



Fotografía: Carlos Blanco.

En pos de una educación intercultural en México

Aspiraciones, retos y vacíos

Elizabeth Martínez Buenabad

Universidad Autónoma de Puebla, Puebla | México
buenabad27@hotmail.com

EN EL PRESENTE ARTÍCULO se muestran algunos de los vacíos y retos en la formación de los docentes designados para trabajar en el sistema de Educación Indígena en México y cómo éstos inciden y determinan su práctica laboral desde una visión ciudadina. Para ello, expondré los resultados de una investigación longitudinal que se llevó a cabo por cerca de seis años (2002-2007) en una escuela primaria asentada en la periferia de la ciudad de Puebla, dependiente de la Dirección General de Educación Indígena.

Algunos antecedentes de la propuesta intercultural en México y sus limitantes

En el territorio mexicano, desde los años cuarenta, las migraciones masivas del campo a las ciudades

se intensificaron. Lourdes Arizpe (1978) ubica sus orígenes en dos planos, por un lado, la notable disminución del rendimiento del maíz debido al agotamiento de los suelos y, por otra parte, el incremento de la instalación de empresas urbanas y el acelerado desarrollo de la industria. En la actualidad es innegable que los movimientos migratorios del campo a las urbes continúan incrementándose; no podemos ignorar que vamos a vivir un siglo XXI de una intensa movilización, lo que nos exige repensar el modo en que la política educativa procurará atender la diversidad lingüística, étnica y cultural en estos contextos.

Si bien es cierto que en México, como lo estipula el artículo tercero constitucional, todos los niños tienen derecho de recibir educación, el derecho no debe reducirse a una oportunidad de acceso a la escuela pública, también se debe analizar la calidad



Fotografía: Carlos Blanco.

de la educación que se oferta y considerar los perfiles de a quiénes va dirigida. El principio de pertinencia indica que no es lo mismo atender a niños ciudadanos que rurales, y mucho menos a niños con antecedentes lingüísticos y culturales diversos que confluyen en un mismo espacio. Sin embargo, la política educativa en México ha estado íntimamente ligada con la política nacional de desarrollo, de manera que los diferentes modelos educativos para atender a la población indígena han partido de una concepción totalizadora en donde se borran las diferencias regionales y étnicas en pos de una construcción de nación unificada.

María Bertely considera que esta tesis de incorporación ha influido de manera permanente en la historia de la educación indígena y en el estudio de las relaciones interculturales en México. El modelo de escolarización, de modo similar a la tesis *incorporativa*, opera como institución de “tránsito” al

progreso y a la modernidad, como aparato ideológico de Estado cuyo poder e imposición provocan la inminente asimilación cultural de los indígenas.

Por consiguiente, la realidad sociocultural vivida hoy en nuestro país implica todo un reto: ¿cómo revertir cinco siglos de conquista y políticas de unificación nacional en donde sólo ha habido reconocimiento a una sola lengua, el español, y a una sola cultura, la occidental?

La propuesta de una educación intercultural se oficializó en un principio en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, quedando plasmada en la *Política de Educación Intercultural para Todos*. Esta política contempló la incorporación del enfoque intercultural en todo el currículo de la educación básica obligatoria.

En el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 se reconocieron tres cambios principales en la concepción de la sociedad mexicana respecto de la cuestión étnica:

- En primer lugar, hoy se reconoce que la relación entre la cultura y la identidad indígena no ocurre de manera mecánica y que, por tanto, los cambios culturales en una colectividad no necesariamente implican cambios de identidad.
- En segundo lugar, hemos dejado de pensar en la nación mexicana como algo culturalmente homogéneo y, de hecho, la heterogeneidad se manifiesta con mayor rigor.
- En tercer lugar, se reconoce que los indígenas existen como sujetos políticos que representan sus intereses en tanto miembros de etnias, y que hoy existen organizaciones indígenas que influyen poderosamente en el ámbito público. Como se afirma en el citado Plan, “Es cada vez más obvio que la cultura nacional sólo puede entenderse como una realidad múltiple. No existe una realidad mexicana, sino muchas, tantas como identidades étnicas existen en nuestro país”. Y, aunque sabemos que existe una brecha entre el discurso y la práctica cotidiana educativa no hay que dejar de reconocer que es donde por primera vez se expresa oficialmente la necesidad de implementar una educación intercultural para todos.

Hoy, en 2009, enfrentamos el reto de responder con propuestas educativas pertinentes dado que la educación puede y debe jugar un rol relevante en el respeto a la diversidad lingüístico-cultural de la que somos parte, como sostiene el Programa Sectorial de Educación 2007-2012: “el México del nuevo milenio demanda que el sistema educativo nacional forme a sus futuros ciudadanos como personas, como seres humanos conscientes, libres, irremplazables, con identidad, razón y dignidad, con derechos y deberes, creadores de valores y de ideales”.

