



Relaciones. Estudios de historia y
sociedad

ISSN: 0185-3929

relacion@colmich.edu.mx

El Colegio de Michoacán, A.C
México

Martínez Buenabad, Elizabeth

La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una
ciudadanía democrática?

Relaciones. Estudios de historia y sociedad, vol. XXXVI, núm. 141, 2015, pp. 103-131

El Colegio de Michoacán, A.C
Zamora, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13736896004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática?

Elizabeth Martínez Buenabad*

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

El presente trabajo gira en torno a las políticas del lenguaje y educativas en México en distintos periodos, también a las reformas legales y jurídicas en aras de impartir mejores derechos y servicios a los ciudadanos. Sin embargo, a lo largo del documento revisaremos que estas medidas no serán suficientes si en verdad el Estado nacional pretende construir una sociedad intercultural e incluyente.

(Educación indígena e intercultural, ciudadanía, diversidad, discriminación, democracia)

UN POCO DE HISTORIA PARA COMPRENDER EL PRESENTE

En México, los proyectos de educación indígena cobran relevancia con el movimiento de Independencia. Como bien señala Rebeca Barriga: “Los tres siglos de coloniaje se caracterizaron por la carencia total de una política lingüística sólida y congruente de la Corona que entra en continua tensión frente a los intereses contrarios de conquistadores y evangelizadores y de las políticas lingüísticas en torno al indígena mexicano: conquista material *vs.* Espiritual” (1999, 105).

En el reinado de Felipe IV se acentúan las discrepancias, por un lado, se vuelve a la castellanización obligatoria no permitiendo “a los indios hablar la lengua materna” para más tarde ordenar que “haya cátedra para que los doctrineros sepan la lengua de sus feligreses y

* buenabad27@hotmail.com

los puedan mejor instruir en nuestra Santa fe católica” (Velasco Ceballos 1945). Sin embargo, en el siglo XVIII, Carlos III da una vuelta de tuerca a la política de Felipe IV y exige de manera contundente la enseñanza del español a los indígenas. En suma, se buscaba consolidar a la nación con un nuevo tipo de ciudadano y la educación popular sería la panacea para transformar “una realidad heredada por los tres siglos de colonización en otra más libre con señas de identidad propias” (Barriga Villanueva 1999, 105).

De esta manera, los indígenas quedan integrados en un plan de educación para todos, sin embargo, como lo indica García Segura (2004) “la falta de recursos hace que en la práctica la educación se circunscriba únicamente a las ciudades, por lo que la mayoría de la población india queda desatendida”. Por lo que en un afán unificador (entre criollos, indios y españoles) se buscó a toda costa eliminar las diferencias de la población. Como una primera medida, en 1830, José María Luis Mora y Valentín Gómez Farías negaron la existencia del indio bajo el siguiente argumento: si se les trataba diferente o aparte se corría el riesgo de fortalecer las sociedades indias separadas y, así, debilitar la unidad nacional. Como consecuencia: “se vaticinaba que la educación era la fuerza necesaria para retirar las barreras culturales –supersticiones religiosas, idiomas diversos y antiguas formas de gobierno– que mantenían a los indios apartados del resto de los ciudadanos mexicanos” (Brice 1986, 101).

Durante el porfiriato, el asunto de la ciudadanía indígena se vuelve central, la percepción por parte de los gobernantes y dirigentes políticos sobre no lograr un desarrollo económico, social y cultural era adjudicado como causa principal a la existencia de la población indígena por lo que era urgente y necesario que los indios fueran educados para civilizarlos y alcanzar el grado de ciudadanos. Después de la Revolución, la política que se impone es la de mexicanizar a los indios a través de la lengua nacional, política reflejada en la Ley de Instrucción Rudimentaria de 1911, implementada por Gregorio Torres Quintero y Jorge Vera. Esta ley buscaba la asimilación de los indígenas por lo que sus culturas eran catalogadas como atrasadas y el primer paso para su modernización se apostó en la enseñanza del español. En el año de 1913 se pretendió aplicar el

programa de Educación Integral Nacionalista que buscaba aplicar la enseñanza directa del español sobre los indios ya que sólo de esta forma se podría lograr la transformación de éstos en ciudadanos nacionales.

