientos feministas, pacifistas, *hippies*, etcétera) la idea en contra de las nociones de progreso, industrialización y consumo.

² De acuerdo con Charles Tilly (1995), los movimientos sociales consisten en una serie de demandas o desafíos a los poderosos en nombre de una categoría social que carece de una posición política establecida.

³ Existe un amplio espectro de estos movimientos que intentamos agrupar como ambientalistas y diferenciarlos en sus distintas corrientes. Algunos autores utilizan de forma indistinta los términos ambientalistas y ecologistas.

Para Martín Boada (2003) estos movimientos fueron influenciados en gran medida por la obra de Rachel Carson (1960), *Silent Spring*, y por el Informe del Club de Roma (1972), sobre los límites del crecimiento. En *Silent Spring*, se cuestiona el modelo de desarrollo económico prevaleciente a partir de los efectos de los contaminantes químicos para el bienestar humano y el equilibrio en la naturaleza; asimismo, se denuncian los efectos de insecticidas, plaguicidas y herbicidas para la sobrevivencia del ser humano y de todas las demás formas de vida.

A su vez, en el Informe del Club de Roma se explica que hay una reducción de la esperanza de vida del planeta por el crecimiento demográfico y la falta de recursos para satisfacer sus necesidades;⁴ se plantea que de seguir las tendencias actuales se rebasaría la capacidad de la Tierra para la sobrevivencia humana.

Otro documento que ha tenido un fuerte impacto en los movimientos ambientalistas es el libro *Gaia, a New Look at Life on Earth*, publicado en 1979 por James Lovelock, en el que es desarrollada la hipótesis *Gaia*, que propone a la Tierra como un sistema total que se organiza y se reproduce a sí mismo, de naturaleza orgánica, espacio-temporal y teleológico, cuyo fin es mantenerse a sí mismo. En este planteamiento, el sistema vivo es la Tierra visto como un sistema homeostático;⁵ si un cambio en el medio ambiente amenazara a la Tierra, ésta actuaría para contrarrestar dicho cambio. Este sistema vivo se conserva a sí mismo, o se adapta a los cambios, e incluso hace sus propios cambios alterando su medio ambiente siempre que sea necesario para su equilibrio. *Gaia* y sus subsistemas se organizan de forma jerárquica con mutualismo entre los varios niveles de las jerarquías (Braidotti, 1994).

⁴ Es mejor conocido como *Los límites del crecimiento* o *Informe Meadows*, en el que se plantea que los daños al medio ambiente constituyen un problema global.

⁵ Este término de biología fue introducido por Walter Cannon para referirse a la tendencia de los organismos a mantener constantes las condiciones de su medio ambiente interno.

Estos textos e informes que circularon internacionalmente propiciaron un cambio de actitud hacia el ambiente. Sin embargo, la emergencia de una conciencia ambientalista en las naciones desarrolladas obedece sobre todo a la acumulación de una problemática ecológica, económica y social; es decir, a la problemática ambiental. Problemática que se manifiesta en la erosión y contaminación de los suelos, en la deforestación de los bosques, en la alteración de climas, en la extinción de especies vivientes y en la creciente contaminación de la atmósfera y de las aguas, entre otras de sus manifestaciones en el medio físico y biológico. Pero que se hace evidente también en las formas de convivencia, que se trastocan a partir de la imposición de economías, cada vez más dependientes de las decisiones de los monopolios transnacionales, lo que aniquila a las “economías naturales” de los distintos países. Fue entonces que la problemática ambiental así diagnosticada se convertiría en el principal detonador para el surgimiento en la segunda mitad del siglo xx de la educación ambiental.

Por otra parte, tenemos que el discurso del desarrollo sustentable empieza a configurarse para la educación ambiental en 1987, cuando en el Informe Nuestro Futuro Común, también conocido como Brundtland, se determinó un reconocimiento general a este término, *el cual fue definido como aquel que satisface las necesidades del presente, sin comprometer la capacidad de que las futuras generaciones puedan satisfacer las propias*. A partir de este informe y de los acuerdos de la Cumbre de la Tierra de Río de Janeiro (1992), el concepto de desarrollo sustentable en los últimos 20 años ha tenido un fuerte crecimiento en el ámbito educativo.

El desarrollo sustentable tiene implicaciones directas en la política económica de las naciones, y se observa la relación directa que plantea entre la economía, la ecología y la sociedad.

La Declaración del Milenio, aprobada en 2001, en la Cumbre del Milenio de la ONU, incluye entre sus objetivos la incorporación del desarrollo sustentable en las políticas y en los programas nacionales como referencia para que se fundamenten acciones con miras a revertir la pérdida de recursos del medio ambiente.

En 2002 se efectuó la Cumbre de Desarrollo Sustentable en Johannesburgo, Sudáfrica, de la que emanó una Declaración en la que se alude al desarrollo sustentable como la mejor vía para lograr una sociedad mundial más humana, más caritativa y más respetuosa, lo que reafirma que la educación es la base del desarrollo sustentable.

Ese mismo año, en 2002, la Asamblea General de Naciones Unidas proclama el periodo 2005-2014, como La Década para la Educación por el Desarrollo Sustentable (DEDS), con el propósito fundamental de preparar e involucrar a los individuos y grupos sociales en la reflexión sobre nuestro modo de vida, en la toma de decisiones informadas y en el establecimiento de vías para avanzar hacia un mundo mejor. Esta propuesta pretende articular esfuerzos con otras iniciativas, como el Plan de Acción de Dakar sobre Educación para Todos, los Objetivos de Desarrollo del Milenio, la Década de Alfabetización, la educación para la prevención del VIH y SIDA, y con otros proyectos educacionales en curso.

LOS ORÍGENES DE LA PREOCUPACIÓN POR EL CUIDADO DEL MEDIO AMBIENTE EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

En lo que respecta a los países latinoamericanos y el Caribe, la emergencia de la educación ambiental ocurre sobre todo por una acción de sobrevivencia ante los embates de un colonialismo económico, que agota no sólo los recursos naturales, sino que empobrece a sus habitantes.

El desarrollo de la educación ambiental en Latinoamérica ha sido diferente al ocurrido en los países de América del Norte y Europa (González Gaudiano, 2007).

En la década de los cuarenta del siglo anterior, en América Latina y el Caribe tuvo lugar un proceso de desarrollo asociado con la teoría económica estructuralista. Esta teoría denominada a veces también como resultante del paradigma que definía un centro y una periferia, de la Comisión Económica para América Latina (Cepal),

apoyó en gran medida un cambio en las formas de producción y de la actividad económica de la mayoría de los países.

Este cambio favoreció a determinados grupos sociales, pero también marginó a importantes sectores sociales en condiciones de pobreza.

Entre 1962 y 1966, hubo nueve golpes de estado en América Latina, que impusieran regímenes autoritarios, como los que resultaron en Perú, en 1962, y en Brasil, en 1964. Otros golpes después ocurrieron en Chile, en 1973, y en Argentina en, 1976, con consecuencias poco favorables para la política educativa. Además, en este periodo ocurrieron varias intervenciones militares norteamericanas como las suscitadas en la República Dominicana, en 1965, en Granda, en 1983, y en Panamá, en 1989.

Entre 1975 y 1982, la deuda externa de América Latina y el Caribe casi se cuadruplicó (Saavedra, 2003). En este contexto emerge en la región la educación ambiental, precisamente 10 años después de haber surgido en Norteamérica y Europa.

En 1979, se comienza a gestar el llamado Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe (PPE), que se vincula con los propósitos de la educación ambiental.⁶

A partir de este proyecto surge el Programa Latinoamericano y Caribeño de Educación Ambiental (Placea), promovido por el Foro de Ministros de Medio Ambiente de América Latina, y el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA).

El Placea aportaría elementos relevantes para articular regionalmente las acciones referidas a la educación.

La década de 1980 a 1990 en América Latina es conocida como la “década pérdida”, porque la crisis económica imposibilitó un crecimiento económico, por ejemplo, en 1990, el promedio de ingreso per cápita en la región, y el Caribe, era menor que en 1980, época en la que por cierto se formularía la propuesta del desarrollo sustentable en Europa.

⁶ En el año 2000 concluyó el PPE, lo que dio lugar en el año 2002 al Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Prelac).

Para América Latina, la década de 1980 representó el inicio de una etapa de crisis y recesión. El excesivo endeudamiento externo, el creciente déficit fiscal, la hiperinflación y el desempleo trajeron como consecuencia el deterioro de la calidad de vida en casi todos los países de la región (Campuzano, 2007, pp. 20-21).

En América Latina y el Caribe, la educación ambiental, como resultado de los aspectos señalados, se ha vinculado con los procesos sociales de emancipación. Estos rasgos hacen que ésta y las concepciones del medio ambiente que le son implícitas incorporen como un componente relevante el aspecto sociocultural y político.

En esta misma región, en la que también se incluye al Caribe, se han desarrollado diversos planteamientos que enriquecen el desarrollo del ambientalismo. Por ejemplo, Amparo Chantada (1992) expone los mecanismos de dominación que entran en juego en los *swaps*, o intercambios de deuda externa por “reservas ecológicas”, entre gobiernos del sur y organizaciones del norte. Esta autora denuncia que las organizaciones de los países desarrollados evitan el pago de impuestos en sus países de origen, y a la vez obtienen el control de los recursos genéticos del sur. Estos intercambios no traen beneficios a las poblaciones locales, ya que por lo general promueven el desarrollo del sector turístico a costa de otros rubros económicos, como por ejemplo: la agricultura y la industria. Roberto Guimaraes (1992), por otra parte, demuestra que la deuda financiera de la mayoría de los países latinoamericanos ha quedado al margen en forma sistemática de la agenda de las reuniones internacionales que tratan problemas ambientales.

A su vez, Eduardo Gudynas (1992) identifica en el movimiento ambientalista latinoamericano varias características comunes, que lo diferencian del movimiento ambientalista desarrollado en Norteamérica y Europa, entre las que destacan:

- No estar interesados primariamente en acceder al poder del Estado;

- el sujeto de la preocupación del movimiento es el ambiente y el ser humano inserto en él;
- tiene valores de contenido universal y de armonía con la naturaleza;
- vincula los problemas sociales con los ambientales;
- proclama compromisos con las generaciones futuras;
- posee un gran dinamismo interno y reacciona con rapidez ante el surgimiento de problemas ambientales;
- existe un marcado sentido de pertenencia;
- parece más proclive a actividades de divulgación y de formación.

Eduardo Gudynas (1995) también plantea que en América Latina la educación ambiental tiene fuertes vínculos con los sectores populares, los grupos más empobrecidos, organizaciones religiosas, indígenas y minorías, defensores de los derechos humanos, etcétera. El movimiento ambientalista latinoamericano es heterogéneo con diversos intereses, pero siempre preocupado por los impactos de las políticas ambientales en la vida de las personas.

En América Latina y el Caribe la educación ambiental, hasta la década de 1990, tuvo un impulso significativo. Por ejemplo, al inicio de ese periodo se publicó el Informe de la Comisión de Desarrollo y Medio Ambiente de América Latina y el Caribe denominado “Nuestra propia agenda sobre desarrollo y medio ambiente”, en el que se señalaba con toda claridad una diferencia de perspectiva con los países del hemisferio norte:

Las amenazas de la actual crisis económica y ambiental están arraigadas en modalidades de desarrollo imperfectas: la economía de la opulencia y el despilfarro en el Norte y la economía de la pobreza, la desigualdad y necesidades apremiantes de supervivencia a corto plazo en el Sur (Comisión de desarrollo y medio ambiente de América Latina y del Caribe, 1991, p. X).

Tanto el informe como la Conferencia de las Naciones Unidas para el Ambiente y el Desarrollo (1992), el Congreso Mundial sobre Educación y Comunicación en Ambiente y Desarrollo (Eco-Ed) realizado en Toronto, Canadá (1992), han propiciado una mejor comunicación entre los educadores latinoamericanos y del Caribe, a partir del Primer congreso iberoamericano de Educación Ambiental (1992), celebrado en Guadalajara, México. En el más reciente Congreso Iberoamericano, efectuado en Argentina (2009), se buscan alternativas que trasciendan el aspecto local, y así como la construcción de compromisos colectivos. En este congreso se propone avanzar en la constitución de la educación ambiental como política de Estado y contribuir en la construcción de sociedades sustentables

La educación ambiental predominante en el contexto latinoamericano y en el Caribe, parte del reconocimiento de una gran riqueza natural y cultural, pero también de la preocupación de los graves problemas ambientales.

LOS PROCESOS DE CONFORMACIÓN DE LAS LEYES Y REGLAMENTACIONES SOBRE ESTOS TEMAS EN MÉXICO

En el transcurso del siglo xx, México sufrió transformaciones socioeconómicas profundas, particularmente en la segunda mitad de dicho periodo, que han impactado desfavorablemente sobre el medio ambiente. En el inicio del siglo xxi, el panorama para el medio ambiente es igualmente desfavorable. Basta mencionar, por ejemplo, que los diversos ecosistemas acuáticos de México se encuentran en riesgo, porque han recibido y reciben descargas continuas de residuos urbanos e industriales, así como de agroquímicos. La mayoría de los cuerpos de agua del país sufren algún tipo de deterioro y muchos están muy contaminados.

La situación ambiental en México se relaciona de manera creciente con procesos de escala global. La problemática ambiental es

global, lo que ocurre en México o, para el caso, en cualquier otro país del mundo impacta en la configuración de la dinámica ambiental planetaria. Al mismo tiempo, los procesos globales invariablemente presentan cada vez más una expresión local. Por ello, cualquier acción a escala local resulta insuficiente si no se acompaña de transformaciones mundiales que garanticen la estabilidad ecológica del planeta.

Las políticas referidas a la educación ambiental han sido influidas principalmente por las normas ambientales y por los acuerdos y compromisos internacionales, más que por las demandas de los distintos movimientos sociales y de la educación popular. La educación ambiental en México, en un inicio, se ubicó principalmente dentro del sector ambiental.

En los años sesenta del siglo pasado, las políticas ambientales se limitaron al área de salud, los códigos sanitarios fueron las primeras disposiciones legales.

El derecho ambiental surgiría con los primeros aspectos ambientales que se incorporaron a la legislación federal; en 1971 se promulgó la Ley Federal para Prevenir y Controlar la Contaminación (LFPCCA). Esta Ley tenía como objetivo la restauración de la calidad ambiental mediante la eliminación de las causas de la contaminación. La aprobación de la LFPCCA, por cierto, permitió la aparición de propuestas adicionales. Por ejemplo, el mismo año de su decreto fue publicada la regulación para prevenir y controlar la contaminación del aire originada por los polvos y la emisión de humos.

En 1981, la ley ambiental fue modificada, y esta vez referida como Ley Federal de Protección al Ambiente (LFPA); que tenía como objetivo proteger, mejorar, conservar y restaurar el ambiente mediante la prevención y control de los contaminantes que lo afectan.

Años después, en 1982, se reformó la Constitución para crear nuevas instituciones que dieron a su vez lugar al surgimiento de las bases jurídico-administrativas de una política de protección del medio ambiente.

En 1982, también se formuló el Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988 que incorporó por primera vez el tema ecológico como factor en el desarrollo económico y social.

Hacia finales de 1983 ocurrieron diversos cambios a la LFPA, aunque sus objetivos se mantuvieron sin variar, totalmente dirigidos a la: “Conservación, protección, preservación, mejoramiento, y restauración del ambiente y sus componentes, y la prevención y control de los contaminantes y las causas”.

En 1987 se reformaron los artículos 27 y 73 de la Constitución. En el artículo 27 se señaló la obligación del Estado para dictar las medidas necesarias para ayudar a mantener el equilibrio ecológico; y en el artículo 73 se facultó al Congreso de la Unión para legislar en materia de protección al ambiente.