Sin embargo, como bien apunta Jorge Gasché (2008), no podemos pensar en un modelo de educación equitativo, igualitario, si se parte de una relación dominación/sumisión. Para este autor, hablar de interculturalidad como si se tratara de una relación horizontal no es más que un eufemismo para disfrazar relaciones verticales. Tajantemente señala: “la interculturalidad existe ahora y ha existido desde la conquista”.

La relación dominación/sumisión imprime a la relación intercultural condiciones económicas, sociales, políticas y legales y, por otro lado, disposiciones, actitudes y valores asimétricos, desiguales. Este planteamiento es importante de considerar en nuestras discusiones y propuestas educativas, porque nosotros como occidentales hemos adquirido un sistema de valores y conductas que nos hacen reproducir nuestra supuesta superioridad frente al *Otro*, frente al indígena. Este mecanismo se transfiere y manifiesta en las relaciones pedagógicas interculturales en cualquier programa educativo con indígenas, en donde se nos olvida que nuestro interlocutor indígena tiene una visión más realista de nuestra persona porque advierte que durante las clases pretendemos relaciones horizontales pero que fuera del aula, o de la comunidad, asumimos un papel muy distinto al estar condicionados por la sociedad dominante.

En esta dirección, Gasché se plantea un cuestionamiento central: “¿No sería más idóneo, para la vida caracterizada por la desigualdad, la falta de respeto hacia la alteridad y el desprecio hacia el hombre de color, formar a los niños para que sean capaces de

afirmarse a sí mismos *contra* el conjunto de las fuerzas de dominación?”.

Asimismo, Gasché difiere de la hipótesis utópica que sostiene la mayoría de los expertos en educación intercultural según la cual si formamos hoy a los niños indígenas —pero también a los niños de la ciudad— en el respeto mutuo de las diferencias, en la tolerancia de la alteridad y en la capacidad de dialogar entre culturas distintas, entonces mañana tendremos una sociedad global en la cual cada pueblo será respetado, y cada uno tolerará las particularidades del otro y todos dialogarán en un universo de armonía e igualdad respetuoso de los derechos humanos, pues todos reconocerán y aceptarán sin distingo discriminatorio a todos los otros en toda su diversidad. A esta postura el autor la denomina utopía “angelical”, para él completamente irreal, pues cabe preguntarse, ¿cuál es el futuro previsible de las relaciones interculturales asimétricas en las circunstancias y tendencias económicas y políticas actuales?

En las líneas que siguen se exponen algunos ejemplos de lo que sucede en la escuela de una comunidad de la periferia de la ciudad de Puebla.

Escuela primaria “Emiliano Zapata”

Esta escuela fue fundada en el año de 1987. Desde sus inicios ha sido dependiente de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y pertenece a la zona 107. Se ubica a 400 metros de la Central de Abasto y a menos de 10 kilómetros del centro de la ciudad de Puebla.

Esta institución cuenta con una población escolar diversa, por lo que resulta muy complejo imaginar el mosaico lingüístico, étnico y cultural al que se enfrenta un maestro en un mismo salón de clases. La población escolar la podemos identificar, por el lugar de origen y de residencia, en tres grandes grupos: 1) niños nacidos en la ciudad con padres mestizos; 2) niños indígenas nacidos en sus pueblos de origen (comunidades de Puebla, Tlaxcala, Veracruz y Oaxaca); y 3) niños de padres migrantes indígenas, nacidos en la ciudad de Puebla.

Es decir, en un aula podemos encontrar niños ciudadanos-mestizos (pocos); niños nahuas y mazatecos (la mayoría), totonacos (muy pocos), ya sea por el lugar de nacimiento o bien por herencia, pues en muchos casos el padre o la madre nació en un pueblo indígena y conserva nexos con él.

¿Cómo enfrentan esta diversidad étnica y lingüística los profesores adscritos al sistema indígena?

Esta diversidad antepone otra dificultad para el propio docente en tanto que no cuenta con suficientes elementos lingüísticos para distinguir lenguas de dialectos, ni antropológicos para investigar a qué etnia pertenecen sus alumnos. Por ejemplo, en la entrega de boletas de calificaciones del ciclo 2002-2003 revisé las de cinco alumnos, todos ellos hermanos, inscritos en distintos grados; en el apartado destinado a la lengua indígena tres profesores los encasillaron como hablantes de náhuatl y dos como de mazateco, siendo que lo correcto era mazateco por tratarse de una familia proveniente de una comunidad indígena de Huautla de Jiménez, Oaxaca.

Señalemos también que de quince maestros sólo cuatro hablan lengua indígena, el náhuatl, y no están formados, en su mayoría, para enseñar en el medio indígena; dos profesores ni siquiera han tenido formación como docentes, pues han ingresado al servicio por acomodo laboral, ya sea por parentesco o relaciones sindicales.

Durante mis visitas a la escuela me encontré con niños que cursaban el tercer grado de primaria que ni siquiera conocían las vocales. Tomé la responsabilidad de trabajar directamente con un grupo de cinco niñas sus procesos de alfabetización. Al construir sus historias de vida resultaron ser muy similares: las cinco son indígenas, tres provienen de localidades de Oaxaca y su lengua materna es el mazateco; las otras dos son de la parte norte del estado de Puebla, no hablan lengua indígena pero los abuelos y padres sí. Los padres y madres de estas cinco niñas, excepto dos de ellos, no saben leer ni escribir, por lo que esas habilidades no se ven reforzadas en casa.