El antropólogo Manuel Gamio publicó un libro titulado *Forjando patria (pronacionalismo)* en 1916, en el cual recalca las diferencias entre los indianistas y sus opositores y resumía los debates que habían contribuido a determinar la política y la pedagogía del lenguaje desde la Independencia. La suposición de que el alfabetismo provocara el milagro de transformar a la población rural analfabeta debería reemplazarse por un enfoque más realista de la educación pública: “Ni las bases del alfabetismo y las matemáticas ni las disciplinas de un currículo tradicional uniforme podrían transformar a los indios. La evolución cultural de la nación mexicana exigía métodos, maestros y materiales especiales, en un programa de educación holista” (Gamio 1982, 12-19).

Pero, la inestabilidad producto de la Revolución no permitió la menor oportunidad de poner en marcha este programa. Luis Villoro en su texto *Los grandes momentos del indigenismo en México*, critica fuertemente la paradoja de Gamio:

Por un lado la de conservar lo propio y original del indio, por el otro lo indispensable de hacerlo progresar para acercarlo a nosotros, y para que abandone su nocivo alejamiento. Resulta evidente que el progreso material y espiritual del indio exige que asimile los valores más adelantados de la cultura occidental (Villoro 1987, 198).

En 1925 se establece en la ciudad de México la primera Casa del Estudiante Indígena con el objetivo de incorporar al indio al sistema educativo, pero el proyecto fracasa porque los jóvenes que se suponían podían funcionar como agentes de cambio en sus comunidades ya no regresaron a ella. En 1933, esas casas se transformaron en Centros de Educación Indígena a fin de brindar una educación general básica. Se buscaron otras alternativas para la castellanización, entre éstas, se implementa la propuesta William Townsend, lingüista del Instituto Lingüístico de Verano (ILV), quien estaba aplicando

métodos de alfabetización en lengua indígena como paso previo a la adquisición del castellano como segunda lengua. En 1934 se crea el Departamento de Educación y Cultura Indígena. En 1939, surge el Proyecto Tarasco al frente del cual estaban otros lingüistas, entre ellos Mauricio Swadesh, quienes constatan la eficacia del método indirecto de castellanización a través de la alfabetización en las lenguas maternas.

Todas esas medidas sirvieron de antecedente para lograr la Asamblea de Filólogos y Lingüistas (realizada en 1939 en Pátzcuaro, Michoacán), donde se determinó que la educación bilingüe sería el modelo educativo destinado a las poblaciones indígenas. Se ofrecería “la enseñanza en lengua materna, por maestros que hablen lengua vernácula e impartan sus conocimientos elementales en el idioma indígena para proceder, más tarde, a la enseñanza del idioma nacional” (Aguirre 1992, 343).

El gobierno cardenista, por primera vez, reconoció al indio como ser social capaz de integrarse a la nación sin menoscabo de su cultura (esencia de la integración). Sin embargo, después de algunos años, nos dice Brice Heath (1986, 201-202), hay un periodo opositor a la educación bilingüe y al reconocimiento de la diversidad cultural. Se prohíbe a los niños, en sus escuelas, hablar en sus lenguas. Así el Proyecto Tarasco se cancela y la política lingüística indígena sufre otro revés. A partir de 1948, con la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI) se fundan los Centros Coordinadores Indigenistas.

El éxito de la educación en lengua indígena se muestra mediante la preparación de promotores bilingües, pero los problemas de enseñanza persisten, debido a que la política lingüística continua dominada por la cultura nacional; segundo, por la falta de materiales en lenguas indígenas; y tercero porque los maestros se encontraban trabajando fuera de sus áreas culturales.