En 1988 se promulgó la Ley General del Equilibrio Ecológico y la Protección al Ambiente (LGEEPA), que habría de constituirse en la base de las políticas ambientales del país, aun con las reformas que le han sido practicadas en 1996 y 1997. Los aspectos básicos de esta ley comprenden disposiciones para la protección de las áreas naturales, prevención y control de la contaminación, y control en el manejo de residuos peligrosos; la clasificación de las fuentes de contaminación y las sanciones para quienes violaran sus disposiciones. Además, esta ley establece la necesidad de contribuir a que la educación constituya un medio para elevar la conciencia ecológica de la población. Sin embargo, la LGEEPA es limitada en sus alcances y compromisos hacia las adecuaciones del estilo de gobierno, como incremento de márgenes de participación (por ejemplo, la denuncia ciudadana, el acceso a la información y la posibilidad de impugnar acciones que causaran daño ambiental), o reducción de márgenes de discrecionalidad en la actuación de la autoridad. Ahora bien, esta disposición legal se convirtió en la base para que en cada estado de la República Mexicana se formulara una legislación correspondiente. Al respecto, Edgar González Gaudiano (1999), encontró que los contenidos de las leyes estatales en materia de educación y capacitación, con respecto de los pro-

pios de la LGEEPA son bastante semejantes. Más aún, este mismo autor descubre que pese a los avances legales, lo que se dispone en materia educativa y de capacitación, la orientación en todos los casos es predominantemente ecológica más que ambiental; una falla que a su juicio es imputable también a la ley general de referencia.

Hacia 1990, en México ya se habían decretado cinco estatutos ambientales mayores y se habían publicado 87 regulaciones sobre agua, aire, residuos peligrosos, ruido y calidad en los combustibles de los motores. En 1992, a esas disposiciones legales se vendría a sumar la promulgación de la Ley de Aguas Nacionales.

Así pues, al mismo tiempo que las instituciones se transformaban, la legislación también se modificaba. La LGEEPA se reformó en 1996 para adecuarla a los acuerdos de la Conferencia de Río, celebrada en 1992. Un año después, en 1997, se reformó la Ley Forestal, y en 2000 se expediría la Ley General de Vida Silvestre. Una de las reformas constitucionales más importantes en la materia fue la de 1999, que estableció el derecho de todas las personas a un ambiente adecuado para su desarrollo y bienestar, marco en el cual se habría de adicionar la fracción xxxvi al artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que hace referencias a la misma temática.

En este periodo también se reformaron el Reglamento de Pesca y el Reglamento de Aguas Nacionales, y se expidieron el Reglamento de Impacto Ambiental y el Reglamento de Áreas Protegidas.

En 2001, se promulgaron la Ley de Vida Silvestre y la Ley de Desarrollo Rural Sustentable, en 2003, la Ley General de Desarrollo Forestal Sustentable, en 2004, la Ley General para la Prevención y Control Integral de Residuos y, en 2005, la Ley de Bioseguridad de Organismos Genéticamente Modificados. En cada una de estas leyes, existe un apartado especial referido a la educación ambiental.

En la actualidad ya se cuentan con las normas oficiales mexicanas (NOM) en materia ambiental, que permite a la jurisdicción ambiental instaurar requisitos, condiciones, procedimientos y límites permisibles que deberán observarse en las distintas regiones,

ecosistemas terrestres o acuáticos para el aprovechamiento de recursos naturales. La “norma oficial mexicana” se define como una regulación técnica de observancia obligatoria, expedida por las dependencias de la administración pública federal. La Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (Semarnat) es la instancia reguladora para la elaboración de las NOM en materia de protección ambiental, a través del Instituto Nacional de Ecología (INE).

En materia de política internacional para el cuidado del medio ambiente, nuestro país ha firmado numerosos tratados internacionales o acuerdos interinstitucionales, entre los que destacan, en 1987, el Protocolo de Montreal para la protección de la capa de ozono; en ese mismo año firmó el Protocolo de Helsinki relativo a las emisiones de azufre. En 1988, firmó el Protocolo de Sofía relativo a óxidos de nitrógeno y sus efectos fronterizos, y en 1989 firmó el Convenio de Basilea para regular el tránsito fronterizo de desechos peligrosos.

En las políticas ambientales han predominado los enfoques sanitarios y conservacionistas, lo que ha dejado en un segundo plano las políticas educativas en educación ambiental.

Por otra parte, respecto a las dependencias federales creadas para regular las políticas ambientales, en 1972, se establece la Subsecretaría de Mejoramiento del Ambiente, que dependía de la Secretaría de Salud, en donde se atendían principalmente los problemas de contaminación urbana producida por las industrias y los vehículos.

En 1982, fue fundada la Secretaría de Desarrollo Urbano y Ecología (Sedue), con lo cual los aspectos que eran atendidos por la Secretaría de Salud pasaron a esta nueva dependencia, además se le asignó vigilar la protección de los ecosistemas naturales; en ese año, también se promulgó la Ley Federal de Protección al Ambiente.

En 1989, fue creada la Comisión Nacional del Agua (CNA), encargada de la administración del agua y protección de cuencas hidrológicas.

En 1992, la Sedue se transformó en la Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol); se creó el Instituto Nacional de Ecología (INE)

y la Procuraduría Federal de Protección al Ambiente (Profepa). El INE se orientó hacia la ejecución de proyectos relacionados con el ambiente y de elaborar la normatividad ambiental, y la Profepa se encargó de vigilar la aplicación de las leyes ambientales.

También en 1992, se crea la Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad (Conabio). Esta comisión tiene como tarea generar información para la fundamentación de políticas públicas y decisiones respecto a la biodiversidad. En 1994, se instaura la Secretaría de Medio Ambiente, Recursos Naturales y Pesca para planear el manejo de recursos naturales y políticas ambientales, la cual articula objetivos económicos, sociales y ambientales. Esta secretaría integró el sector forestal, el agua, la pesca y todo lo relacionado con el ambiente.

En 2000, se cambió la Ley de la Administración Pública Federal, lo que dio origen a la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (Semarnat). La pesca, como actividad productiva, pasó a formar parte de la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación (Sagarpa).

En estas dependencias se encuentran programas de educación ambiental, pero no son considerados como sustantivos. El caso de México es muy similar al de la mayoría de los países de América Latina y el Caribe, se ha caracterizado en la orientación de las políticas educativas en educación ambiental, en donde se suscriben las posiciones oficiales contenidas en los acuerdos y compromisos internacionales. Pero se han dejado fuera a otras posturas, como la referida a la educación popular ambiental.

La Secretaría del Medio Ambiente y de los Recursos Naturales, a través del Centro de Educación y Capacitación para el Desarrollo Sustentable (Cecadesu), encabezan con la Secretaría de Educación Pública (SEP) el programa para instrumentación de la Década de la Educación para el Desarrollo Sustentable (DEDS) en México. A partir de este presupuesto, en cada estado de la República se diseñaron y desarrollaron planes estatales de educación ambiental, capacitación y comunicación educativa para el desarrollo sustentable.

Asimismo, estos planes serían la base para iniciar la elaboración de la Estrategia Nacional de la Educación para la Sustentabilidad, que finalmente se publicó en 2006. En ésta se observa que, al menos teóricamente, priva el ánimo de dar cumplimiento a los acuerdos y compromisos internacionales, y de orientar a la educación ambiental en clave de atención al desarrollo sustentable. Sin embargo, de nuevo, los postulados de la educación popular ambiental, que son propios del contexto latinoamericano y del Caribe, lamentablemente no serían retomados en esta estrategia.

ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS EN EDUCACIÓN AMBIENTAL DE MÉXICO

Para realizar el análisis de las políticas educativas en materia de educación ambiental, se tomarán aquí en cuenta su relación estrecha con las políticas ambientales. Las políticas en educación ambiental se encuentran en el dominio de las políticas públicas. Éstas, que han sido definidas como un conjunto de decisiones interrelacionadas que son adoptadas por un actor o grupos de actores políticos, en el que se establecen metas y medios para su logro, en rigor también puede decirse que constituyen:

[...] un conjunto de opciones colectivas interdependientes que se asocian a decisiones que adoptan los gobiernos y sus representantes y que se formulan en áreas tales como: defensa, salud, educación, bienestar, previsión social, entre otras (Dunn, 1994, p. 70).

En nuestro país, podemos decir que las políticas en educación ambiental habían estado supeditadas a distintas dependencias federales, hasta que en 1983 la Subsecretaría de Ecología, dependiente de la Secretaría de Desarrollo Urbano y Ecología, incluyó dentro de su organigrama una dirección de área dedicada a la educación ambiental (González Gaudiano, 1993). Esta comisión creó el Pro-

grama Nacional de Educación Ambiental (Pronea), por medio del cual se logró la distribución de materiales educativos para maestros de primaria y secundaria.

En 1986, se promulga el Decreto de Instrucción a la Secretaría de Educación Pública, para que la SEP tomara medidas encaminadas hacia una pedagogía ecológica nacional. Sobre esta base, en 1993, se incluiría en la fracción XI del artículo 70 de la Ley General de Educación un párrafo que dice buscar dentro de los propósitos educativos:

[...] inculcar conceptos y principios fundamentales de la ciencia ambiental, el desarrollo sustentable, así como la valoración de la protección y conservación del medio ambiente como elementos esenciales para el desenvolvimiento armónico del individuo y la sociedad.

Asimismo, en el artículo 48, párrafo tercero, de esa misma ley se establece el mandato para que los estados de la federación incorporen contenidos referidos al medio ambiente:

Las autoridades educativas locales propondrán para consideración y, en su caso, autorización de la Secretaría, contenidos regionales que, sin mengua del carácter nacional de los planes y programas citados, permitan que los educandos adquieran un mejor conocimiento de la historia, la geografía, las costumbres, las tradiciones, los ecosistemas y demás aspectos propios de la entidad y municipios respectivos.

En 1999, se creó la Dirección General de Educación Ambiental dentro de la Comisión de Ecología del Departamento del Distrito Federal. También, en 1999, se reformó el artículo 39 de la LGEEPA en el que se reconoce la necesidad de crear metodologías en todos los niveles educativos para trascender el objetivo de informar, y estar informado acerca de los asuntos ambientales. Ahí mismo, también se hará referencia explícita a la educación para el desarrollo sustentable, al mencionarse que se requiere de nuevas orientaciones y contenidos y nuevas prácticas pedagógicas.

De esta forma, las políticas educativas en educación ambiental, van a quedar de manifiesto en las transformaciones que han ocurrido en la educación formal, desde el nivel de preescolar, hasta el nivel máximo, el de la educación superior.

Educación preescolar. En los distintos planes de estudio de la educación básica han estado presentes elementos y contenidos de la educación ambiental, sobre todo en el área de ciencias naturales, pero sin una orientación e integración definidas de trabajo.

A partir del Programa de Modernización Educativa (1988-1994), y particularmente con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1994), es cuando se hace referencia explícita de la educación ambiental. En este acuerdo se planteó como objetivo principal el de concientizar a los alumnos y alumnas en torno a la importancia de conservar el medio ambiente y de integrar a la comunidad escolar en tareas concretas para el mejoramiento ambiental. Se avanzó más en la educación primaria, en la incorporación de la dimensión ambiental, no sucedió igual en preescolar y secundaria.⁷

En 1992, en el Programa de Educación Preescolar se habrían de incorporar actividades de juegos y cantos de ecología, dentro del bloque de relaciones con la naturaleza; en el ciclo escolar 1995-96 se trabajó con la agenda del Club Ambiental, que constituye un proyecto escolar anual en el que las educadoras proponen y desarrollan actividades relacionadas con el medio ambiente. Posteriormente, en el ciclo escolar 2004-2005 se inició un nuevo programa que se denominaría Programa de Educación Preescolar 2004, que comprende entre otros fundamentos: el desarrollo de competencias para el campo denominado “Exploración y el conocimiento del mundo”. En éste, se propone que el niño desarrolle actitudes y capacidades para conocer y explicarse el mundo, mediante el apartado El mundo natural y cultura y vida social. En el aspecto del mundo

⁷ La dimensión ambiental corresponde a un eje transversal presente en los distintos programas de educación primaria. Al respecto Conrado Ruiz (1998) refiere que no se le señala claramente en los programas y González Gaudiano (2000) considera que el área de ciencias naturales fue la que logró mejores resultados.

natural, se espera entre otras cuestiones que los niños participen en la conservación del medio natural y propongan medidas para su preservación, y en el aspecto de vida social se plantea entre otras cosas que los niños reconozcan y comprendan la importancia de la acción humana en el mejoramiento de la vida familiar, en la escuela y en la comunidad.

Asimismo, en este nivel educativo se cuenta con un material para actividades y juegos educativos.⁸ Además, existe una guía para madres y padres que puede ser utilizada en los distintos niveles de la educación básica.⁹

En la educación primaria las actividades sobre educación ambiental están planteadas desde los propósitos fundamentales del plan de estudios, que pretenden que los alumnos y alumnas adquieran conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, en particular los que se relacionan con la preservación de la salud, la protección del ambiente y el uso racional de los recursos naturales (SEP, 1993, p. 13). En este nivel educativo, la dimensión ambiental tiene un mayor avance en los programas de estudio, como no está planteado en ningún otro. Esto se debe a que a partir del ciclo escolar 1993-1994 se abordan en distintas materias contenidos relacionados con el conocimiento y mejoramiento del medio ambiente. En particular, es en los libros de texto de ciencias naturales (renovados a partir de 1996), es donde se observa la propuesta más integral, que perfila el desarrollo de la dimensión ambiental.¹⁰

⁸ Este material contiene actividades relacionadas con el conocimiento de su medio, tales como: la clasificación de las hojas de las plantas, la descripción de cambios en la naturaleza, entre otras más. Tales avances, se ven materializados en el desarrollo de temáticas, como las que a continuación se enuncian: *¡Viva el agua!*, la *Guía didáctica de educación ambiental para docentes de educación preescolar*; *Las niñas y niños y el medio ambiente*. SEP y Semarnat y; *Chipi, chipi*. Juego interactivo para PC.

⁹ Esta guía consiste en un conjunto de orientaciones que explica la importancia de conocer nuestra relación con el ambiente. Pertenece a una colección que edita la SEP, y se denomina. *Conocimiento del ambiente y prevención de riesgos en la familia y en la comunidad*.

¹⁰ Alicia de Alba, *et al.* (1993) realizan el análisis de la noción de ambiente en estos libros con base en las siguientes precisiones: concepción de ambiente simplista

En la actualidad, en todos los libros de texto integrados (de primer y segundo grado), así como también en los libros de las demás áreas (es decir, de tercer a sexto año) se encuentran contenidos relacionados con la educación ambiental.

Entre los contenidos de este nivel educativo, se encuentran tópicos, tales como: diversidad biológica, recursos naturales, fuentes de contaminación, fuentes de deterioro ambiental y desarrollo sustentable. Así también, en este grado educativo es común escuchar entre los niños comentarios sobre estos y otros temas, que resultan de su interés.¹¹

Por otra parte, el Programa Integral de Formación Cívica y Ética es un documento que incluye como enfoque a la educación ambiental en los contenidos de la asignatura para los seis grados de primaria.¹² La Reforma Educativa de 2008, también le ha dado a la educación ambiental un espacio relevante en la formación de los niños de este nivel educativo.

En la educación secundaria, el plan de estudios de 1974 no hace referencia a la problemática ambiental; ésta será incorporada hasta a partir de la Reforma Educativa de 1992.¹³ Por ejemplo, en los planes de estudio de la zona metropolitana de la Ciudad de México no será sino hasta 1994 cuando se comience a ofrecer la materia optativa de educación ambiental en el tercer grado (materia que también se incluiría para 1996, en otros estados de la República) y al mismo tiempo serán incorporados contenidos al respecto en Biología y Formación cívica y ética.

o compleja; ambiente, entendido como inventario de recursos naturales o, ambiente, desde una perspectiva ecosistémica; ecosistema dominante o importancia equivalente; contexto rural y contexto urbano; y aprovechamiento diversificado de los recursos o manejo centrado en unos cuantos recursos.

¹¹ Ana María Jiménez (2003, p. 124), refiere que los niños poseen una visión fragmentada del ambiente. Por lo que muchos de estos comentarios son muy generales, sin una apropiación del contenido.

