



Fotografía proporcionada por Elizabeth Cas-

## El papel de los docentes-especialistas en la implementación de una propuesta educativa intercultural

Ana Laura Gallardo Gutiérrez

Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe-SEP | México  
 agallardo@sep.gob.mx

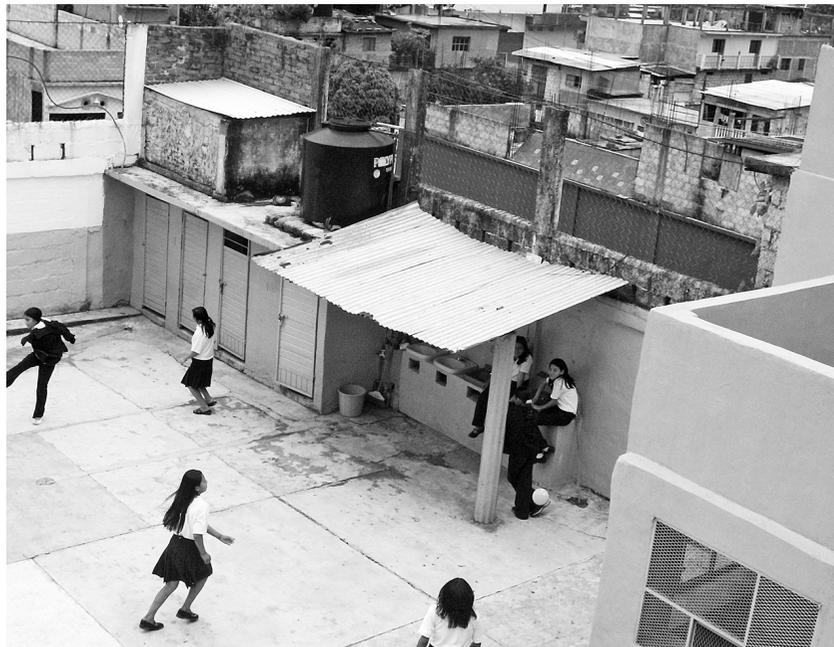
ESTE TRABAJO TIENE TRES finalidades: en primer lugar señalar la importancia de la educación intercultural en la actualidad y su posible incidencia en el Sistema Educativo Nacional Mexicano mediante el proyecto Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la Educación Secundaria; en segundo lugar, mostrar el trabajo de diseño de contenidos para la enseñanza de la lengua y cultura indígena en la educación secundaria, a través de la experiencia de diseño curricular de los programas de estudio que elaboraron especialistas indígenas; y en tercer lugar, apuntar elementos para fortalecer el diseño curricular intercultural.

### Contexto general

La narrativa de la educación intercultural se ha constituido en las últimas décadas. En la educación pública indígena de la mayoría de las naciones latinoamericanas aparece en el último cuarto del siglo XX; específicamente, forma parte de la retórica innovadora de los proyectos iniciales y experimentales de educación bilingüe en Puno (Perú andino) y en la Cuenca del Ecuador, así como de los primeros sistemas escolares para alumnos indígenas en la década de los ochenta, como es el caso de México. No obstante lo anterior, aunque la tradición escolar



Fotografía: Carlos Blanco.



Fotografía proporcionada por Ana Laura Gallardo.

indígena del país realice cambios en su normatividad y reorganización parcial e infraestructura, la educación en general muestra apenas sus primeros intentos por revertir la ortodoxia institucional monocultural y monolingüe.

En México este intento se debe principalmente a los diversos movimientos sociales. La reflexión y desplazamiento a un proyecto pluralista de nación multicultural, reorganizado a partir de la legitimación de las diversidades y la construcción democrática del poder, marca, por lo menos en el imaginario social, un momento de concreción importante con el cambio constitucional del Artículo 2º, donde se reconoce la composición multicultural de la nación mexicana “sustentada originalmente en sus pueblos indígenas”. Sin embargo, esto no es suficiente: el espíritu y la lucha central de los pueblos indígenas en torno a su reconocimiento como sujetos de derecho y no de atención, lo cual implica el reconocimiento de su autonomía económica, política y social (en esta última se contempla como discurso pedagógico la educación intercultural), es un tema nodal que sigue pendiente en la agenda política del país.