Es hasta 1963 que la SEP propone una política de educación bilingüe, recuperando las técnicas y objetivos del Proyecto Tarasco. Sin embargo, María Eugenia Vargas, en su texto *Educación e ideología* (1994, 188-189), pone de manifiesto las fallas en la preparación profesional de los promotores bilingües salpicadas de corrupción.

Toma el caso de la convocatoria para el periodo 1976-1977, donde según el Instructivo sobre el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües, se deberían cubrir los siguientes requisitos:

1. Ser indígena originario de la región en que se utilizan sus servicios.
2. Dominar el idioma español, la lengua indígena de la región y la variante dialectal de la comunidad en la que prestará sus servicios.
3. Haber cursado en forma completa la educación media básica.

Además de estos requisitos los aspirantes deberían presentar un examen de conocimientos generales y una prueba psicológica, una carta de buena conducta por las autoridades de su comunidad y —en el caso de los varones mayores de 17 años— la cartilla de servicio militar liberada.

Ahora bien, nos dice Vargas que los requisitos en muy contados casos fueron cumplidos por los aspirantes, ya que “se sabía que hablaba el idioma”; “se veía que tenía vocación y que necesitaba el empleo”; o bien, porque “era pariente, vecino, o amigo de algún elemento ya en servicio”. Vale bien cuestionarse: a la fecha, ¿se han depurado estas prácticas, en el magisterio, para la designación de plazas y responder con la adecuada capacitación y formación profesional en la atención y escolarización de la niñez mexicana sea rural o urbana?

Por otra parte, como era de esperarse, las relaciones de subordinación entre la población indígena y el resto de la sociedad no habían sido borradas, “además, para muchos críticos, lo único que había logrado la integración era sacar al indio de su comunidad para dejarlo dominado por los mestizos” (Brice 1986, 231). En 1970 se nombró a Víctor Bravo Ahuja¹ como nuevo secretario de Educación Pública. Con su llegada se realizaron una serie de reformas educativas, dando mayor importancia a planes creativos de acción. Estos

¹ Bravo Ahuja y su esposa Gloria Ruiz habían iniciado, en 1969, un proyecto novedoso en Oaxaca con la creación del Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca (IIIEO), programa donde se buscaba como fin último la autodeterminación del indio. De igual manera se pretendió desarrollar una metodología de enseñanza del español como segunda lengua.

cambios, junto con las críticas a la ideología y las prácticas indigenistas, “desembocaron en la reivindicación étnica de los propios pueblos indígenas, muchas veces encabezados por los propios maestros bilingües” (Stavenhagen 1988). Paralelamente, diversas organizaciones indígenas pugnaron por una real participación y papel activo en los procesos políticos. “En este sentido, se comenzó a hablar de un indigenismo de participación que significó la efectiva representación de la población indígena así como la aspiración a la autogestión comunitaria” (*Ibid.* 1988). Entre dichas organizaciones estaban “la Asociación de Profesores Nahuas A.C. (OPINAC) para más tarde conformar la Asociación Nacional de Profesores Indígenas Bilingües (ANPIBAC), cuyos maestros y promotores indígenas ejercieron presión contra el secretario de educación” (Bertely s/f). Estas presiones, aunadas a otros factores² pretendieron ser “atendidas” institucionalmente con la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en 1978, área especializada de la SEP orientada a elaborar planes, proyectos, programas, metodologías, técnicas y capacitación profesional para ofrecer a los niños y las niñas indígenas un programa específico, que por las condiciones de la población requieren de atención especial (DGEI 2008). Aunque, como señalan Zolla y Zolla Márquez (2004, 245) “en el fondo de lo que se trataba era de definir un modelo para incorporar a los indígenas a la nación”.