¹² Este programa es el más reciente en este nivel, data de 2005, y participó el Cecdusu de la Semarnat.

¹³ En el ámbito de la Secundaria a Distancia para Adultos (SEA) se desarrolla un área de estudios que corresponde a salud y ambiente.

Otras materias cuyos contenidos pueden relacionarse son Geografía y Química.¹⁴

Con la Reforma de la Educación Secundaria, que inició en el ciclo escolar 2006-2007, desaparece la materia de educación ambiental, y se incorporan contenidos relacionados con esta temática en diversas materias.¹⁵ Sin embargo esta reforma en la práctica ha tenido muchos problemas, desde el perfil de los docentes para determinadas asignaturas, en el tratamiento superficial de varios contenidos relevantes para la educación ambiental en los programas (biología, física, química se imparten en un año) y la supresión de otros como el estudio de las civilizaciones antiguas y prehispánicas.

En la educación media superior de nuestro país existe una diversidad de planes de estudio y programas, ya que comprende diferentes sistemas y subsistemas. No obstante, independientemente de la modalidad de bachillerato del que se trate, podemos encontrar en la materia que nos ocupa diversas acciones, en dos aspectos a saber, la formación y actualización de los docentes y la incorporación de contenidos ambientales en los programas. Asimismo, se detectan tres orientaciones para este ciclo formativo: núcleo propedéutico (universitario y general), núcleo bivalente (tecnológica) y núcleo terminal (profesional media). Por ejemplo, en los programas de Biología, Geografía, Ecología y Medio Ambiente, Ética y Química (por lo general, estas asignaturas, cambian de nombre de acuerdo con el plan de estudios), es posible detectar contenidos referidos a la educación ambiental. En el caso de los planes y programas de estudio del núcleo propedéutico, la dimensión ambiental forma parte de las áreas disciplinarias de los programas de las ciencias de la naturaleza.

¹⁴ En la materia de educación ambiental, se podían realizar actividades como: la Jornada Cultural en el Desierto de los Leones, visita al Parque Ejidal San Nicolás Totolapan o al Jardín Botánico de la UNAM, el desarrollo de las Jornadas *Globe Cadesu* o la visita al Museo Interactivo del Medio Ambiente, entre otras más.

¹⁵ El 26 de marzo de 2006 se publicó en el *Diario Oficial de la Federación* la reforma a la educación secundaria, que implica que los contenidos de la educación ambiental serán “transversales”, que se abordarán con diferentes énfasis en las distintas materias.

Respecto a los planes y programas de estudio del núcleo bivalente, llaman la atención las carreras técnicas de la Dirección General de Educación Tecnológica-Agropecuaria, de los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario, de la Unidad de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar, de los Centros de Bachillerato en Ciencias del Mar, por su interés en la formación conservacionista en el manejo de los recursos naturales.

En cuanto a los planes y programas de estudio del núcleo terminal, se han incorporado contenidos relacionados con la educación ambiental en los programas de ciencias experimentales y en las asignaturas relacionadas con el impacto ambiental producido por las actividades profesionales.

En la Reforma Integral de la Educación Media Superior de 2008 que buscó construir un marco curricular común (MCC), es posible detectar contenidos relacionados a la educación ambiental en varias de las asignaturas.

En lo que corresponde a las instituciones formadores de profesores, encontramos que dentro de los planes de estudio de 1997 para la Formación de Licenciados en Educación Primaria y el de 1999 para la Formación de Licenciados en Educación Preescolar y Secundaria, existen en realidad pocos contenidos relacionados con la educación ambiental. No obstante, en el nuevo plan de estudios de factura reciente se incluyeron cursos relacionados con el ambiente en las licenciaturas de educación preescolar,¹⁶ primaria¹⁷ y secundaria.¹⁸ A su vez, en la

¹⁶ En la Licenciatura en Educación Preescolar se incorporan las materias de Conocimiento del medio natural y social I y II, que se imparten en el cuarto y quinto semestre, respectivamente.

¹⁷ En la Licenciatura en Educación Primaria se incorporaron contenidos al respecto en la materia: *Propósitos y contenidos de la educación primaria*. En el cuarto semestre en las materias de Ciencias naturales y su enseñanza I y Geografía y su enseñanza I y en el quinto semestre en las materias de Ciencias naturales y su enseñanza II y Geografía y su enseñanza II.

¹⁸ En el caso de las escuelas de educación normal superior, se incorporó la asignatura de Educación ambiental y para la salud (2000), obligatoria para la Licenciatura en Biología y opcional en las licenciaturas de Física y Química. Esta asignatura tiene entre otros objetivos “la concienciación de los estudiantes y el fortalecimiento

Licenciatura de Biología en Educación Secundaria se encuentran tres asignaturas que se relacionan con la educación ambiental.¹⁹ También, en las licenciaturas de Química y en Física de Educación Secundaria se plantea como materia optativa la Educación ambiental; y en Geografía en el sexto semestre se propone la materia de Naturaleza, sociedad e impacto ambiental.²⁰

En este marco, resalta el hecho de que si bien en la Licenciatura de Educación Primaria se plantean las competencias deseables que definen el perfil de egreso con determinadas habilidades, conocimientos, actitudes y valores para transformar la práctica docente, por medio de un plan de estudios y programas que postulan la capacidad de localizar y comparar información, no se observa la incorporación de una dimensión ambiental al currículo.²¹

En general, podemos decir que los contenidos son los mínimos y se relacionan con los que se encuentran en los programas de educación básica. Cada programa se presenta en una guía, para el maestro y los estudiantes, que contiene las orientaciones didácticas generales, sugerencias de evaluación y la organización de los contenidos por bloques.

to de conocimientos, valores y competencias para actuar de manera individual y colectiva a favor del ambiente”.

Además se incluye la asignatura opcional Educación ambiental (2000) en la Licenciatura de Biología, cuyo propósito es “ampliar conocimientos y habilidades para analizar situaciones ambientales y guiar a sus alumnos en la construcción de conocimientos y la formación de actitudes y valores que les permitan tomar decisiones tendientes a mejorar su relación con el ambiente.

¹⁹ En el tercer semestre, se imparte la materia Procesos vitales: estructura y funciones de los seres vivos; en el quinto semestre: Los seres vivos y su ambiente: la ecología; y en el sexto semestre: Educación ambiental y para la salud.

²⁰ En la implementación de los nuevos planes y programas de estudio, los profesores de las escuelas normales desconocen los programas de las nuevas asignaturas, ya que éstos se les presentan conforme se inicia un nuevo semestre. En el caso de la Licenciatura en Educación Primaria, en 2001, los profesores contaron con todos los programas, y en preescolar y secundaria hasta 2003.

²¹ La orientación del currículo se plantea en los puntos II y III del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria (1997).

En las universidades y otras instituciones de educación superior de nuestro país, la incorporación de la educación ambiental ha sido muy reciente. Al respecto, Teresa Bravo describe que se inicia en 1995, a partir de la constitución del proyecto: Desarrollo Sustentable y Educación Superior, en el Centro de Educación y Capacitación para el Desarrollo Sustentable (Cecadesu). Situación que explica el incipiente desarrollo de este nivel.

Otros hechos significativos en este nivel son la formación del Consorcio Mexicano de Programas Ambientales Universitarios para el Desarrollo Sustentable (Complexus) en el año 2000, y la firma de las Instituciones de educación superior (IES), en 2005, al Compromiso Nacional por la Década de la Educación para el Desarrollo Sustentable.

Este documento incluye varias declaraciones que aspiran a construir un proceso educativo que:

- Contribuya a hacer realidad el desarrollo sustentable en el país;
- se sustente en las instituciones escolares de los distintos niveles y modalidades, pero que las trascienda, proyectándose hacia todas las esferas de la vida pública y privada;
- coadyuve a enfrentar los complejos desafíos de un mundo cada vez más interdependiente, en permanente transición y con realidades disímiles y contrastantes;
- permita a la ciudadanía participar críticamente en la toma de decisiones para definir las trayectorias del desarrollo nacional que deben seguirse;
- favorezca la mitigación del deterioro ambiental y la conservación de la diversidad biológica y cultural;
- refuerce el pacifismo y la equidad social, sin distinción de género, etnia, generación, credo o condición socioeconómica y que, por lo tanto, rechace todo tipo de exclusión y discriminación, y
- genere las actitudes y competencias necesarias para configurar una acción social bien informada, que incida en la prevención y solución de los problemas de cada grupo de personas (SEP, 2005, p. 7).

A partir de esta experiencia, se han incluido otras universidades; primero para formular el Plan de Acción Ambiental para el Desarrollo Sustentable en las Instituciones de Educación Superior y, luego, para dar lugar a los planes ambientales de varias instituciones como el Colegio de la Frontera Sur, Instituto Tecnológico de Orizaba, Universidad Autónoma del Carmen, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Universidad Veracruzana, Instituto Tecnológico de Minatitlán, Universidad Autónoma de Campeche, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Universidad de Quintana Roo y Universidad de Yucatán, entre otras.

Cabe destacar que en cada una de estas instituciones han surgido carreras en temas ambientales y del desarrollo sustentable, en los niveles de licenciatura y posgrado. Sin embargo, en la mayoría de los casos, estas carreras han aparecido con serios problemas de infraestructura y de contenido curricular.

Además, en estas instituciones se han impulsado la generación de organizaciones académicas en temas ambientales y para la investigación en la materia. También se ha impulsado la producción de publicaciones y de distintos materiales de difusión y de apoyo didáctico sobre la sustentabilidad y la educación ambiental. De la misma manera, se ha buscado establecer vínculos con grupos de la sociedad para el desarrollo de proyectos ambientales. Aún así, es inevitable decir que las instituciones de educación superior necesitan promover varios cambios: normativos, curriculares y de formación, para que puedan incorporar como parte sustantiva de la vida institucional que desarrollan a la sustentabilidad y a la educación ambiental. Dentro de ellas aún existen muchas resistencias para la incorporación de la educación ambiental, desde la rigidez institucional ante los cambios hasta el desconocimiento y apatía de los diversos grupos que cohabitan en su interior.

REFLEXIONES FINALES

En la educación ambiental se manifiestan una diversidad de actores y grupos de actores como las instituciones, organizaciones y asociaciones que hacen valer sus pretensiones. Entre otros se identifican, el Fondo Mundial para el Medio Ambiente (Global Enviromental Facility, GEF), el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización de Cooperación, Desarrollo Económico (OCDE), las asociaciones como Ciudadanos del Mundo, el Club de Roma, la Alianza por un mundo responsable y solidario, las múltiples y multiformes ONG, organismos internacionales como la FAO (Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación), PNUMA (Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente), entre otras más.

El peso de las recomendaciones de estos organismos internacionales, así como la presión de asociaciones y grupos de distinta naturaleza, tienen un impacto importante en las directrices educativas que asume la UNESCO, que es la entidad rectora en el ámbito educativo dentro de la ONU, y que a su vez orientan en gran medida las políticas educativas muchos de los países del mundo.

Uno de los programas fundamentales de la ONU para lograr este objetivo es el referido al de la educación para el desarrollo sustentable, que en México se ha asumido como educación ambiental para la sustentabilidad.

Las políticas en educación ambiental de México, como para la mayoría de los países de América Latina y el Caribe, está supeditado a los compromisos de los gobiernos con la política global del desarrollo sustentable. Como se observa en la creación del Ministerio de Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente en Bolivia; la Comisión Nacional de Medio Ambiente en Chile (Conama); la creación del Programa de Desarrollo Institucional Ambiental (Pro-dia) de Argentina y la formulación de la Estrategia Nacional por la Educación para la Sustentabilidad en México. También se observa que las políticas ambientales y las políticas en educación ambien-

tal han quedado subsumidas en las políticas para el desarrollo sustentable.

Un aspecto relevante de todo esto es el desarrollo de una legislación ambiental que incorpora a la educación ambiental, como por ejemplo la Ley de Educación Ambiental de Brasil (1999) y la Ley General del Equilibrio Ecológico y la Protección al Ambiente de México (1988).

En la incorporación de la educación ambiental en el sistema educativo existe una diversa gama de programas y proyectos ejecutados en América Latina y el Caribe, como los programas y proyectos de educación ambiental en el ámbito formal para los niveles de educación básica, media diversificada y superior, que son coordinados en conjunto por los ministerios de educación y ambiente (Colombia, Venezuela, Brasil y Bolivia). También se han desarrollado modelos pedagógicos innovadores para incorporar la educación ambiental en los diversos niveles y modalidades del sistema educativo: transversalidad curricular en la educación básica (Chile, Colombia, El Salvador, Venezuela, Bolivia y Cuba). En México, la actual Reforma Integral de Educación Básica, y en la Reforma Integral de la Educación Media Superior, la transversalidad de la educación ambiental es una propuesta importante.

Un aspecto pendiente de las políticas educativas para la educación ambiental, es el de la educación ambiental y diversidad cultural. En países como Brasil, Bolivia, Perú y Ecuador, y en menor medida en México, se han desarrollado perspectivas interculturales en educación ambiental, que han posibilitado el respeto a la diversidad, la otredad, y la identidad, en el marco de una educación que respeta y toma en cuenta la diversidad de las distintas culturas. Por ejemplo, en Brasil el movimiento Sin Tierra, la escuela auto gestionada por el propio movimiento es uno de sus rasgos más importantes. Otro ejemplo ocurre en Ecuador, donde se han creado alrededor de 2 mil 800 escuelas dirigidas por indígenas, muchas de ellas forman parte del sistema intercultural bilingüe.

La educación ambiental puede ser base de la transformación social de las relaciones dominantes del ser humano con el medio am-

biente, resulta relevante en este sentido, considerar la perspectiva de la educación popular ambiental. Las políticas en educación ambiental pueden incorporar las propuestas de la educación popular ambiental que atienden a la diversidad cultural. Estas propuestas no deben sólo de incluirse en el sistema educativo, sino también en las leyes y normas ambientales. Existe una realidad irrefutable: las relaciones económicas entre los países del planeta son asimétricas, y entre los habitantes de un mismo país encontramos una distribución inequitativa de posibilidades para el desarrollo humano, ¿cómo asegurar entonces la equidad intergeneracional a través del desarrollo sustentable?

El conjunto de planteamientos analizados permite evidenciar la importancia, para la constitución de la educación ambiental, de incorporar una visión crítica, política y participativa en el contexto latinoamericano y del Caribe, en el cual la educación popular ambiental, representa una alternativa factible para la generación de proyectos educativos.

También resulta relevante destacar que surge en América Latina y el Caribe un movimiento ambientalista, orientado a dar respuesta a problemas concretos, en que el aspecto económico es fundamental. Este movimiento se preocupa por mejorar las condiciones de vida de las clases menos favorecidas; sin embargo, muchos de sus planteamientos no son incorporados en las políticas en educación ambiental.

Las políticas ambientales y las políticas en educación ambiental han tenido logros significativos, pero hasta ahora no han logrado incidir en el cambio necesario del modelo de desarrollo, que es el origen de los patrones de comportamiento consumistas, que degradan día con día al medio ambiente. Los estados no han podido o se han visto imposibilitados para incorporar la visión crítica de la educación popular ambiental a los preceptos legales, a las dependencias de federación y a los programas de desarrollo.