Ahora bien, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PRONAE) recoge los planteamientos del 2º constitucional y señala que México debe

transitar a una realidad en la que sus diferentes culturas se relacionen entre sí como pares; refiere a la educación intercultural como factor de afirmación de la identidad nacional y consigna que el sistema educativo debe alcanzar estos objetivos para toda su población: indígena y no indígena, infantil, juvenil y adulta, tanto en modalidades educativas tradicionales como en medios masivos de comunicación. Así, la política educativa del país asume que la educación en y para la diversidad es intercultural para todos los habitantes del país. Este matiz en la tesis de la *educación intercultural para todos*, marca un giro paradigmático, pues se asume que la interculturalidad no es sólo para los pueblos indígenas sino para todos los mexicanos. Esto convida, entonces, a repensar el papel de la educación y su función en la conformación identitaria de una nación multicultural.

### Contexto del proyecto

Derivado de estas finalidades, el PRONAE consignó como Meta 19 “la implementación de la enseñanza de la lengua y la cultura indígena en la educación secundaria”, a partir de la cual la Coordinación General de

Educación Intercultural y Bilingüe de la SEP (CGEIB) impulsó la operación de la asignatura Lengua y cultura escrita para dicho nivel educativo (desde el ciclo escolar 2005-2006), que opera hasta ahora en 14 estados de la república, donde se hablan 22 lenguas.

Los marcos de referencia para operar este proyecto parten de asumir que la educación intercultural bilingüe (EIB) es para todos, y que representa la posibilidad de intervención en el sistema educativo mexicano de manera estructural y no sólo a través de respuestas compensatorias; la operación de esta asignatura constituye un desafío histórico e inédito para la educación secundaria en México, pues involucra la articulación de distintos subsistemas, modalidades y niveles del Sistema Educativo Nacional.

Concebida así, la educación intercultural aludiría, entonces, a los múltiples contactos que van constituyendo la identidad de los sujetos a partir de la diversidad; esto es, a los procesos de recuperación, aprehensión, producción, intercambio, resignificación y empoderamiento de las mismas culturas. La educación intercultural implica el reconocimiento de nuestra identidad en el sentido de una invitación a entrar en el proceso de *diálogo intercultural*, como método para aprender a relativizar las tradiciones consolidadas como propias dentro de cada cultura y, ante todo, para poner en tensión y conflicto su conservación y transformación, para posibilitar el conocimiento de la cultura propia y de otras culturas.

### El diseño de contenidos de la asignatura de Lengua y cultura indígena

Aterrizar las ideas anteriores en el proyecto de la asignatura generó, entre otras cuestiones, la necesidad de elaborar programas y materiales didácticos pertinentes, cultural y lingüísticamente, para las poblaciones a las que se destina: escuelas secundarias ubicadas en localidades con 30% o más de población indígena, es decir, familias cuyo jefe o jefa, o todos sus miembros, sean hablantes de una lengua originaria. Lo anterior implica distintos escenarios sociolingüísticos en los que la lengua originaria será,

para muchos alumnos, su lengua materna, y para otros su segunda lengua; es por ello que el estudio de la lengua y cultura requiere de una metodología y contenidos complejos que no necesariamente se han experimentado antes.

En este marco se conformó un grupo de 35 especialistas encargados de elaborar los programas de estudio, todos ellos profesores indígenas radicados en las regiones donde se implementarían. El perfil de estos especialistas es un primer punto en la discusión que aquí se intenta mostrar: se trata de profesores indígenas, algunos de ellos docentes frente a grupo, la mayoría dedicados también a labores de asesoría técnico pedagógica en las supervisiones escolares; algunos imparten cátedras en alguna universidad, y la mayoría cuenta con estudios de maestría en lingüística indoamericana o educación y están dedicados a investigaciones lingüísticas, ya sean descriptivas o sociolingüísticas.

Todos ellos son hablantes y pertenecientes a una comunidad indígena; su experiencia de vida y trayectoria les ha permitido lo que aquí llamamos ser "traductores culturales"; esto es, la formación "académica occidentalizada" como cultura y forma de vida es una parte sustancial en su identidad, al tiempo que su experiencia y trayectoria de vida como parte de un pueblo originario constituye otro polo de esa identidad. Cabe señalar que estos dos polos no son los únicos, pero interesa destacarlos en tanto son materia del análisis que a continuación se presenta.

Un segundo punto de la discusión se refiere a estos dos polos de identidad: durante el ejercicio de construcción de la metodología de elaboración de contenidos, el referente inicial o polo identitario que funcionó para pensar el diseño de los contenidos del programa fue el "académico occidentalizado", pues se perfilaba una suerte de selección de contenidos de un catálogo de temas o subtemas: historia de la comunidad, organización social, uso de la lengua, fiestas, etc. Durante el ejercicio de construcción curricular, sin embargo, se cuestionó el sentido de este catálogo en contraste con el sentido o función que podía tener cada uno de esos temas en la lengua originaria. Sobra



Fotografía: Guillermo Contreras.

decir que ello significó advertir que tal catálogo no resultó pertinente culturalmente hablando debido a que no cumplía con la premisa inicial de la asignatura y por lo tanto no era congruente con la tesis de EIB descrita en el apartado anterior.