En 1983, en el sexenio de Miguel de la Madrid se formularon los planteamientos teóricos de la educación indígena (Bases Generales de la Educación Indígena), y surge así un nuevo modelo de educación llamado Educación Indígena Bilingüe Bicultural. A pesar de ser un proyecto ambicioso y respetuoso de la pluriculturalidad de nuestro país no se puso en marcha. El proyecto tuvo muchos opositores, fundamentalmente los mismos maestros cobijados por el sindicato, esta situación gestó una serie de inconformidades por lo que la propuesta se derogó.

En 1993, en la Ley General de Educación se reconoció la importancia de promover la educación en lenguas indígenas, pero, a su vez,

² Pronunciamientos de Barbados, Primer Congreso Indígena “Fray Bartolomé de las Casas” –Chiapas 1974–, Congreso Nacional Indígena en 1975.

el programa carecía de un proyecto académico que sistematizara los aspectos metodológicos y curriculares. Y, más frustrante resultó la postura del gobierno salinista al reconocer, por un lado, los derechos, culturas, lenguas y tradiciones de las comunidades indígenas y, por otro, que en el marco de la educación indígena sólo se impartiera de manera obligatoria el español, al contradecir la fracción a) del artículo tercero constitucional. De hecho, también es modificado el artículo 4º constitucional,³ reflejo de una nueva coyuntura en la que el Estado, como señala González Apodaca (2009, 3), “asumió un discurso *neoindigenista* consonante con su definición plural”. Para Gross (2000), ese neoindigenismo “parte de las demandas autonómicas y la revitalización étnica, contraparte de la globalización, exige nuevas formas de articulación societal, y proclama agotado el modelo de nación homogénea y ciudadanía única”.

Pero estas reformas, para lograr un verdadero sistema educativo indigenista, fueron ignoradas, dejando de lado las realidades étnicas, lingüísticas y pluriculturales del país, más aún, se ignoraron los derechos ciudadanos dirigidos a este sector de la población. Héctor Muñoz (1999, 45) indica:

Las reformas alternativas que asignan carácter constitucional a los pueblos indios y facultades de autodeterminación para decidir sobre sus diversos proyectos provienen casi exclusivamente de organizaciones indígenas, pero éstas no habrían logrado la atención si no hubieran manifestado síntomas de la crisis política del Estado Mexicano entre 1991 y 1994.

Es decir, a lo que se refiere Muñoz es que en ese periodo se dieron dos situaciones que transformaron significativamente la vida política de los grupos étnicos indomexicanos: en 1991 se proclamó oficialmente la descentralización del sistema educativo nacional y en 1994 se decretaron reformas jurídicas que legislan sobre el derecho a la justicia, a la administración y a la educación como producto del levantamiento zapatista.

³ El cual decreta básicamente: “La nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos y costumbres”.

El 1 de enero de 1994, la irrupción del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) marcó un nuevo rumbo para los pueblos indígenas. En el contexto del movimiento zapatista, la educación indígena, las culturas y lenguas de los diferentes grupos étnicos fueron materia de discusión y negociación frente al gobierno federal, por lo que no es fortuito que estos rubros cobraran prioridad en los futuros programas educativos oficiales. Como parte de los efectos de la movilización indígena de los años noventa en nuestro país, que incluye la demanda zapatista “Nunca más un México sin nosotros”, la presencia indígena no puede ocultarse, la cual se suma a los debates en torno a la noción de ciudadanía. Estos debates (Czarny y M. Buenabad 2013) están presentes en los movimientos y organizaciones étnico-políticos que interpelan al modelo de Estado, heredado del siglo XIX, y ponen en escena temas abandonados como el derecho no sólo a una ciudadanía con equidad y justicia en distintos niveles —sociales, políticos y culturales—, sino a ser tratados a partir de modelos políticos y jurídicos apuntalados en ciudadanías étnicas (De la Peña 1995) y ciudadanías interculturales (Bertely 2006; López 2009).