REFERENCIAS

- Barrera, A. (1997). "Concepto de ambiente" en la educación ambiental en los nuevos libros de texto en educación primaria, elaborados en 1993 para el Distrito Federal, IPN, Pimadi, México, p. 30.
- Boada, M. (2003). Medio ambiente (pp. 9-40). En Boada, Martí y Víctor M. Toledo. *El planeta entero*. México: Fondo de Cultura Económica (*La ciencia para todos, 194*).
- Braidotti, R. (1994). *Nomadic Subjects*. Nueva York: Columbia University Press.
- Bruckmann, Mónica y Dos Santos, Theotonio (2005). Los movimientos sociales en América Latina: un balance histórico. En *Alternativas á globalizaçõ: pôncias emergentes e os novos caminhos da modernidade*. Brasil: UNESCO.
- Campuzano, F. (2007). *Autoritarismo y democracia en América Latina*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Cannon, W. (1939). *The Wisdom of the Body*. Nueva York: W. Norton.
- Carmona Lara, Ma. del C. (2001). *Derechos en relación con el medio ambiente*. México: Cámara de Diputados, LVIII Legislatura. UNAM.
- Carvalho, I. C. M. (1977). As transformacoes na cultura e o debate ecológico desafios políticos para educacao ambiental. En: Padua, S. M. y M. F. Tabanez (organizadores). *Educacao ambiental: caminhos trilhados no Brasil*. Brasilia: IPE.
- Chantada, A. (1992). Los canjes de deuda por naturaleza. El caso dominicano. *Nueva Sociedad*, 122, 164-175.
- Comisión Bruntland (1987). *Nuestro Futuro Común*. Nueva York, Oxford University Press.
- Comisión de desarrollo y medio ambiente de América Latina y del Caribe, (1991). *Nuestra propia agenda sobre desarrollo y medio ambiente*. México: BID/PNUD, Fondo de Cultura Económica.
- Comisión Mundial del Medio Ambiente y el Desarrollo (1998). *Informe Nuestro Futuro Común*, Bogotá: Alianza Editorial.
- Cox, Cristian (2000). Políticas de educación superior: categorías para su análisis, en *Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada* (Jaime Calderón López-Velarde coordinador). México: UPN, Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Zacatecas Plaza y Valdés editores. pp. 259-285.
- De Alba A. et al. (1993). *El libro de texto y la cuestión ambiental*. México: UNAM.
- Dunn, W. (1994). *Public policy analysis: an introduction* (2ª ed.). Englewood Cliffs Prentice-Hall.
- González Gaudiano, E. (1991). Las concepciones del medioambiente en estudiantes del nivel superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53-59.

- González Gaudiano, E. (1993). *Elementos estratégicos para la educación ambiental en México*. México: Universidad de Guadalajara.
- González Gaudiano, E. (1999). La legislación nacional en educación ambiental. *Gaceta del INE*. México: INE.
- González Gaudiano, E. (2000). Los desafíos de la transversalidad en el currículo de la educación básica en México. *Tópicos de Educación Ambiental* 2 (6), 63-69.
- González Gaudiano, E. (2007). *Educación ambiental: trayectorias, rasgos y escenarios*. México: UANL, Plaza y Valdés editores.
- Gudynas, E. (1992). Los múltiples verdes del ambientalismo latinoamericano. *Nueva Sociedad* 122, 104-115.
- Gudynas, E. (1995). Una extraña pareja: los ambientalistas y el Estado en América Latina. *Revista Ecología Política* (3), 51-64.
- Guimaraes, R. (1992). El discreto encanto de la cumbre de la Tierra. *Revista Nueva Sociedad* 122, 86-103.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Vol. II. Madrid: Taurus.
- Jiménez, Ana María (2003). *Educación ambiental. Concepciones de los niños de 6º grado de primaria*. Tesis de Maestría, México: UPN.
- Moacir, Gadotti (2000). *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Peirópolis.
- ONU (1972). *Declaración sobre el medio humano*. Estocolmo. Conferencia de Naciones Unidas sobre el Medio Humano.
- Pardo, M. y Reigota Marco Antonio dos Santos (1999). El desafío de la biodiversidad. *Diario de Noticias*.
- Ruiz, Conrado C. (1998). La dimensión ambiental en educación básica. *Básica*, v, (23-24), 68.
- Saavedra, F. (2003). Costos del ALCA para América Latina y el Caribe: el caso de los aranceles. *Problemas de Desarrollo. Revista Latinoamericana de Economía*, 34, (133), 29-48.
- Semarnat (2006). *Estrategia de educación ambiental para la sustentabilidad en México*. México.
- SEP (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México.
- SEP (1992). *Programa de Educación Preescolar*. México.
- SEP (1993). *Plan y programas. Educación Básica. Primaria*. México.
- SEP (1993). *Plan y programas. Educación Básica. Secundaria*. México.
- SEP (1997). *Programa para la transformación y fortalecimiento académico de las escuelas normales*. México.
- SEP (1997). *Plan de estudios 1997. Licenciatura de educación primaria*. México.
- SEP (1999). *Ciencias naturales y su enseñanza I*. México.
- SEP (1999). *Geografía y su enseñanza I*. México.
- SEP (1999). *Ciencias naturales y su enseñanza II*. México.
- SEP (1999). *Geografía y su enseñanza II*. México.

- SEP (2004). Programa de Educación Preescolar. México.
- SSA (1973). *Legislación para prevenir y controlar la contaminación ambiental*. México.
- Subsecretaría de Educación Media Superior (2007). *Competencias genéricas y el perfil del egresado de la Educación Media Superior*. México: SEP.
- Tilly, Ch. (1995). Los movimientos sociales como agrupaciones históricamente específicas de actuaciones políticas. *Sociológica* (28). México: UAM-A.
- UNESCO, (2002). *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*, Chile.

DOCUMENTOS

- Diario Oficial de la Federación*. Acuerdo Secretarial núm. 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Viernes 26 de septiembre de 2008.
- Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, junto con los objetivos señalados en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012.

FUENTES ELECTRÓNICAS

- Compromiso Nacional por la Década de la Educación por el Desarrollo Sostenible: http://www.semarnat.gob.mx/anterioredu/Documents/compromiso_nacional.pdf, consulta el 05/01/2007
- Década por una educación para el desarrollo sostenible: <http://www.unesco.org/es/esd/>, consulta el 14/09/2009.
- Declaración de Río sobre Medio Ambiente y Desarrollo: <http://www.pnuma.org/agenda21>, consulta el día 10/01/2005
- V Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental: <http://www.viberoea.org.br/espanol/> consulta el día: 10/01/2005 y Universidad de los Andes: http://www.universia.cl/portada/actualidad/noticia_actualidad.jsp?noticia=148057, consulta el 15/10/2009.
- Plan y programas de estudio de la licenciatura en educación primaria. Mapa curricular, <http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/index.htm>, consulta el 6/02/04

LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA. LUCES Y SOMBRAS DE UN DEBATE

*Lucila Parga**

INTRODUCCIÓN

La globalización ha trastocado todas las esferas de la vida: económica, política, social, cultural y educativa, vivimos en un mundo de alta complejidad que plantea otros desafíos. Este orden internacional transforma el espacio geopolítico, “rompe” las fronteras y conduce a un debate amplio y abierto hacia la búsqueda de mejores condiciones de vida con justicia social y equidad de género en el marco de la construcción de la democracia.

El espectro del problema es muy amplio, por tal razón, el horizonte desde el cual se anuda esta reflexión es la dimensión de género como un elemento de las políticas educativas encaminado a mejorar las condiciones de vida de las mujeres y las niñas que bus-

*Doctora en Ciencias Sociales, línea Sociedad y Educación por la Universidad Autónoma Metropolitana. Profesora-investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

ca eliminar las asimetrías de género y promover la igualdad en las oportunidades educativas entre hombres y mujeres. La intención es aproximarse a las líneas generales del feminismo para revisar algunas de las iniciativas de política educativa en la escuela secundaria a la luz de la perspectiva de género, apuntar claros oscuros en la agenda educativa y generar debates abiertos que conlleven a la construcción de una propuesta plural.

La cuestión de política educativa es un asunto complejo que requeriría un examen profundo desde distintas miradas, en este caso, sólo para situar algunos signos que orienten la discusión se concibe, al igual que Moreno, como:

El conjunto de planteamientos teóricos programáticos, enunciativos, declarativos y de concepción o visión educativa que se plasman en líneas centrales de acción manifestadas en documentos, declaraciones y actividades a desarrollar sobre el sector educativo en un corto, mediano o largo plazo (Moreno, 2007, p. 135).

En síntesis, las políticas son instrumentos del Estado que se realizan bajo la visión de un proyecto educativo del gobierno en turno.

Incorporar la dimensión de género en las políticas educativas supone cuestionar el eje sobre el cual se ha construido la política; significa redefinir y ampliar el espectro para promover el desarrollo integral de las personas. La perspectiva de género es una práctica discursiva, social y política que define un cambio en todos los ámbitos de la vida; interroga de manera distinta la realidad, saca a la luz las relaciones asimétricas entre hombres y mujeres, permite conocer cómo la educación, la cultura y los valores sociales delimitan la capacidad y participación de los sujetos en todos los ámbitos; pero también es una forma de incidir analítica y estratégicamente en las políticas y acciones educativas; apunta a la producción de conocimiento y es un mecanismo generador de justicia social. Se trata de una búsqueda distinta es: “Un instrumento de análisis que nos permite identificar las diferencias entre hombres y mujeres, para

establecer acciones tendientes a promover situaciones de equidad” (Chávez, 2004, p. 17).

Las tensiones entre la política educativa y la perspectiva de género han estado a lo largo del tiempo. La historia de las mujeres ha sido un discurso silenciado, acallado por la política androcéntrica, autoras como Ramos (1992), Lau (1998) Duby y Millet (1993) muestran cómo las mujeres han sido subsumidas al plano de inferioridad y subordinación bajo la lógica del patriarcado como producto de una construcción cultural. La política como menciona Millet (1995, pp. 67-68) es: “El conjunto de relaciones y compromisos estructurados de acuerdo con el poder, en virtud de los cuales un grupo de personas queda bajo el control de otro grupo [...] El sexo es una categoría social impregnada de política”. Estas consideraciones suponen la revisión de las políticas públicas que vayan más allá de los mensajes diferenciados de acuerdo con el sexo, es mirar la necesidad de formular políticas cuyo objetivo sea disminuir la brecha de la desigualdad entre los géneros.

Sin embargo, uno de los principales mecanismos para reproducir estas desigualdades ha sido la política educativa a partir de las representaciones culturales y arquetipos femeninos hegemónicos que promovieron la justificación de privación de derechos y educación, la exclusión social, el confinamiento de las mujeres al mundo doméstico y la negación del derecho a la ciudadanía. La discriminación hacia las mujeres es necesario vincularla a la narrativa histórico-social que posibilita reconocer los códigos de género en los discursos educativos.¹

¹ El concepto códigos de género es introducido por Arnot (1984), se basa en la teoría de Bernstein acerca de los códigos lingüísticos; hace referencia a las reglas de transmisión y adquisición de los géneros. Los códigos de género se refieren a la organización social y escolar que reproduce un modelo jerárquico que privilegia lo masculino sobre lo femenino. Marina Subirats identifica cuatro códigos de género: 1) Negación de conductas que remitan al estereotipo femenino, 2) autoridad profesional, 3) el dominio de los espacios por los alumnos y el establecimiento de relaciones desiguales entre los distintos sexos y 4) el androcentrismo y sexismo en libros de texto y lenguaje.

La institucionalización de la perspectiva de género ha sido un largo recorrido, marca una nueva relación entre el Estado y la sociedad, donde lo global y lo local atraviesan las distintas dimensiones que dan cuenta de la complejidad del entramado social.

HACIENDO CAMINOS

La búsqueda de diversas voces en los estudios de género hace volver la mirada a la historia reciente para fijar la atención en algunos foros y acuerdos feministas que han devenido en el establecimiento de políticas públicas encaminadas a la eliminación de las desigualdades entre los géneros; en este apartado se presenta un bosquejo amplio de los pactos internacionales que marcan la institucionalización de la perspectiva de género en planes y programas de acción a favor de las niñas y las mujeres en la búsqueda de la igualdad.

En las últimas décadas, las transformaciones a favor de la igualdad entre hombres y mujeres son considerables, probablemente sea cierto que el siglo xx haya tenido en esos cambios una de sus mayores revoluciones (Nash, 2004). Los movimientos feministas contribuyeron al avance de las diferentes iniciativas; articularon los derechos universales e incorporaron en la agenda de política pública los derechos económicos, políticos, y sociales de las mujeres.

Este marco contextual advierte los grandes cambios en la vida de las mujeres, pero también las grandes paradojas en la instrumentación de las estrategias de acción de acuerdo con las diversas realidades sociales, las tensiones entre los diferentes grupos y los distintos contextos sociohistóricos. Todos estos aspectos abonaron a los debates en torno a cómo conceptualizar la igualdad entre los sexos.

Los años sesenta y setenta del siglo xx fueron testigos de los movimientos sociales mediante los cuales los grupos feministas denunciaron la condición y posición de las mujeres en el mundo. La segunda ola del feminismo –como se le conoció– sacó a la luz la subordinación de las mujeres y generó un amplio debate en torno

a las formas de discriminación; expuso cómo las prácticas de las mujeres y de los hombres no derivan del determinismo biológico, por el contrario, son construcciones culturales y sociales que internalizan los sujetos (Lau, 1998).

Los discursos feministas denunciaron la opresión de las mujeres, cuestionaron los arquetipos de lo femenino y masculino, pusieron en tela de juicio las determinaciones biológicas, los estereotipos sociales, culturales y educativos. Este periodo estuvo permeado por un ambiente conflictivo y de represión que llevó —entre otras cosas— a los diferentes gobiernos a establecer la Década Internacional de la Mujer auspiciada por las Naciones Unidas; iniciativa muy cuestionada porque fue vista más como un instrumento de legitimación de las comisiones de los derechos humanos que como una reivindicación de las mujeres. En este contexto, en 1975 se realizó en la Ciudad de México la Primera Conferencia Internacional de la Mujer que tuvo como lema: “Igualdad, desarrollo y paz”, ahí se aprobó un plan de acción mundial para fomentar acciones de igualdad entre hombres y mujeres, además sentó las bases para establecer el enfoque de mujeres en el desarrollo.

Según Lau (2000), las feministas se negaron a participar en este evento como una forma de rechazo a las políticas establecidas por el gobierno, fue una forma de protesta a la cultura autoritaria y represiva de aquella época; sin embargo, es importante mencionar que esta actitud llevó a un repliegue del movimiento feminista con lo que quedó fuera de los debates internacionales. Los conflictos entre los grupos ha sido una constante en el movimiento feminista que en muchos de los casos, lejos de enriquecer la discusión, atomiza las posiciones.

Otro hito importante es la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, por sus siglas en inglés) aprobada por la ONU en 1979. Este tratado significó un gran avance como instrumento jurídico de los derechos de las mujeres; es un punto de inflexión en el tratamiento de la violencia de género y su estatus jurídico. La CEDAW debe orientar hacia la transformación de las relaciones sociales en todos los ám-

bitos, asunto por demás complejo que requiere de estrategias integrales que potencien los cambios culturales necesarios para lograr la igualdad entre hombres y mujeres, así como la eliminación de todas las formas de discriminación por género.

Posteriormente se efectuó la segunda conferencia, en Copenhague en 1980; la tercera en Nairobi, y la cuarta en Beijing (1995), en la cual se lograría que 189 estados signaran la plataforma de acción que contiene áreas específicas relacionadas con el ámbito educativo y estableció como un punto fundamental la incorporación de la perspectiva de género en los diferentes programas y políticas; después se llevaría a cabo Beijing+5 en 2000 y Beijing+10 en 2005, referentes obligados en el ámbito de la política internacional porque trazan la agenda de género y desarrollo.

Estas convenciones son el piso normativo internacional que orientan las políticas públicas en el ámbito nacional y representan un instrumento jurídico fundamental para el seguimiento de los derechos humanos, el reconocimiento a la diferencia y la atención a los grupos vulnerables. Los acuerdos y los foros son un gran avance; pero resultan insuficientes si no vienen acompañados de una política integral que garantice a todos los individuos igualdad, libertad y justicia social. La tarea consiste en hacer cumplir los acuerdos y las leyes, promover acciones afirmativas hacia el cambio en las relaciones sociales, ser un observatorio que monitorea y da seguimiento, así como establecer un enfoque integral en el marco de los derechos humanos.

Las diferentes tendencias del movimiento feminista y sus implicaciones educativas han desarrollado prácticas transformadoras que se han traducido en conquistas tales como: el reconocimiento al voto, acceder a cualquier forma de educación y formación cultural y la inserción en el mundo laboral, entre otras; con la educación se adquirieron los instrumentos necesarios para enfrentar las situaciones de subordinación y dominación, se cuestionaron las relaciones verticales y desiguales, tanto en las familias como en el trabajo, en los ámbitos públicos y privados.