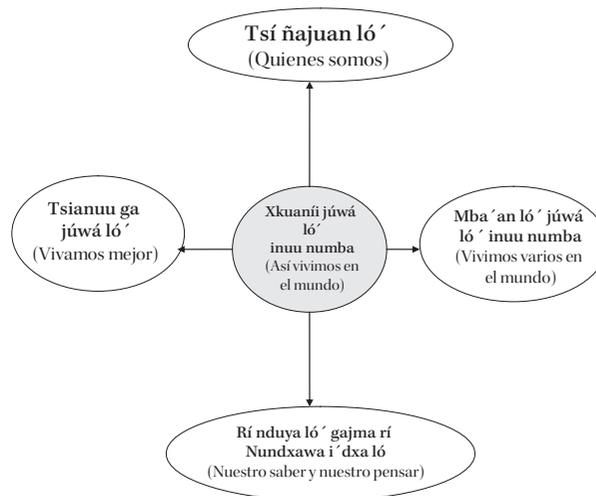
Fue así como se dio paso a un proceso de construcción de contenidos (en contraposición a la selección de los mismos a partir de un catálogo), puesto que la cultura como tal no puede ser fragmentada y en esa medida las relaciones que se establecen entre distintas prácticas sociales, en este caso del lenguaje, son las que ponen a operar el “sentido” de la cultura a través de la lengua y con ello su posibilidad de ser objeto de aprendizaje. La búsqueda por el sentido de esas relaciones permitió alejarse de la cosificación y folklorización de las prácticas sociales, pues involucró necesariamente pensar los contenidos en la lengua, asumiendo que sólo así, desde el espacio simbólico donde se nombra la realidad, es que dichas prácticas adquieren sentido.

En este ejercicio los especialistas sobrepusieron el polo originario al polo académico, lo cual implicó renunciar a un polo naturalizado y eficiente en la tarea de diseño de un programa o intervención educativa; este movimiento, sin embargo, no resultó pertinente para la tarea encomendada.

De la reflexión que suscitó todo lo anterior se optó por construir los contenidos a partir de una suerte de puntos nodales que “anudan” o dan sentido a las dimensiones o prácticas sociales y que surgen de la reflexión desde la lengua en cuestión para entender el sentido de la cosmovisión y la tradición de un pueblo, desarrolladas a lo largo de varias generaciones y cuyos miembros comparten, a través de distintas prácticas (espirituales y materiales), expectativas y proyectos.

### Ejemplo de punto nodal. Lengua y cultura, me'phaa: “Así vivimos el mundo”

#### Punto nodal Me'phaa



Fuente: Abad Navarro (2007), Programa de la Asignatura de Lengua y Cultura Mephaa. Primer grado de secundaria, Chilpancingo, México, Secretaría de Educación de Guerrero.

Fue así como la construcción de los contenidos implicó regresar a organizarlos de acuerdo a ciertos aspectos curriculares que permitieran su dosificación e intencionalidad pedagógica, cuestión nada fácil que aún se sigue discutiendo a raíz de la publicación de los lineamientos nacionales para el diseño de programas de asignatura estatal para secundaria. Un primer paso en esta organización curricular se muestra en el siguiente cuadro:

Reflexión desde la lengua y cultura por las prácticas sociales del lenguaje	<b>Punto nodal:</b> <i>Mitsaan juwa lóç inuu numbaa</i> (Vivimos en armonía en el mundo)		
	<b>Dimensión:</b> <i>Rinduyá lóç gəjmàà rí nundxawá içdxà lóç</i> (Nuestros saberes y conocimientos)		
	<b>Tema:</b> <i>nùçnithana mijna lóç</i> (Nuestras curaciones tradiciones)		
	<b>Propósito:</b> Conocer la importancia de la medicina tradicional como vía de curación para los pueblos <i>mèçphàà</i>		
	<b>Situaciones sociocomunicativas</b>	<b>Aprendizajes esperados</b>	<b>Orientaciones didácticas</b>
	<p><i>Xó núçnithana mijna loç</i> (Nuestra medicina tradicional)</p> <p>Concreción didáctica del punto nodal</p>	<p><b>O-</b> Explica el significado cultural de la medicina tradicional.</p> <p><b>L-</b> Reflexiona sobre la importancia de la medicina tradicional.</p> <p><b>E-</b> Desarrolla recetas medicinales para curar algunas enfermedades.</p> <p><b>R-</b> Identifica la semántica de la lengua relacionada con la medicina tradicional fría y caliente.</p> <p>Manejo de los componentes de aprendizaje de la lengua</p>	<p><b>O-</b> Invitar a los padres de familia para que platicuen sobre el uso y la importancia de la medicina tradicional en la comunidad.</p> <p><b>L-</b> Leer el texto: <i>lyóo xidiin gəjmàà miñà xtilóo</i>, página 15 de la antología, para identificar y conocer las plantas medicinales conocidas como frías y calientes, reflexionando sobre su uso para curar.</p> <p><b>E-</b> Elaborar recetas medicinales que se usan en la comunidad para curar enfermedades que atacan a la gente y a algunos animales.</p> <p><b>R-</b> Clasificar semánticamente el léxico para nombrar a las medicinas tradicionales conocidas como frías y calientes en los pueblos <i>mèçphàà</i>.</p>
			Organización curricular desde la cultura