En el siguiente sexenio, el de Zedillo, se emitió el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. De entrada se sustentaba en la convicción de que la verdadera riqueza de los países radica en las cualidades de las personas que los integran. Los propósitos de este plan eran la equidad, la calidad y la pertinencia de la educación. Fue el primer documento que en educación básica destinó un apartado dirigido a las poblaciones indígenas migrantes, mediante el Programa Nacional de Jornaleros Agrícolas de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL). Lamentablemente, tanto para este tipo de ciudadanos como para los radicados en las zonas rurales no se diseñó un modelo educativo congruente con los orígenes de la educación indígena. No se trataba únicamente de alfabetizar en lenguas indígenas, sino de concertar una educación reflexiva de las condiciones sociales, naturales, culturales, lo que implica reflexionar desde la escuela, en tanto institución intermediaria entre el Estado y la sociedad, sobre los derechos ciudadanos, la diversidad cultural, étnica y lingüística existente en la sociedad y en el país.

LA PUESTA EN MARCHA DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (EIB) Y LA ASPIRACIÓN EN LA FORMACIÓN DE UNA “NUEVA CIUDADANÍA”

El año 2000 es un parteaguas en la historia de México. Después de más de setenta años de perpetuarse un partido político (PRI) en la dirigencia del país, la aspiración a una posible democracia cobra derecho y es ejercida y, junto con ella, millones de mexicanos viven la esperanza de un cambio que nunca llegó, que se tradujo en una franca frustración. En los comicios federales de ese momento, fue electo Vicente Fox como primer mandatario del país. Unos meses antes de tomar posesión del cargo, formó un gobierno de transición para ir construyendo propuestas en torno a los problemas de la nación y, al mismo tiempo, formar sus programas de trabajo. Entre éstos destaca el Plan de Desarrollo 2001-2006, que en lo referente a educación indígena instituye la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

El PND se dividió en ocho capítulos, en el cuarto, entre sus objetivos, encontramos el de la anhelada Revolución Educativa, encaminada a desvanecer la desigualdad social, en busca de mayor equidad. Nuestro país ha empezado a reconocer y a valorar la diversidad étnica, cultural y lingüística como uno de los pilares fundamentales en que habrá de fincar y construir la identidad de un Estado-nación multicultural, democrático, equitativo y soberano. Una vía para lograr lo anterior, ha sido la propuesta de la educación intercultural bilingüe que es, hoy por hoy, el enfoque educativo más pertinente en los contextos multiculturales y plurilingües del mundo contemporáneo (PND 2001-2006, 27).

En la propuesta se reconocieron tres cambios principales en la concepción de la sociedad mexicana respecto de la cuestión étnica: En primer lugar 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 se ha 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 re-

presentan sus intereses en cuanto miembros de etnias y 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, tanto como identidades étnicas existen en nuestro país” (*Ibid.* 28). Y, aunque sabemos que hay una brecha entre el discurso y la práctica cotidiana educativa no hay que dejar de reconocer que por lo menos fue la primera vez que se discutió oficialmente la necesidad de implementar una educación intercultural para todos (Schmelkes 2009).

En ese tenor, cabe resaltar que en el año del 2003 se publicó la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. En su Artículo 11, esta Ley señala que los indígenas tienen derecho a ser educados en su propia lengua a lo largo de su educación básica. En consecuencia se modificó la Ley General de Educación que contempla en su Artículo 7, fracción 4ta: “Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas”.