Los feminismos abrieron la discusión de la supuesta igualdad entre los seres humanos y pusieron en tela de juicio la igualdad de oportunidades educativas entre los géneros. Hacer visibles a las mujeres en el ámbito educativo ha sido una batalla sin tregua desde diferentes trincheras que van del feminismo liberal hasta el radical, pasando por el feminismo socialista; en cada uno de éstos quedan ancladas diferentes concepciones en torno a la educación.

Las investigaciones feministas han jugado un papel crítico al develar el sexismo en la escuela y poner de manifiesto los sesgos androcéntricos en las formas educativas de transmisión del conocimiento. Este análisis es clave en los debates, saca a la luz las prácticas sociales destinadas a mantener la dominación de un sexo sobre otro. El sexismo son todas las formas empleadas dentro de la estructura social para mantener en situación de inferioridad, subordinación y explotación a un sexo, en este caso al femenino; se encuentra representado por los roles y los estereotipos de género en todos los ámbitos de la vida (Blanco, 2001).

Los grupos feministas denunciaron la tradición dominante de la ciencia como parcial e incompleta, pues excluía a las mujeres, lo que daba cuenta de cómo las relaciones sociales organizan y jerarquizan la diferencia sexual en un sistema sociocultural que establece la dominación y contradicciones entre los géneros.

Los movimientos feministas han producido un poderoso *corpus* teórico sociológico que pretende explicar las persistentes desigualdades de género y proponer programas para superarlas. El feminismo no es sólo un ejercicio académico, ni tampoco se limita a Norteamérica y Europa Occidental. El movimiento feminista es un dinámico fenómeno internacional que apunta tanto a las tradicionales desigualdades de género como a los nuevos desafíos a los que se enfrenta la mujer en una época global (Giddens, 1991, p. 191).

El camino hacia la igualdad entre hombres y mujeres no ha sido fácil; en las últimas décadas, la agenda feminista ha logrado cambios a favor de la igualdad, los avances han sido en todos sentidos, uno de ellos es la inclusión de la perspectiva de género en la plataforma

educativa como instrumento de hoja de ruta en la política pública, donde es preciso realizar una mirada en clave de género para apuntar los claroscuros en torno a la igualdad de oportunidades.

EL ITINERARIO: DE LO GLOBAL A LO LOCAL

La educación es un tema prioritario en el debate mundial; los profundos cambios sociales, económicos, culturales y científico-tecnológicos apuntan a la necesidad de replantear transformaciones en los sistemas educativos. Así, las reformas a la educación se colocan como punto nodal en la agenda política para afrontar los desafíos de este milenio.

El recorrido de las iniciativas globales en materia de género y educación se inscriben en el marco del Programa de la UNESCO Educación para Todos (Conferencia de Jomtien, 1990), donde quedó plasmada una nueva visión de la educación. La conferencia incluyó entre sus objetivos: la eliminación de todas las disparidades entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria para el año 2015; posteriormente el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar, en 2000, asume los compromisos planteados en Educación para Todos (EPT) y Los objetivos de desarrollo del milenio (Nueva York, 2000); éste fue el marco de las reformas educativas donde los estados asumieron el compromiso de elaborar planes y programas de acción; entre los retos que se plantearon están: la universalización de la educación básica, fomentar la equidad de género y la construcción de una cultura y sociedad democráticas que dibujen un nuevo escenario de la formación de valores en un mundo complejo.

Estas conferencias muestran la importancia de atender las demandas particulares de las mujeres en materia educativa y el diseño de políticas para satisfacerlas. Según Vavrus (2002) en los años setenta, del siglo pasado, el enfoque de mujer y desarrollo fijó la atención sobre el rol que cumplían las mujeres en el ámbito público y en la esfera económica. En los noventa, los organismos interna-

cionales, la investigación feminista, la influencia de agencias internacionales y las ONG priorizaron la educación para la construcción de una representación de la mujer y su educación en los discursos internacionales de desarrollo. Si bien es cierto que este enfoque ha sido muy debatido, es importante señalar que ha constituido una herramienta útil para poner en marcha las políticas de género y establecer medidas desde los propios gobiernos.

En relación con los objetivos del milenio, los acuerdos fueron promover la igualdad entre los géneros en la educación primaria y secundaria antes de 2005. Las metas relacionadas con la brecha de género en educación son dos:

Velar porque todos los niños y niñas puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria (objetivo dos), eliminar las desigualdades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria preferiblemente para el año 2005, y en todos los niveles de la enseñanza para 2015 (objetivo tres) (Los objetivos de desarrollo del milenio, 2000).

Stromquist (2006) señala que una de las tensiones en la operatividad del objetivo dos es la universalización, el acceso a la educación es un punto nodal; sin embargo, resulta un planteamiento generalizado que requiere indagar sobre los contextos específicos para implementar acciones diversificadas, realizar un diagnóstico que permita conocer cuáles han sido los impactos de las políticas anteriores y, entonces, desarrollar políticas focalizadas con perspectiva de género.

La transversalización de género en el diseño de políticas públicas marca uno de los grandes desafíos, algunos grupos feministas han enfatizado que se trata de una visión simplista que da cuenta de una “ceguera de género”; en esta línea es necesario plantear direccionalidad y sentido en las estrategias de acción. En los programas no se mencionan los instrumentos ni las acciones específicas; existe una ausencia de mecanismos de seguimiento y evaluación, que hace que se considere como uno de los puntos más débiles que requieren atención.

Las demandas de igualdad de oportunidades están presentes en los acuerdos internacionales y la educación juega ahí un papel relevante en el logro de las metas; pero el avance es un asunto inacabado; los retos coexisten con debilidades y crisis de larga data, persiste la promesa incumplida de cobertura universal, altos niveles de reprobación, deserción, bajo aprovechamiento escolar, formación docente y disparidades de género, el inventario es muy amplio y queda mucho por trabajar. La correlación de fuerzas entre lo global y lo local deja huellas en cada proceso nacional; los desafíos para este milenio son muy grandes, se requieren líneas de acción específicas en el marco de una política integral del Estado.

LA RUTA EN MÉXICO

Los acuerdos y compromisos a nivel internacional que fueron signados por el Estado mexicano trazaron la senda de las transformaciones en cuanto a género en la agenda política y en las reformas educativas. Las políticas de reforma de la década de 1990 en educación básica circunscriben el mapa de los cambios de la época actual, dibujan la racionalidad que configura a un nuevo sujeto donde se incorporan los temas de género como prioritarios, lo que supone un gran avance en la búsqueda de la igualdad.

El itinerario se sitúa a partir del Programa de Modernización Educativa (1989-1994) (PME) que es parteaguas en la instrumentación de las reformas de los años noventa, el objetivo es recuperar algunos elementos del andamiaje social que permitan analizar las dinámicas que configuran las políticas con perspectiva de género en la educación secundaria en México.

El PME presentó un diagnóstico de la problemática educativa en torno a la igualdad de oportunidades, marcó diferencias regionales, pero sostiene una “ceguera de género” al no mirar las disparidades entre niñas y niños. La reprobación y la deserción son vistas de manera genérica, lo que se traduce en una reproducción de las jerar-

quías de género por omisión. En esos momentos el núcleo central estaba en la descentralización del sistema educativo, en tanto que el enfoque de género se desvanece en los marcos curriculares.

La Ley General de Educación (1993), en el capítulo 1, asienta la igualdad de oportunidades para la población. En su artículo 2 establece: “Todo individuo tiene derecho a recibir educación y, por tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, con sólo satisfacer las disposiciones aplicables”. El énfasis está puesto en la igualdad de oportunidades como mecanismo que posibilita la calidad, se problematiza la desigualdad de acceso pero se limita la incorporación de variables como etnia, religión, clase social, género, elementos fundamentales en el reconocimiento de la diversidad.

El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, del gobierno de la República, estableció los propósitos de equidad, calidad y pertinencia de la educación. La política educativa en ese periodo estaba guiada por el propósito de garantizar la unidad nacional mediante el ejercicio de la rectoría del gobierno federal; en este caso la equidad hace referencia a grupos discapacitados, grupos vulnerables; las mujeres se vuelven invisibles y la equidad de género simplemente no sería un tema prioritario en este sexenio.

Los planes subsecuentes 2000-2006 y 2006-2012 muestran una clara inserción de los temas de género tanto en el currículum formal como en el transversal; sin embargo, la SEP debió encargarse de establecer las reformas y programas pertinentes para materializar en las instituciones educativas dichos cambios que han de contribuir a modificar las relaciones entre los géneros. Sin embargo, llevar a cabo las reformas pasa por mediaciones que van más allá de los lineamientos oficiales, es fijar la atención en el currículum oculto, el profesorado, alumnado, la cultura escolar; es abrir el debate e incorporar como punto problemático el enfoque de género como concepción de la realidad y del aprendizaje.

A 20 años de la Conferencia de Jomtien, las políticas educativas en México no marcan un rumbo claro en cuanto a la equidad de gé-

nero, el abordaje de la temática se desdibuja, se diluye bajo la lógica de la igualdad de oportunidades que se inscribe en el acceso y no apunta a una revisión y análisis de la política desde la perspectiva de género; en consecuencia, la opacidad permea todo el discurso.

Los planes y programas atienden a los compromisos contraídos a nivel internacional, lo que representa un gran avance en el diseño de políticas públicas; sin embargo, las acciones emprendidas en el terreno curricular y en la formación de docentes no logran incidir en la sociedad, es necesario establecer un seguimiento que permita evaluar en el corto, mediano y largo plazo los cambios requeridos para lograr una sociedad con equidad de género. Las brechas entre las políticas educativas y la realidad son muy grandes, es necesario construir los puentes que permitan establecer las conexiones necesarias para transformar la realidad, asunto que representa un gran desafío en la actualidad.

El recorrido no ha sido lineal, el mapa de las tensiones entre las reformas y la perspectiva de género han estado latentes. México es un país de contrastes, las grandes desigualdades atraviesan la geografía nacional; la agenda de política educativa debe incorporar y, en su caso, ampliar el tema de género para trazar las coordenadas del cambio educativo.

LA ESCUELA SECUNDARIA Y LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

La década de los noventa fue un momento de grandes cambios en la educación secundaria. A partir de 1993, la secundaria es obligatoria en México, el Estado debe ofrecerla de manera gratuita y laica a todos los individuos. La irrupción de la obligatoriedad planteó nuevas necesidades; la universalización implicó ampliación de la cobertura, pero también una preocupación por la calidad de la enseñanza.

Un punto importante de este cambio fue que el artículo 3º constitucional se modificó y se introdujo el término de derechos humanos en los grandes lineamientos de la política educativa; en la Ley General de Educación (1993) se estableció como uno de los fines de

la educación: “promover el valor de la justicia, de la observancia de la Ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, así como propiciar el conocimiento de los derechos humanos y el respeto de los mismos” (artículo 7, fracción VI).

En la reforma de 1992-1993, el civismo hace su reaparición como una asignatura específica, Civismo I en el primer año, Civismo II para el segundo año. “El propósito general de los cursos de civismo es ofrecer a los alumnos de secundaria las bases de información y orientación sobre sus derechos y responsabilidades, relacionados con su condición actual de adolescentes y también con su futura ciudadanía” (SEP, 1993, p. 125), se incorporó Orientación Educativa para el tercer año.

El propósito de la asignatura es propiciar el conocimiento y la reflexión sobre tres grandes campos temáticos relativos a la situación del adolescente y su transición a la vida adulta: la conservación de la salud y la prevención de las enfermedades, en particular de las que se relacionan con las adicciones a sustancias tóxicas; el desarrollo de la sexualidad y su ejercicio responsable y las oportunidades de estudio y de trabajo que permiten al estudiante la realización de sus potencialidades y preferencias (SEP, 1993, p. 187).

En este periodo el tema de género no se discute, de manera tangencial se aborda pero no es una preocupación, el civismo es visto desde el ámbito jurídico y la orientación trabaja más desde los discursos de la sexualidad que, si bien es cierto que son importantes, no se abordan desde un proyecto integral.

A principios de 1999, la Secretaría de Educación Pública anunció una nueva reforma en los planes y programas de secundaria, en particular las materias de Civismo y Orientación educativa se sustituyeron por lo que se denominó Formación cívica y ética (FCE): tres horas semanales para primer año, dos horas a la semana en segundo; y tres horas semanales para tercero.² Esta reforma no constituyó un

² Se optó por la denominación de formación ética en virtud de que el término moral remite en la tradición mexicana al ámbito religioso. Hablar de moral podría trastocar el principio de laicidad de la educación pública, suscrito en la Constitución.

fenómeno aislado en el contexto mundial, respondió a las exigencias sociales tanto a escala nacional como internacional de la formación de ciudadanía dentro de una visión democrática e intercultural. En el ámbito nacional las tensiones se acentuaron, los graves problemas como: violencia, corrupción, pobreza y drogadicción afectaban la convivencia cotidiana de las personas y era necesario dar respuestas desde lo educativo para reconfigurar el perfil del nuevo ciudadano (Levinson, 2004).

Uno de los puntos que interesa destacar son las pautas pedagógicas que subraya esta asignatura: “Propiciar en el aula actitudes de apertura y respeto que posibiliten la libertad de expresión de todos, teniendo especial cuidado en promover la equidad entre los géneros” (Plan y programas, 1999, p. 13). Los contenidos de esta asignatura hacen referencia a las cuestiones de género como un elemento para la formación de individuos en la construcción de una sociedad democrática.

La formación de este sujeto moral implicó el despliegue de un proceso de reeducación social para la construcción de una ciudadanía democrática. Según Puig (1996), la formación ciudadana parte del concepto de construcción de la personalidad sociomoral. El desafío era pues la búsqueda, recuperación y consolidación de valores que conformaran a un nuevo sujeto social en el contexto global.

La nueva asignatura presentó contenidos inéditos (Levinson, 2004), figuraron entre ellos: formación de valores, educación para la democracia, sexualidad, adicciones, equidad de género, derechos humanos y medio ambiente, entre otros. La expectativa según la SEP era incorporar la perspectiva de género y la sexualidad como parte de la formación ciudadana en la asignatura de Formación cívica y ética, dar una visión integral que buscara profundizar la afectividad en las relaciones personales y promover los valores constitucionales como: el respeto, la responsabilidad, la diversidad, la solidaridad, la igualdad, la justicia, la equidad y la libertad.

Según Latapí (2003), esta reforma se orientó hacia la formación de valores y la educación moral, en los programas de la asignatu-

ra FCE se optó por la corriente del desarrollo del juicio moral de Kohlberg (1984), quien fundamenta sus principios en la psicología moral de la obra de Piaget. El trabajo de Kohlberg propone establecer estadios morales delimitados y analizar sus relaciones con el desarrollo moral; la educación moral se conceptualiza como un proceso de maduración de la estructura cognitiva; la justicia es el elemento fundamental de este modelo.

El mapa curricular de la asignatura traza la incorporación de los discursos de equidad de género al ámbito educativo, lo que significó por lo menos en teoría, una preocupación por parte del Estado de promover relaciones de igualdad y equidad entre hombres y mujeres, elemento fundamental en la construcción de la democracia y en la formación de ciudadanía. Sin embargo, la institucionalización no garantiza su implementación y se detecta la ausencia de estrategias para llevarla a cabo.

La equidad de género en el discurso educativo no vino acompañada de un fundamento teórico que sustentara y promoviera la construcción del juicio moral desde la perspectiva de género. Gilligan (1985) sostiene una fuerte crítica al modelo de Kohlberg (1984), argumenta que existen diferencias sexuales en el juicio moral y sostiene que las relaciones interpersonales basadas en la ética del cuidado son el núcleo central del desarrollo del pensamiento moral. La atención y cuidado por los demás es lo moralmente bueno. En trabajos subsecuentes Gilligan (1990) plantea incorporar al análisis la ética de la justicia, el cuidado y la responsabilidad; los cuestionamientos a esta postura han sido incluso desde algunos grupos feministas que consideran ésta como un regreso al esencialismo, dado que el cuidado no es un estado mental sino una práctica social. Sin embargo, es un punto a reflexionar en la construcción del juicio moral sobre todo en la adolescencia porque está en un proceso de configuración identitaria.