## Resultados

Hasta ahora, esta metodología de diseño de contenidos ha sido analizada por diversos grupos de trabajo que la han catalogado como “heterodoxia curricular poco rigurosa”, debido a que sólo analizaron lo curricular en sí. Sin embargo, los resultados del piloteo con jóvenes que cursan esta asignatura mostraron que su significatividad permite que los alumnos construyan aprendizajes sobre sí mismos, muestren actitudes de mayor seguridad, mejoren su rendimiento escolar en las otras asignaturas y disfruten aprender (los resultados de la evaluación pueden consultarse en Ortiz, 2008).

Para los docentes que imparten esta asignatura, así como para sus formadores, supuso la construcción de capacidades interculturales, en la medida que la metodología planteada convoca la combinación de dos lógicas culturales: por un lado la indígena, y por otro lado una cultura occidentalizada, que confluyen en el diseño de los contenidos y por lo tanto en la operación didáctica de la asignatura.

## Recomendaciones para la acción

Si bien es preciso reconformar el aspecto curricular para construir contenidos, también es necesario buscar en el campo del currículo, y en su caso transgredirlo, para pensar más allá de la selección de contenidos (temas a enseñar). Pero lo anterior no es cosa menor; es preciso no desdeñar la construcción de contenidos sólo en aras de un diseño intercultural, sino advertir que las tendencias que impulsan la idea de selección de contenidos se adscriben a miradas que, ahora sabemos, fortalecen viejos problemas educativos al fomentar la enseñanza enciclopédica.

El diseño curricular supone una complejidad inherente que se agudiza o es más evidente cuando se hace desde el enfoque del diseño curricular intercultural. Uno de los rasgos más poderosos para mirar esta situación ha sido la tensión identitaria que atravesaron los especialistas que elaboraron los contenidos de los programas de estudio de la asignatura, de ahí que el proceso de desarrollo curricular intercultural suponga en sí mismo un ejercicio de diálogo intercultural que hay que potenciar e intencionar en el campo del diseño curricular.

## Referencias y lecturas sugeridas

BERTELY, M. (1998), "Aproximación histórica al estudio etnográfico de la relación indígenas migrantes y procesos escolares: familias yalaltecas asentadas en la periferia metropolitana", *Avances de investigación*, núm. 5, Toluca, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, pp. 11-36.

CRUZ, D. (1990), *Ta nraka ben gula. Lo que dicen los viejos*, México, Universidad Pedagógica Nacional (Colección Cuadernos de la Cultura Pedagógica).

DE LA FUENTE, J. (1977), *Yalalag, una villa zapoteca serrana*, México, Instituto Nacional Indigenista.

DÍAZ BARRIGA, A. (2009), "Diseño curricular por competencias. Apertura de temas que significan un regreso a los viejos problemas de la educación", en *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, 21 al 25 de septiembre.

[www.comie.org.mx](http://www.comie.org.mx)

ORTIZ MARTÍNEZ, S. (2008), *Evaluación de los aspectos curriculares y didácticos de la asignatura de Lengua y Cultura Indígena*, México, CGEIB.

Solicitar a: [cgeib@sep.gob.mx](mailto:cgeib@sep.gob.mx)

### Otros sitios de interés

Página de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la SEP:

<http://eib.sep.gob.mx>

Página de ONG con diversos recursos para la educación intercultural en México, dedicada a maestros:

[www.educacioncontracorriente.org](http://www.educacioncontracorriente.org)

Página de filosofía intercultural:

[www.polylog.org](http://www.polylog.org)

“Describe tu aldea y describirás al mundo”  
León Tolstoi, escritor ruso, 1828-1910.