En el siguiente sexenio, en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, se pretende profundizar el debate sobre los problemas relacionados con la diversidad con el objetivo de enriquecer las prácticas y políticas educativas que lleven a buen puerto la formación de un nuevo tipo de ciudadano: “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” (PSE 2007-2012). Sin embargo, como bien apunta Jorge Gasché (2008), tenemos que ser cautelosos, ya que no podemos pensar en un modelo de educación equitativo, igualitario sin la relación dominación/sumisión. Para este autor, hablar de educación intercultural como una relación horizontal, no es más que un eufemismo para disfrazar relaciones verticales. Este planteamiento es básico 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 superioridad frente al Otro, principalmente frente al indígena. Gasché (2008) di-

fiere de la hipótesis utópica que sostiene la mayoría de los expertos en educación intercultural, así como del discurso educativo intercultural mayoritario que es formulado por expertos individuales y por instituciones oficiales: la UNESCO-OREALC GTZ, FORTE-PE que afirman:⁴

Si formamos hoy a los niños 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 diferente 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 distinción discriminatorio a todos los otros en toda su diversidad.

A esta postura, Gasché la denomina utopía “angelical”, para él completamente irrealista, ya que considera que basta con plantearse la siguiente pregunta: ¿Cuál es el futuro previsible de las relaciones interculturales asimétricas en las circunstancias y tendencias económicas y políticas actuales? González Apodaca (*Ibid.* 4) señala por su parte que el centro que nos permite comprender lo que está en juego alrededor de la multicitada educación intercultural está en:

Los procesos hegemónicos y contrahegemónicos que caracterizan ese campo como arena política; es decir como escenario de relaciones de poder, en la lucha por los significados asociados a ella [...] identidad, cultura, poder y derechos indígenas son significados visibilizados y/o desdibujados estratégicamente, según los actores que participan en esta arena de lucha, y las posiciones desde las cuales lo hacen.

En ese sentido Gunther Dietz es muy tajante cuando argumenta que la EI:

Constituye una arena de luchas, debates y empoderamiento altamente heterogéneo, donde no sólo convergen y se enfrentan instituciones esco-

⁴ El siguiente párrafo es la suma de distintos objetivos contemplados en los programas UNESCO y OIE. Massimo Amadio (2008) y Jorge Gasché (2008) por separado, en sus respectivos escritos coinciden en señalar resumidamente los mismos objetivos.

lares y dependencias federales y estatales, sino que también han ido apareciendo nuevos movimientos sociales, reclamos indígenas, ONG nacionales e internacionales, cada uno con sus propias agendas (Dietz, Mendoza-Zuany y Téllez 2008).

Pero entonces, ¿cómo enfrenta o resuelve el asunto de la ciudadanía el Estado mexicano en un contexto multicultural y plurilingüístico? En esta lucha por el reconocimiento de ciudadanías no basta con plantear derechos y obligaciones contemplados en las instancias jurídicas y marcos legales ni tampoco que el Estado, como lo indica González Ortiz (2009, 44): “vigile que los ciudadanos realicen y acaten sus responsabilidades y obligaciones mientras que los ciudadanos vigilen al Estado para que garantice las condiciones para ejercer los derechos” y es aquí donde la diversidad étnica, lingüística y cultural aflora como problema en vez de aprovecharse como una riqueza de la nación.

El Estado construyó lo “nacional” a partir de un sistema de clasificación que implicaría inclusiones y exclusiones. Hemos visto líneas arriba, como el diseño de políticas educativas y lingüísticas conllevan este fin: la construcción de una nación homogénea. Por su parte, en el marco legal, la Constitución Política Mexicana avaló por décadas esta búsqueda de “forjar patria”, mostrando la igualdad de todos los mexicanos sin detenerse en la naturaleza pluricultural. El Estado impuso sus instituciones negando todo tipo de reconocimiento a los derechos de los pueblos originarios identificados como si fueran homogéneos y exagerando las diferencias entre elementos insertos en dos clases diferentes y opuestas, como lo es la dicotomía indio/mestizo. Esta doble operación, explica Oehmichen (2005), “implica la construcción de estereotipos que niegan la complejidad cultural de los ‘otros’ y desdibujan sus identidades propias y autodefinidas”.