Los programas de Formación cívica y ética (2006) –vigentes– conciben la formación ciudadana y los valores éticos como un proceso que se da a lo largo de toda la educación básica. Las di-

mensionen que contienen son: curricular, transversal y el ambiente escolar; con esto se pretende fortalecer la formación de valores al interior de toda la organización escolar y brindar al estudiantado los elementos necesarios para afrontar los retos de la vida social. Los programas comprenden dos cursos, cada uno de los cuales está integrado por cinco bloques temáticos, en cada bloque se abordan asuntos relacionados con las condiciones de los adolescentes, la reflexión ética y la ciudadanía (SEP, 2006).

La FCE implica un espectro amplio y profundo donde la educación en valores juega un papel importante en la construcción de la ciudadanía y la democracia. Esto supone reconocer el sexismo y la discriminación de género como un problema en la construcción de los valores considerados socialmente preestablecidos. La formación en valores es un punto nodal en la acción educativa que permite el reconocimiento de las diferencias, la pluralidad y la necesidad de ofrecer las mismas oportunidades de educación al alumnado.

La Formación cívica y ética tiene un papel fundamental en el proyecto de la educación básica; la incorporación de temas como la educación en valores, derechos humanos, educación ambiental y género abre la discusión hacia el proceso de construcción de la democracia. El reto es la formación de sujetos bajo la configuración de nuevas relaciones entre el Estado y la sociedad civil en el marco global, establecer los vasos comunicantes entre los diferentes actores sociales y llegar a consensos para solucionar la problemática educativa y social, asunto sin resolver hasta hoy en día.

La construcción de la ciudadanía desde la perspectiva de género apunta hacia la paridad como propuesta política que conlleva a una nueva distribución de poder entre hombres y mujeres; en una participación igualitaria dentro de los diferentes ámbitos de la vida, entre ellos el educativo. Arnot (2002) sostiene que la relación entre educación y ciudadanía debe partir de una crítica a la teoría política moderna masculina, superar las dicotomías público-privado y transitar al reconocimiento de la diferencia como elemento fundamental de la constitución de la ciudadanía paritaria.

Espín dice que la ciudadanía paritaria “Exige la superación de los prejuicios de género y una redefinición femenina del concepto de ciudadanía dado que persisten factores de desigualdad jurídica, social, política y cultural entre los sexos. Supone educar para la equidad” (Espín, 2003, p. 51). Transitar de la igualdad formal a la real requiere la transformación de los diferentes espacios educativos; entre otros, el curricular para llegar a la incorporación de modelos genéricos vía un currículum integrado, no sexista que el profesorado pondrá en marcha en cualquier ámbito en su labor cotidiana.

Al igual que los trabajos de Arnot y Espín se considera la educación como un espacio prioritario para la formación ciudadana y la construcción de la equidad de género; sin embargo, para llegar a la ciudadanía paritaria en México es preciso poner bajo sospecha el discurso de la igualdad de oportunidades, transitar de una participación formal a una real y abrir el abanico de posibilidades para incorporar estrategias que posibiliten el cambio de relaciones entre los géneros. El camino hacia la igualdad real implica un largo trecho por recorrer, es una lucha constante contra la discriminación hacia las niñas y las mujeres en el marco del reconocimiento de lo femenino como otra forma de ser y sentir.

La reforma en la educación secundaria (2006) marca un cambio curricular en la incorporación de la perspectiva de género; aunque no existe una clara estrategia para llevar a cabo las transformaciones. Se enuncia el enfoque de género en los planes y programas, pero se desdibuja ante la ausencia de una instrumentación más precisa. Los contenidos al respecto son escasos, con un abordaje superficial, no existe un planteamiento general para las asignaturas y solamente se abordan en Biología y Formación cívica y ética; los temas se presentan de manera aislada y no se lleva a cabo un seguimiento que evalúe los avances en este rubro. La incorporación de los temas de género no se ha traducido en cambios dentro del alumnado como lo muestra el Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica en México (2009).

En la escuela se reconocen cambios y avances que a su vez cohabitan con elementos tradicionales que aún no trastocan en esencia las prácticas educativas. La evidencia empírica (Parga, 2007; SEP-Invgeb, 2009) muestra que el profesorado mantiene actitudes tradicionalistas, niega u oculta el sexismo, se rige bajo una estructura autoritaria y no cuenta con las herramientas teórico-prácticas en el tema de género; la falta de formación al respecto opaca la posibilidad de reconocer el sexismo en la escuela. Las tensiones entre el currículum oculto y el pre-escrito son un ejemplo de la ausencia de estrategias para eliminar las desigualdades de género en la escuela. Plantear transformaciones va más allá del discurso oficial, significa el reconocimiento del problema, desmontar los estereotipos de género y atender las resistencias de los diferentes actores sociales para transitar hacia la construcción de alternativas viables.

El profesorado es un actor clave en los procesos de reforma y en particular en la búsqueda de la equidad de género, no obstante esta consideración, los cursos de formación docente resultan por demás estrategias aisladas que no logran incidir –en muchos de los casos– en las prácticas escolares; la asistencia a estos cursos depende del interés del profesorado y no de una estrategia de política pública que convoque a los docentes. Asimismo, la formación inicial muestra un vacío en los contenidos, las escuelas normales sostienen un proceso de re-estructuración que no plantea el análisis de las cuestiones de género.

La asignatura Formación cívica y ética abre una nueva ruta en la formación ciudadana con base en los valores, implica la conformación de comunidades de aprendizaje en las escuelas pensadas no sólo para el presente, sino a futuro donde la escuela debe afrontar la realidad compleja y cambiante de este nuevo siglo. Si bien es cierto que significa un logro, la asignatura por sí misma no conducirá al cambio, si no va acompañada de una estrategia integral.

La transversalización ha terminado por hacer invisibles las cuestiones de género, con lo que quedan relegadas a la buena voluntad del profesorado. La apuesta por la reconfiguración de la asignatura

FCE es un esfuerzo por colocar en la discusión la temática de género, pero en sí misma representa la reducción de la problemática a un contenido curricular. Un proyecto de construcción de ciudadanía se fundamenta en la viabilidad de llevarlo a cabo a través de las estrategias pertinentes que apunten ante todo a la formación y actualización de docentes y de toda la comunidad escolar, de no ser así, difícilmente se puede materializar en la práctica educativa.

La discriminación de género se produce de manera invisible en el ámbito educativo, es algo que no se nombra, se desdibuja, se niega y se traduce en muchos de los casos en la repetición del arquetipo universalista androcéntrico; no es sólo una cuestión de desigualdad sexual, sino de jerarquía cultural. La discriminación sexista en la escuela pasa como algo natural, forma parte de las normas de la vida cotidiana escolar, existe una ceguera ante el sexismo en la escuela.

La agenda educativa debe incorporar la perspectiva de género en la formación inicial y continua del profesorado; para avanzar en la lucha contra el sexismo en la escuela; brindar las condiciones laborales y académicas para que el ámbito educativo se convierta en un espacio de encuentro y diálogo con los *otros*, de reconocimiento de la diferencia, para generar prácticas diferentes que coadyuven a la construcción de la democracia.

Concretar las disposiciones que norman la política educativa en el país pasa, entre otras cosas, por revisar el currículum real, las prácticas educativas en la escuela y en particular en el aula, ofrecer programas a docentes, formadores de docentes y profesionales de la educación en las áreas de diseño curricular, cultura escolar, aspectos psicopedagógicos del proceso enseñanza-aprendizaje que incorporen como punto problemático las relaciones entre los géneros. Además de incorporar un trabajo conjunto con padres y madres de familia; es imprescindible la participación de toda la comunidad escolar en la construcción de un proyecto escolar que apunte hacia la equidad de género.

La democracia de género es aún la tarea pendiente en el ámbito educativo, exige romper con todos aquellos obstáculos que limitan las potencialidades de las mujeres, implica una distribución justa y

equitativa de la participación de las mujeres en el proceso enseñanza-aprendizaje, brindar oportunidades reales que apunten a una nueva distribución de poder en los espacios físicos y simbólicos en el escenario educativo.

La formación de la ciudadanía es un objetivo fundamental de los sistemas educativos, el marco normativo institucional, el currículum, los textos se encargan de transmitir determinados valores, conforman la noción individual y colectiva de la ciudadanía. La escuela secundaria constituye un elemento importante en la formación ciudadana, debe proveer a las y los adolescentes de los elementos necesarios para convertirse en sujetos autónomos, capaces de comprender el mundo en el que viven y actuar en él, desde una postura crítica, informada y respetuosa de la diversidad.

El debate está abierto, es necesario pensar la ciudadanía como:

La creación de una realidad que se vive con el otro y que permite a todo ciudadano o ciudadana luchar contra la desigualdad e intervenir para que no se produzca. Es por supuesto, el derecho de todos a acceder a la cultura, a la educación para llevar una vida mejor (Imbernón, 2002, p. 12).

La mirada de género obliga a interrogar sobre las relaciones sociales, generar marcos interpretativos para indagar y explicar los mecanismos que se utilizan y operan en la reproducción y transformación de las relaciones de género, buscar ámbitos de intervención para la igualdad de oportunidades educativas y la conformación de una verdadera ciudadanía que transforme la igualdad formal en real. La ciudadanía universal como generalidad y homogeneidad basada en el modelo androcéntrico debe dar paso a lo que Young (1996) llama ciudadanía diversificada que supone una inclusión y participación de todas las personas.

El reto es la construcción de una ciudadanía con perspectiva de género que coadyuve a la edificación de una sociedad democrática con justicia social, equidad y respeto, que día a día se esté reinventando en un mundo por demás diverso y plural.

A MANERA DE CIERRE

El análisis de las políticas educativas a la luz de la perspectiva de género es un asunto complejo que tiene múltiples aristas: currículum, formación docente, organización y gestión escolar y comunidad educativa. Los debates van en diferentes sentidos e involucran a un sin fin de actores; uno de ellos son los grupos feministas, quienes han jugado un papel protagónico en la incorporación de los temas de género en la agenda educativa. Los feminismos en el posicionamiento de la agenda de género en las políticas educativas son un gran aporte en la incorporación de las demandas de las mujeres; sus acciones en muchos de los casos han redefinido la orientación educativa y han sensibilizado a la sociedad acerca de la complejidad de la equidad de género.

Un balance general de las políticas educativas impulsadas en los últimos años muestra un gran avance en términos de la institucionalización de la perspectiva de género: se incorporó la temática en la agenda educativa y se estableció el marco legal contra la discriminación hacia las mujeres. Esto constituye una herramienta muy importante para generar los cambios necesarios para eliminar la brecha de género en el escenario educativo. No obstante el terreno ganado, es importante subrayar que las tensiones entre el discurso oficial y la realidad están presentes, no existen acciones claras que articulen los diferentes niveles de participación de los actores involucrados.

La reforma a la escuela secundaria está en marcha, la democratización del proceso enseñanza-aprendizaje es un asunto irresuelto que tiene implicaciones en la política educativa. No obstante los avances en materia de acceso, la brecha todavía persiste, no se logró cumplir con los objetivos del milenio en 2005 y la meta se aplazó hasta 2015, los datos muestran que existen diferencias regionales que acentúan las desigualdades sociales y de género. Por otra parte, es necesario mirar más allá del acceso, incorporar la perspectiva de género como argumentación no sólo teórica sino también vivencial y analítica, como elemento fundamental de justicia social en la construcción de una

ciudadanía paritaria que lleve al reconocimiento de las diferencias genéricas y, al mismo tiempo, potencie el desarrollo del alumnado para garantizar el acceso y permanencia en el sistema educativo.

La educación secundaria juega un papel prioritario en la formación de valores de una sociedad democrática, contribuye a elevar el potencial de participación ciudadana a través de la formación en cambios de actitud y conducta del alumnado en virtud de que éste se encuentra en la adolescencia y es una etapa fundamental en la configuración identitaria. Es necesario explicitar los valores que la comunidad educativa considera como mínimos para una convivencia cívica y responsable en una sociedad democrática: los valores laicos de justicia, igualdad, tolerancia, solidaridad y equidad.

La escuela es un entramado social donde se generan procesos de reproducción o de cambio, es un espacio en el cual se construye conocimiento, convergen valores, tradiciones, sistemas simbólicos, tanto del alumnado como del profesorado. Los estudios que examinan la reproducción de roles de género y la transmisión del sexismo en la escuela no constituyen un debate acabado, son un campo en construcción que muestra la diversidad de experiencias, así como la heterogeneidad y la riqueza de planteamientos.

Hoy la escuela secundaria enfrenta grandes retos, entre otros, dotar al alumnado de una formación ciudadana que los conduzca a ser ciudadanos autónomos, capaces de entender el mundo y de intervenir en él. La formación cívica y ética juega un papel fundamental en este proceso, no sólo como un espacio curricular, sino como parte de la construcción de un proyecto escolar conjunto que dé vida a la formación de valores y a la transformación de las relaciones genéricas dentro de un espectro mucho más amplio y profundo en la comunidad escolar.

El cambio educativo debe buscar la igualdad de oportunidades reales entre el alumnado, la propuesta hacia la equidad de género debe partir de la superación de las prácticas discriminatorias, del reconocimiento del sexismo y de la violencia patriarcal en el ámbito escolar, es urgente construir nuevos aprendizajes, propiciar

el diálogo; la tolerancia y el respeto a la diferencia son elementos fundamentales para el desarrollo personal y social de los educandos en el marco de los derechos humanos y la construcción de una ciudadanía democrática y paritaria.

La nueva agenda educativa debe contemplar un horizonte que apunte a la construcción de la democracia de género con base en estrategias específicas en el marco de un proyecto integral de la escuela y la comunidad; el análisis del sexismo requiere de la participación de docentes, estudiantes, familias, autoridades; la búsqueda de la equidad de género en los escenarios educativos implica a todos los actores sociales, así como crear espacios de escucha, de transformación para producir un cambio efectivo y real en los procesos educativos.

No hay respuestas únicas ante la complejidad del escenario. La escuela secundaria se encuentra en un proceso mutante, se construye día a día, en las aulas, en el actuar cotidiano; en el cara a cara; por esto, es urgente plantear los retos del cambio, la realidad nos exige recrear el sentido de la teoría y la práctica, imaginar nuevas dinámicas de la sociedad donde en un futuro no lejano dibujemos formas diferentes de relación entre los géneros.

Hay un largo camino por recorrer, es necesario un debate serio de todos los involucrados para repensar la escuela secundaria, cuyo sentido esté en la educación de los adolescentes y sus aprendizajes a la luz de los cambios en el siglo XXI, edificar una visión compartida de la escuela que queremos y necesitamos para un mundo mejor.

REFERENCIAS

- Arnot, Madeleine (1981). Culture and Political: Dual Perspectives in the Sociology of Women's Education. *Educational Analysis*, 3 (1).
- Arnot, Madeleine (1985). Current Developments in the Sociology of Women's Education. *British Journal of Sociology of Education*.
- Arnot, Madeleine y Weiner (1987). *Gender and education*. Study Guide. Londres: Open University.