Algo importante de resaltar también es que al preguntar a los niños de tercer grado, de manera oral, si hablaban alguna lengua indígena, ellos negaron su uso. Pero más adelante, ya entrados en confianza, estos mismos alumnos pudieron graficar algunas palabras en mazateco, habilidad que la escuela nunca les fomentó. Los escolares declararon que ya no les gusta hacerlo porque “se burlan de nosotros”, nos dicen “oaxaquitos”, “burros”, “indios”. De allí la urgencia por “olvidar” la lengua indígena y la razón de que muchos de los padres de familia exigen a los profesores, en sus lugares de origen, que la instrucción se dé a sus hijos sólo en español.

Estas son tan solo algunas de las realidades que las instituciones de educación no contemplan y que al obviarlas se traducen en dificultades para poner en práctica un sistema educativo que garantice y respete la enseñanza de segundas lenguas y culturas.

Verdaderos alcances de la educación intercultural bilingüe

Por ello, un programa de educación intercultural deberá esforzarse en invertir la tendencia predominante en la cual el juicio negativo frente a la sociedad y la cultura propias, adquirido en la educación escolar y arraigado en la mente de las generaciones actuales, se combina con el desprecio racista desde la sociedad dominante.

Gasché afirma que la educación en los pueblos indígenas de América Latina, vista desde una perspectiva más general de una educación intercultural, debe interesar a todos los países que cuentan con poblaciones minoritarias ya que no se puede hablar de perspectiva intercultural en la educación sin hacer referencia a las dimensiones políticas que sustentan la base de los programas educativos oficiales, impuestos por los Estados-nación.

De esta manera la educación intercultural consistirá en articular dos (o más) universos socioculturales sin asimilar uno de ellos al otro, sino “reconociendo a cada uno su razón de ser y su lógica y valores internos”. La interculturalidad para Gashé se construye a partir de lo políticamente significativo

para los actores, dejando atrás las preocupaciones centradas en expresiones propiamente “culturales”. De esta manera la interculturalidad es una práctica de mediación entre culturas distintas (nacional/indígenas-indígenas/indígenas).

Algunas sugerencias rumbo a la educación intercultural

La práctica escolar revela cómo los docentes y los alumnos, en México, están situados en horizontes distintos, de allí la urgencia de pensar en un nuevo modelo educativo así como en nuevos currículos dirigidos a los formadores de formadores. Pero también es necesario, antes de implementar nuevas acciones, investigar, estudiar los perfiles de a quiénes vamos a ofrecer la escolarización, así como explorar los contextos geográficos y socioculturales y pilotear estrategias de aprendizaje que permitan incorporar de manera óptima nuevos conocimientos sin menospreciar los saberes propios de los niños; una escuela en donde todos se sientan respetados; en donde la diferencia no signifique una amenaza sino una riqueza para la nación.

En este sentido hacemos un llamado urgente para que los programas de educación superior, no únicamente de carreras magisteriales, sino de universidades que ofertan disciplinas como sociología, antropología y lingüística, entre otras, incorporen en sus currículos contenidos para formar gente especializada en campos como la sociolingüística y la antropología educativas.

Asimismo, es apremiante reparar en la aplicabilidad de políticas educativas dirigidas a migrantes indígenas, las cuales deben tener en cuenta la diversidad de grupos que están presentes en ella y la especificidad de la problemática indígena en el contexto urbano, además de considerar los impactos de anteriores políticas sobre esa población.

Lecturas sugeridas

ARIZPE, LOURDES (1978), *Migración, etnicismo y cambio económico (un estudio sobre migrantes campesinos a la ciudad de México)*, México, El Colegio de México.

BERTELY, MARÍA (1997) (coord.), “Escolarización y etnicidad entre indígenas yaltecos migrantes”, en M. Bertely y A. Robles (coords.), *Indígenas en la escuela*, México, COMIE, pp.192-203.

BERTELY, MARÍA (1998), “Pluralidad cultural y política educativa en la zona metropolitana de la ciudad de México”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 3, núm. 5 (enero-junio), pp. 39-51.
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14000503.pdf>

GASCHÉ, JORGE (2008), “La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?”, en María Bertely, Jorge Gasché y Rossana Podestá (coords.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Ecuador, Abya-Yala, pp. 367-397.

SEP-PODER EJECUTIVO FEDERAL (1996), *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, México.
<http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/nrm/1/331/2.htm?s=iste>

SEP-PODER EJECUTIVO FEDERAL (2000), *Plan Nacional de Desarrollo (2001-2006)*, México.
www.economia.gob.mx/pics/p/p1376/PLAN1.pdf

SEP-PODER EJECUTIVO FEDERAL (2007-2012), *Programa Sectorial de Educación (2007-2012)*, México.
http://upepe.sep.gob.mx/prog_sec.pdf