- Arnot, Madeleine (1995). Feminismo y educación democrática. En *Volver a pensar la educación* (pp. 307-326). Congreso Internacional de Didáctica, vol. 1. Madrid: Morata.
- Arnot, Madeleine y Weiner (1997). Gendered Citizenship: new found perspectives on education and citizenship. *British Educational Research Journal*, 23.
- Arnot, Madeleine (2002). Gendered Citizenship: new found perspectives on education and citizenship. *British Educational Research Journal*, 23.
- Blanco, Nieves (2001). *Educación en femenino y en masculino*. Madrid: Universidad de Andalucía/ Akal.
- Cortina, Regina y Stromquist, Nelly (2001). *Promoviendo la educación de mujeres y niñas en América Latina*. México: Pax.
- Chávez, Julia del Carmen (2004). *Perspectiva de género*. México: Plaza y Valdés UNAM-Trabajo Social.
- Duby, Georges y Perrot, Michelle (2000). *Historia de las Mujeres*. Madrid: Taurus.
- Espín, J. V. (2003). Ciudadanía paritaria. En Encarnación Soriano Ayala (coord.). *Diversidad étnica y cultural en las aulas*. Madrid: La Muralla.
- Giddens, Anthony (1991). *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Imbernon, Francisco (2002). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Grao.
- Kohlberg, L. y Higgins, A. (1984). Continuities and discontinuities of childhood and adult, development revisited again. En Kohlberg, L. *The psychology of moral development*. San Francisco, Harper and Row.
- Lagarde, Marcela (1996). *Género y feminismo*. Madrid: Horas y Horas la editorial.
- Lamas, Marta (1996). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Miguel Ángel Porrúa/PUEG.
- Latapí Sarre, Pablo (1999). *La moral regresa a la escuela: una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana*. México: Plaza y Valdés/CESU UNAM.
- Latapí Sarre, Pablo (2003). *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lau, Ana (1998). La historia de las mujeres, una historia social o una historia de género. En G. Von Wobeser (coord.). *Cincuenta años de investigación histórica en México*. México: UNAM-Universidad de Guanajuato.
- Levinson, Bradley (2004). Hopes and challenges for the new civil education in México: Toward a democratic citizen without adjectives. En *International Journal of Educational Development*, 24.
- Lomas, Carlos (1999). *Iguales o diferentes*. Barcelona: Paidós
- Luke, C. (comp.) (1999). *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*. Barcelona: Morata.
- Millet, Kate (1995). *Política sexual*. Madrid: Cátedra.

- Moreno Moreno, Prudenciano (2007). Crítica de la política gubernamental para la educación básica en el sexenio 2000-2006. En Alejandro Carmona, et al. *Las políticas educativas en México*. Barcelona-México: Ediciones Pomares-UPN.
- Parga, Lucila (2007). *La construcción de los estereotipos del género femenino en la escuela secundaria*. México: UPN.
- Puig Rovira, Joseph Ma. y Martínez Martín, Miguel (1989). *Educación moral y democracia*. Barcelona: Alertes.
- Ramos, Carmen (1992). *Género e historia*. México: Instituto Mora y UAM.
- SEP (1993). *Planes y programas de estudio*. Educación básica. Secundaria. México.
- SEP (1999). *Programas de estudios comentados, Formación cívica y ética*. México: SEP.
- SEP (2000). *Formación cívica y ética, educación secundaria: libro para el maestro*. México: SEP.
- SEP (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP.
- SEP (2003). *Reforma integral de la escuela secundaria*. México: SEP.
- SEP (2006). *Acuerdo para la Reforma a la escuela secundaria*. México: SEP.
- SEP-UNESCO (2009). *Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica en México*.
- Soriano Ayala, Encarnación (coord.) (2003). *Diversidad, etnia y cultura en las aulas*. Madrid: La Muralla.
- Stromquist, Nelly (2006). La dimensión de género en las políticas educativas (pp. 29-48). En Patricia Ames (coord.). *Las brechas invisibles*. Perú: Universidad Peruana Cayetano Heredia-IEP Ediciones.
- Subirats, Marina y Bruller, Cristina (1992). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer (Serie Estudios, 19).
- Subirats, Marina y Bruller, Cristina (1999). Género y escuela. En C. Lomas (comp.). *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona: Paidós.
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial Sobre Educación para Todos*. Nueva York.
- Vavrus, F. (2002). *Constructing Consensus: The feminist modern and the reconstruction of gender*. Teachers Collage. Columbia University.
- Young, I. M. (1996). Vida política y diferencia de grupo: una crítica del ideal de ciudadanía universal. En C. Castells (comp.). *Perspectivas feministas en teoría política*. Barcelona: Paidós.

FUENTES ELECTRÓNICAS

UNESCO <http://undp.org/spanish/mdg>, recuperado el 1 de octubre 2009.

SEP <http://sep.gob.mx>

A MANERA DE CONCLUSIÓN

LOS RETOS PERMANENTES DE LA INTERCULTURALIDAD

*Ursula Zurita Rivera**

En estas páginas finales corresponde dar respuesta a tres preguntas principales: ¿cuáles son los temas centrales abordados a lo largo de los diferentes capítulos del libro?, ¿qué contribuciones hacen al campo de estudio sobre las políticas educativas interculturales? y, por último, ¿qué interrogantes conceptuales, analíticos, metodológicos o empíricos, entre otros, deja planteados este libro?

PRINCIPALES TEMAS ABORDADOS

Respecto a la primera pregunta, los diferentes capítulos que integran esta obra colectiva se caracterizan, en primer lugar, por una revisión minuciosa de los principales debates académicos en torno a la elaboración de las políticas educativas interculturales que han surgido en el ámbito internacional y, sobre todo, nacional en buena parte del siglo xx, especialmente en sus últimas décadas. Vale la pena resaltar que al acercarse al tema central desde distintos ángulos, el libro

*Profesora–investigadora de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), sede académica México uzurita@flacso.edu.mx uzurita@gmail.com

ilustra cabalmente la complejidad que supone siempre la interculturalidad pero que se agudiza en el terreno educativo. Por un lado, el libro aborda la intensa discusión que en el ámbito internacional se desarrolló con la activa participación de múltiples actores internacionales que poseen concepciones divergentes sobre la interculturalidad plasmados en proyectos internacionales y nacionales que buscan impulsar para responder en distintos ámbitos a las necesidades derivadas de la existencia de numerosas diversidades. Como bien muestra esta obra, la discusión activa, la confrontación de proyectos, la identificación de necesidades, las respuestas institucionales e, inclusive, la conformación de acciones e identidades colectivas nacidas a la par de las luchas sociales originadas por demandas específicas, también han sido sucesos de primer orden que han marcado la historia política reciente en países como el nuestro.

Asimismo, en segundo lugar, el libro contiene otras contribuciones que describen y analizan los esfuerzos y acciones que una amplia gama de actores han iniciado para atender las necesidades educativas de los grupos indígenas y de otros grupos que exhiben alguna forma significativa de diversidad. En este sentido, en cada capítulo es factible observar cómo los autores indagan sobre los orígenes, el proceso y las consecuencias que ha tenido cada caso singular, ya sea enfocado en algún nivel educativo, en una modalidad, en una institución, en un programa público, en un actor determinado (gobierno, institución o grupo), en una experiencia escolar o en un tipo de diversidad. A partir del conocimiento que cada autor revela sobre su objeto de estudio, el libro construye de manera rigurosa, original y bien fundamentada un panorama sobre las políticas y varios programas, proyectos y acciones de educación intercultural que recientemente se han emprendido en nuestro país. Así, la propuesta analítica que distingue a esta obra constituye una propuesta ágil y dinámica al conducir a los interesados por distintas rutas que permiten conocer los diferentes debates, políticas y acciones que en varios ámbitos se han iniciado respecto a la educación intercultural. Esto implica que en el libro no se privilegia la visión, propues-

ta y acción sobre las políticas educativas interculturales por parte de algún actor determinado. Con ello, esta publicación consigue ampliamente presentar a los lectores el análisis de las experiencias concretas que han propuesto diversos organismos internacionales, el gobierno federal mexicano en distintos periodos presidenciales, grupos de académicos, algunas organizaciones de la sociedad civil, ciertos movimientos indígenas y hasta algunos directores, docentes y padres de familia de escuelas públicas de educación básica.

Por otra parte, como lo ha documentado este libro, erróneamente se tiende a pensar que las políticas educativas interculturales sólo tienen que ver con grupos indígenas y, a lo sumo, con grupos de afrodescendientes, a quienes se les ha concebido equivocadamente como los únicos o principales grupos que exigen respuestas institucionales a sus necesidades específicas (Hirmas, 2009).¹ De igual modo, el libro muestra que estas políticas no se limitan a las temáticas que transversalmente se manifiestan en los contenidos educativos, como la educación ambiental, la educación en derechos humanos o la educación con un enfoque de género. Desde la especificidad de su diversidad, numerosos grupos plantean demandas educativas a los estados los cuales tienen la responsabilidad, junto con la comunidad internacional, de asegurar el ejercicio del derecho a la educación que todos los seres humanos tienen justamente por esta condición. Como lo ha sustentado Rosa María Torres (2006), el avance del derecho a la educación no es lineal ni progresivo. En este sentido es esperable, por un lado, que las luchas continúen porque seguirán surgiendo grupos organizados de la sociedad civil cuya especificidad será la base de novedosos procesos de conformación de identidades colectivas. Por otro, un desafío de

¹ La presencia de población afrodescendiente es una característica de América Latina y el Caribe pues en esta región esta diversidad cultural se ve representada en la tercera parte de toda la población. Sin embargo de 150 millones, noventa millones de afroamericanos viven en la pobreza, lo que representa 40% del total de personas que viven en la pobreza en la región. En Brasil, Colombia y Venezuela vive 80% de los afrodescendientes de Iberoamérica.

primer orden que enfrenta hoy la interculturalidad es que las respuestas que los estados, gobiernos, autoridades locales o escolares diseñan y ponen en marcha, deberían ser concebidas integralmente en el marco de todos aquellos ámbitos que propician el desarrollo de los individuos y las sociedades. Por ende, es erróneo pensar en las políticas educativas interculturales como un asunto exclusivo de la educación, las autoridades educativas o del sistema educativo (Torres, 2006). Sin embargo, esto no implica que los estados ocupen un lugar secundario en la protección del derecho a la educación: es un hecho que la educación no le incumbe sólo al Estado, pero sin el Estado tampoco se puede avanzar (López, 2007). Estos planteamientos revelan la complejidad de los retos que impone el interculturalismo hoy en día, ya que la atención a estas demandas no sólo implica un cambio de las miradas y las relaciones entre la escuela y la sociedad, también demanda una profunda transformación de las sociedades contemporáneas (Tenti, 2008).

En este marco, otra característica de este libro alude al conjunto de lecciones que proporciona, en un primer momento, para la elaboración de las políticas y programas educativos interculturales que se derivan de los análisis de algunos casos individuales. El libro documenta, por ejemplo, dos proyectos educativos interculturales, uno de los cuales se construye e implementa en un contexto rural con una población en su gran mayoría indígena y el otro en un ámbito urbano (nada menos que la Ciudad de México) en el que vive una población indígena muy diversa. Estas diferencias no son menores, pues como bien resaltan los autores, a pesar de que ambos proyectos interculturales emprendieron acciones educativas encaminadas hacia objetivos similares, los resultados fueron diametralmente opuestos. En buena medida esto ocurrió por la enorme influencia que tiene el contexto social donde se llevaron a cabo: pues en el primero el valor de la cultura y, en consecuencia, del aprendizaje y educación en el idioma indígena le imprimieron legitimidad, reconocimiento y apoyo social al proyecto intercultural. En cambio, en el ámbito urbano los grupos indígenas viven en tales

condiciones de exclusión que son invisibles para los ojos de la mayoría. Por ende, su cultura e idioma no son valorados como tampoco lo son los proyectos educativos que pretenden dar respuesta a sus demandas.

Al final, la lección que proporciona el análisis de los proyectos educativos interculturales dirigidos a indígenas es que si se busca alcanzar los objetivos trazados, la “exportación” e “importación” de proyectos considerados “exitosos” entre o dentro de países, sin tomar en cuenta la amplia gama de factores extra educativos que inciden en ellos, lejos de satisfacer las necesidades de ciertos grupos puede no sólo mantener sino acrecentar la exclusión y la desigualdad en que se encuentran sumidas las poblaciones a las que se desea beneficiar. Estos aprendizajes son vitales para aquellos que desde los grupos, organizaciones de la sociedad civil o las autoridades diseñan proyectos y acciones de distinto alcance, pero también lo son para los responsables de las decisiones en materia de políticas educativas. En casos como éstos es evidente la estrecha relación que emerge entre la diversidad y la cultura, entre la educación y la sociedad.

PRINCIPALES CONTRIBUCIONES

En lo concerniente a la segunda pregunta, conviene señalar que son varias las contribuciones que hace este libro a la investigación en torno a las políticas educativas interculturales y a la interculturalidad en general. Pero, como es imaginable, estas contribuciones son de distinto orden. Por ejemplo los primeros capítulos se distinguen porque varias de sus aportaciones introducen elementos novedosos a la discusión contemporánea concerniente a la conceptualización de la interculturalidad, la sistematización del debate internacional sobre la interculturalidad y las políticas educativas para la diversidad, así como la revisión minuciosa del avance histórico de esta discusión en nuestro país. Así, la lectura de la primera sección permite a los interesados tener una visión

general de las discusiones, marcadas por el conflicto y la contradicción, sobre la interculturalidad y su incorporación en múltiples mecanismos legales abocados a la protección de los derechos humanos; además, y esto es fundamental, permite conocer las distintas concepciones sobre diversidad cultural, multi e interculturalidad que florecieron en el siglo xx.

De igual modo, hay trabajos individuales cuya particularidad reside en el marco analítico a partir del cual fueron seleccionados y examinados los casos que revelan varios tipos de diversidades culturales y las respuestas que desde diferentes espacios gubernamentales y no gubernamentales fueron creadas para atenderlas. En ellos, resalta la oportuna selección de varios casos de estudio que acercan a los lectores a un conjunto heterogéneo de experiencias. Las singularidades de cada una de estas experiencias, pero también sus rasgos compartidos, ilustran una parte de la compleja realidad de la interculturalidad en México. Su estudio permite conocer los alcances de las respuestas que se están dando a las demandas interculturales planteadas por grupos muy distintos entre sí. Estos capítulos recuperan algunos casos que, dado que responden a las necesidades específicas de algún grupo, lamentablemente no han llegado a constituirse en parte de alguna política o programa público, pues ni siquiera logran trascender el ámbito escolar inmediato en el cual surgen. No obstante, dada la relevancia de estas experiencias es fundamental conocerlas.

Asimismo, varios capítulos exploran los complejos procesos que aluden a la configuración de relaciones novedosas entre las instancias gubernamentales, las instituciones educativas, la comunidad y la familia que se involucran en la atención a las demandas de grupos específicos. Con ello, se hace evidente que la interculturalidad emerge como un asunto de suma importancia de todos y cuyos efectos a largo plazo, es esperable que invadan otros terrenos de la vida pública y privada en las sociedades actuales.

Si bien el libro, al llevar en su título el término *políticas educativas interculturales* podría provocar la impresión de que aborda

únicamente el examen de dichas políticas, lo cierto es que resulta mucho más amplio y, de hecho, está conformado, sobre todo en la segunda y tercera sección, por análisis de experiencias que no todas necesariamente se derivan de la implementación de políticas y programas educativos interculturales. De hecho, algunos casos representan auténticas innovaciones educativas (Hirmas, 2009). Con todo, lo que resulta indiscutible es que este estudio de la interculturalidad recurrió a múltiples marcos analíticos, metodologías y técnicas de investigación disponibles en nuestros tiempos. Este amplio abanico de aproximaciones disciplinarias y multidisciplinares expresa la riqueza de un objeto tan complejo como es la interculturalidad, cuyos problemas no pueden ser solucionados exclusivamente en el ámbito educativo ni por las autoridades correspondientes. Sin embargo, es en la educación donde se construye la posibilidad de aprender a vivir juntos, pues sólo ella puede asegurar una convivencia pacífica y armoniosa, basada en el respeto a los derechos humanos en contextos contemporáneos de profunda multiculturalidad, con graves y acentuados problemas de desigualdad, exclusión y pobreza (Touraine, 1996).

En México, como en otros países, persisten problemas (algunos de los cuales se han agudizado en los últimos tiempos) que afectan gravemente la realización del derecho a la educación, no sólo respecto a cuestiones como el acceso, la permanencia y el logro educativo, sino también con relación a otras más amplias como la calidad de la educación, el aprendizaje a lo largo de la vida y la participación de la sociedad en la educación (INEE, 2010; Torres, 2006). En este contexto es especialmente urgente estudiar la interculturalidad. Los estudios pueden consistir, como es el caso de este libro, en análisis de las políticas educativas interculturales; pero también se necesitan estudios comparados de políticas, marcos jurídicos, programas y experiencias institucionales y escolares, así como estudios de caso, historias de grupos, análisis sociopolítico, investigaciones sobre movimientos sociales, acciones e identidades colectivas, etcétera. La deuda histórica que caracteriza al Estado y la sociedad mexicana

es más aguda por la desigualdad económica, política y social, que lamentablemente limita el ejercicio del derecho a la educación de la población. La persistencia de esta desigualdad, que afecta de manera particular a la gran mayoría de los grupos indígenas, pone en cuestión cualquier avance o desarrollo político, económico o social que puede alcanzarse en nuestro país. De acuerdo con datos proporcionados por el INEE (2010), hoy sabemos que a nivel nacional 98 de cada 100 niños de 6 a 11 años asisten a la escuela; pero lo anterior es cierto sólo para 88% de quienes tienen 4 y 5 años, para 92% de los de 12 a 14, y para 65% de los de 15 a 17 años.

Aunque, en principio, los excluidos parecerían representar porcentajes reducidos de la población total en edad escolar, la exclusión es más fuerte en grupos que poseen ciertas características. La inasistencia a la escuela afecta de manera más severa a quienes residen en hogares indígenas: 16.7% de los niños de 5 años, 13.8% de los jóvenes de 12 a 14, y 45.7% de quienes tienen entre 15 y 17 años. La población de 4 a 14 años que vive en esos hogares representa alrededor de 10% del total de niños mexicanos en esas edades, pero el volumen de niños indígenas que no asiste a la escuela equivale casi a 20% del total de inasistentes en esas mismas edades. Adicionalmente, en las escuelas comunitarias, todas ellas rurales y con un componente indígena importante, se encuentran los mayores porcentajes de docentes cuyo nivel máximo de estudios es el bachillerato. En las escuelas indígenas y rurales unitarias, el número de docentes con bachillerato oscila entre 18.1% y 31.8%; cuando, en contraste, la cifra no excede 3.6% en el resto de las escuelas públicas. Las escuelas indígenas, comunitarias y rurales, por su parte, suelen ofrecer un servicio educativo más precario que el que ofrecen los centros escolares urbanos públicos y privados.

En este panorama, los esfuerzos dirigidos a la documentación, seguimiento, evaluación y comparación de casos requerirán partir de marcos conceptuales, analíticos y metodológicos sólidos que, respetando la especificidad de cada experiencia, puedan generar co-

nocimiento para reforzar las acciones locales, nacionales, regionales e internacionales para avanzar de manera integral y coordinada en materia educativa. Además, continúa siendo fundamental ampliar los debates sobre la interculturalidad y el derecho a la educación, pero llevándolos al terreno de la democracia, el desarrollo, la defensa de los derechos humanos, entre otros, que están presentes en las agendas de política pública en las sociedades contemporáneas. Es decir, la naturaleza de las demandas interculturales implica que si bien las acciones gubernamentales generadas como respuestas son un paso importante, son sólo uno de muchos. En este sentido, se observa todavía lejana una realidad donde la concepción en torno a las diversidades culturales, alentada por la educación, aluda a la igualdad del valor de las culturas y, por otro, al valor positivo de las diferencias (Hirmas, 2009).

NUEVAS PREGUNTAS, TEMAS Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Además de representar una obra que amplía el conocimiento de estas temáticas, en lo concerniente a la tercera y última pregunta que se busca responder en estas páginas, este libro también hace aportaciones relevantes al plantear nuevas preguntas, ideas y tareas de investigación que podrán generar, en un futuro próximo, novedosos estudios sobre México y otros países. Así, entre las más relevantes, destacan las siguientes cuestiones. Primero, así como los autores han documentado, sistematizado y analizado experiencias de diverso alcance, impulsadas por algún tipo de actor o actores, caracterizados por una demanda singular o un conjunto de demandas y a las que responden, ahora queda por saber si hay otras experiencias como éstas. Sin duda, el propósito inicial estaría encaminado al registro de casos que permita conocer experiencias que, dadas sus características, están amenazadas al olvido ya que, cuando se llevan a cabo en algunas escuelas e, inclusive aulas o grupos de docentes, padres de familia y alumnos, están expuestas a que sus esfuerzos no trascien-

den la respuesta que construyen a demandas específicas. En efecto, la gran tarea que persiste en México, como en la gran mayoría de los países que presentan un mosaico de experiencias educativas interculturales, es conocerlas y emprender esfuerzos no sólo por identificar casos individuales, sino proceder, en la medida de lo posible, con su seguimiento, evaluación sistemática, comparación de resultados e impacto y su difusión. De este modo, como este libro da cuenta, se podría generar información muy valiosa para la toma de decisiones a nivel de las políticas públicas y el diseño de acciones más eficientes y eficaces que respondan oportunamente a las necesidades de los grupos sociales y que estén basados, a su vez, en la defensa de los derechos humanos y la inclusión.

Por ahora vale la pena agregar que de acuerdo con el caso que se desea conocer, o de los elementos que de ella se quiere investigar, se abren múltiples opciones metodológicas para emprender estas actividades. Por ejemplo, desde un análisis de política pública que se aboque al examen de alguna fase de política pública (diseño, formulación, implementación, evaluación) y los distintos enfoques que hay disponibles para ello (como evaluación de procesos, de resultados o de impacto). Esta tarea es clave pues en virtud de que la interculturalidad representa un fenómeno de alcances globales, adicionalmente podrían realizarse investigaciones basadas en análisis de redes, centrados en la actuación de la amplia gama de actores de diferente escala que interactúan para construir acciones que den respuesta a las necesidades que existen en las sociedades interculturales (Knoke, 1990). Otra opción bastante atractiva es examinar los mecanismos jurídicos internacionales y nacionales existentes para fundamentar la exigencia de políticas y programas educativos interculturales y, en contraparte, el cumplimiento que en esta materia tienen los estados nacionales y los actores internacionales. En virtud de que los avances no siempre son consistentes y permanentes, las acciones realizadas a favor de la interculturalidad requieren una revisión constante de los marcos jurídicos que las posibilitan con el objetivo de garantizar un desarrollo más firme acorde con los per-

manentes retos que suponen las demandas en torno a la educación intercultural.

Debido a la complejidad de las sociedades contemporáneas, también se requiere determinar el papel que desempeñan otros actores, como los medios de comunicación, que tienen una función crucial en la educación intercultural. Es importante, sin duda, identificar y analizar los contenidos, valores y mensajes sobre la diversidad cultural que fluyen y pueden llegar a predominar en otros espacios donde los individuos participan activamente tales como los laborales, religiosos, culturales, deportivos, sociales. En lo relativo a los rasgos distintivos que supone la interculturalidad y de las respuestas que las sociedades contemporáneas están construyendo al respecto, sería conveniente recurrir al paradigma de la gobernanza para comprender y explicar este fenómeno y, especialmente, para el diseño de estrategias integrales y coordinadas entre múltiples actores y niveles de gobierno (Aguilar, 2010). A partir de una mirada histórica, se requieren investigaciones ocupadas en las políticas y programas interculturales que se han emprendido hasta ahora pero también que identifiquen los tipos de política que se requieren no sólo para dar respuesta a necesidades específicas sino para impulsar la valoración de la interculturalidad en las sociedades contemporáneas vinculándola a los grandes desafíos que suponen, en un sentido amplio, la democracia y el desarrollo (Hirmas, 2009; Cunill, 2010).

Ahora bien, desde la perspectiva específica de la investigación educativa queda mucho por saber acerca de las experiencias interculturales. Entre esto sobresale el análisis de los elementos curriculares y pedagógicos de las propuestas, el desarrollo y resultados de las experiencias, las consecuencias en la gestión institucional y las prácticas educativas, el desempeño de las instituciones escolares y del sistema educativo respecto a la diversidad cultural, la integración de las políticas y programas educativos orientados a la interculturalidad, así como los retos que significan para la formación y actualización docente, la elaboración de materiales, el uso de técnicas para afianzar los procesos de enseñanza y aprendizaje, entre

otros (UNESCO/OREALC, 2005; Hirmas, 2009). De igual modo, una cuestión central es la pertinencia de los contenidos, esto es, la relevancia cultural y significación que tienen los aprendizajes logrados en el aula y la escuela en un contexto y tiempo determinados.

Aunado a esto, es esperable que en próximas investigaciones se reitere el lugar que tiene el derecho a la educación en el debate y las acciones en torno a la elaboración de las políticas interculturales. Es cierto que, en principio, no habría necesidad de argumentar las razones que justifiquen este planteamiento porque, inclusive, desde una visión tradicional del derecho a la educación, la atención a los grupos indígenas ha estado en la agenda mundial desde décadas atrás. Sin embargo, es importante puntualizar que el reconocimiento de este derecho no basta para cumplir con la responsabilidad que tienen el Estado y la sociedad en su conjunto para satisfacer esta demanda. Además, si bien la deuda histórica que existe en países como los nuestros respecto a la población indígena llevó, seguramente a que este libro se concentrase en las políticas, programas y otras acciones que los gobiernos, el sistema educativo y algunas organizaciones de la sociedad civil han iniciado como respuesta a las demandas de estos grupos, hay otras diversidades que conforme ha transcurrido el tiempo han aparecido en el ámbito público reclamando que se respeten, valoren y consideren sus diferencias en el proceso educativo. Las otras diversidades son muchas (según sexo, edad, cultura, características físicas, religión, etnia, estatus migratorio, capacidad física) y sobre ellas hay en general escasos trabajos, pero todavía hay menos investigaciones que examinen cuáles son sus necesidades educativas específicas, qué demandas plantean y qué respuestas organizadas existen o deberían existir para satisfacerlas. Por ello, es urgente que próximos estudios amplíen el análisis de esas otras diversidades de las cuales recientemente se ha podido atestiguar su aparición en el espacio público.

En las primeras páginas de este libro se pregunta si las diferentes tendencias de las políticas educativas interculturales documentadas en esta investigación colectiva podrían constituir una etapa

intermedia entre el reconocimiento y valoración de las diversas culturas y el aislamiento de los grupos minoritarios. Como se ha registrado en la amplia literatura existente sobre este tema, este cuestionamiento expresa a cabalidad los retos que enfrenta toda sociedad, sin importar su desarrollo político, económico o social, al momento de emprender alguna acción intercultural. Esto conduce a pensar que hasta ahora, a pesar de algunos avances relevantes en áreas de políticas y programas públicos, mecanismos jurídicos y acciones educativas, hay problemas alrededor de la interculturalidad que permanecen, otros que son nuevos e, inclusive, algunos que se han agudizado por su conjunción con otros problemas y fenómenos contemporáneos como la pobreza, la desigualdad, la globalización, la exclusión política y social, la migración, la delincuencia organizada, entre otros. Bajo este enfoque resulta fundamental que las siguientes investigaciones indaguen sobre el desenlace, los resultados y el impacto de algunas experiencias tanto de aquellas que aparecen frecuentemente a nivel nacional, estatal o local, como de aquellas otras que son casos únicos e irrepetibles. La meta es poseer un conocimiento más preciso de los avances que se han alcanzado en torno a la interculturalidad, pero también de los desafíos que hoy por hoy persisten.

REFERENCIAS

- Aguilar, Luis F. (2010). *Gobernanza: el nuevo proceso de gobernar*. México: Fundación Friederich Naumann para la Libertad.
- Cunill G., Nuria. (2010). Las políticas con enfoque de derechos y su incidencia en la institucionalidad pública. *Revista del CLAD Reforma y Democracia* (46), febrero.
- Hirmas R., Carolina (2009). *Educación y diversidad cultural. Lecciones desde la práctica innovadora de América Latina*. Chile: UNESCO-Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2010). *El derecho a la educación. Informe 2009*. México: INEE.

- Knoke, David. (1990). *Political Networks. The structural perspective*. USA: Cambridge University Press.
- López, Néstor (2007). *Las nuevas leyes de educación América Latina. Una lectura a la luz del panorama social y educativo de la región*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-UNESCO. Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación.
- Tenti Fanfani, Emilio (coord.) (2008). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Torres, Rosa María (2006). *Derecho a la educación es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela*. X Congreso Nacional de Educación comparado “El derecho a la educación en un mundo globalizado” San Sebastián, España.
- Touraine, Alan (1996). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. México: Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO/OREALC (2005). *La discriminación y el pluralismo en la escuela. Casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO.

GLOSARIO DE SIGLAS Y ACRÓNIMOS

AENIM	Atención Educativa a Niños Indígenas Migrantes
ANPIBAC	Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües, AC
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
BIRF	Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento
BM	Banco Mundial
CDI	Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas
CEDAW	Comité on the Elimination of Discrimination against Women (Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer)
Ceneval	Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior
Cepal	Comisión Económica para América Latina
CESER	Centro de Estudios Superiores de Educación Rural
CGEIB	Cordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe

CIESAS	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social
CIIS	Centro de Investigación e Integración Social
CISINAH	Centro de Investigaciones Superiores del INAH
Cocopa	Comisión de Concordia y Pacificación
CIEP	Centro de Investigación Económica y Presupuestaria
Conafe	Consejo Nacional de Fomento Educativo
Conapo	Consejo Nacional de Población
Dapied	Dirección de Atención a Pueblos Indígenas
DIF	Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia
DGEI	Dirección General de Educación Indígena
DGCP	Dirección General de Culturas Populares
DGN	Dirección General de Normatividad
DGESPE	Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación
EBB	Educación Bilingüe Bicultural
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
EMPIV	Eje de Métodos y Prácticas de Investigación y Vinculación
ENAH	Escuela Nacional de Antropología e Historia
ENBIO	Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca
ENIM	Escuela Normal Indígena de Michoacán
ENIIB	Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe
ENLACE	Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares
EZLN	Ejército Zapatista de Liberación Nacional
FLACSO	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
IALI	Instituto de Alfabetización de Lenguas Indígenas
IEEPO	Instituto Nacional de Educación Pública de Oaxaca
IES	Instituciones de Educación Superior

IESALC	Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
IIA	Instituto de Investigaciones Antropológicas
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
IISEO	Instituto de Integración del Estado de Oaxaca
ILV	Instituto Lingüístico de Verano
INI	Instituto Nacional Indigenista
INALI	Instituto Nacional de Lenguas Indígenas
INEGI	Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática
INAH	Instituto Nacional de Antropología e Historia
IPES	Instituciones Públicas de Educación Superior
LEPIB	Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe
LGID	Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OIT	Organización Internacional del Trabajo
ONG	Organización No Gubernamental
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PAEIIIES	Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas de Educación en Instituciones de Educación Superior
PCLI	Parámetros Curriculares de la Lengua Indígena
PEIBDF	Programa Interinstitucional de Educación Intercultural Bilingüe del Distrito Federal
PISA	Programme for International Student Assessment (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes)
PNE	Plan Nacional de Educación
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PRONABES	Programa Nacional de Becas para la Educación Superior

REDUI	Red de Universidades Interculturales
SEN	Sistema Educativo Nacional
SEP	Secretaría de Educación Pública
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
UAA	Unidad de Apoyo Académico
UASPL	Universidad Autónoma de San Luis Potosí
UCAME	Unidad para la Convivencia Multidisciplinaria a Estudiantes
UENOT	Unión de Ejidos Nahua-Otomí-Tepehua
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)
UNISUR	Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur
UNICEF	United Nations Children's Fund (Fondo de Naciones Unidas para la Infancia)
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
USAER	Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular
USPELCI	Unidad de Servicios de Estudio de Lenguas y Culturas Indígenas
UVI	Universidad Veracruzana Intercultural

Esta primera edición de *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos* estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional y se terminó de imprimir el 26 de noviembre de 2010 en los talleres gráficos de GVG Grupo Gráfico, S. A. de C. V., Leandro Valle 14-C, col. centro, C. P. 06010, México, DF.

El tiraje fue de 500 ejemplares más sobrantes para reposición.