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN EL CONTEXTO INTERCULTURAL

Los conceptos de ciudadanía y de educación para la ciudadanía que desde la antigua Grecia han formado parte de las políticas occidentales han sido punta de lanza para políticos y pedagogos. En 1949,

Marshall y Botomorre (1998) formularon una definición de ciudadanía, convertida ya en referencia básica de las ciencias sociales: “el conjunto de derechos y deberes que vinculan al individuo con la plena pertenencia a una sociedad”. De esta manera, el desarrollo histórico de la ciudadanía se ha ido construyendo con apego a derechos civiles políticos y sociales.

Baráibar (2005, 35) cita un ejemplo para proponer su concepto de ciudadanía, refiere el caso del Tribunal Supremo de los Estados Unidos: “La ciudadanía es el derecho a tener derechos”, lo que es tan contundente como paradójico ya que se trata de un derecho no contemplado en la Declaración Universal de 1948.⁵

Resultaría innegable que la idea de ciudadanía cobró relevancia con el contrato social traducido en un acuerdo realizado por los miembros de un grupo en relación con sus derechos y deberes frente al Estado. Es decir, para vivir en sociedad, los seres humanos acuerdan un contrato social implícito, que les otorga ciertos derechos a cambio de abandonar la libertad de la que dispondrían en estado de naturaleza. Retornando a Marshall, en su desarrollo acerca de la noción de ciudadanía, plantea la noción de ciudadanía como un “estilo de vida” que se origina en el interior de los sujetos, ya que no es una modalidad impuesta desde afuera. De este modo, la ciudadanía no sólo incluye derechos sino obligaciones que colocan al sujeto en una actitud más activa en su comunidad y en el mundo. Dicho “estilo de vida”, según Simonet (2006), brinda al individuo un estatus diferente que es posible lograr gracias a la educación escolarizada, de este modo, es el Estado el que debe garantizar y desarrollar dispositivos que impulsen que los niños tengan acceso a la educación básica. Esta educación permite que los escolares que aún no pueden ser considerados ciudadanos se preparen para ello. “Coloca a los futuros ciudadanos en una situación de igualdad de derechos a la vez que brinda elementos que promueven libertad a los mismos, siendo la educación el requisito imprescindible para la libertad civil” (Simonet 2006).

⁵ La Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) es un documento adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución 217 A (III), el 10 de diciembre de 1948 en París.

En suma, lo que Marshall plantea es que la ciudadanía permite el derecho al desarrollo de las diferencias, la tolerancia y aceptación de las mismas. Al ingresar a la escuela, los sujetos, en teoría, se encuentran en igualdad de condiciones, de oportunidades, pero el sistema educativo permite y genera la posibilidad de hacer visible las diferencias que no tienen que ver sólo con situaciones de clase, “las diferencias se hacen notorias en cuanto a la relación con sus capacidades diversas, así como por sus adscripciones étnicas y culturales” (M. Buenabad 2009a).

De acuerdo a Muñoz (2001), la educación indígena bilingüe en México puede ser vista a través de grandes paradigmas: educación bilingüe, educación bilingüe bicultural y educación bilingüe intercultural, se diferencia cada uno por la concepción de diversidad adoptada: como problema, como recurso o como derecho, respectivamente. Por tanto, la interculturalidad no debe ser un discurso más. Debe rebasar los muros de las instituciones y debe extenderse hacia todos los espacios y todos los tiempos. Pero en esta perspectiva hay otro punto que no debemos ignorar y que tiene que ver de manera directa en las formas culturales en que los grupos que confluyen en una misma arena política pueden internalizar los derechos y las obligaciones, González Ortiz (*Ibid.*) refiere que en todo caso, el concepto de ciudadanía “oculta las diferencias reales entre los individuos y entre los grupos sociales al proyectar una fórmula con claves homogeneizantes, que se agrava cuando la desigualdad entre los grupos es enorme (2009, 46)”. Si bien es cierto que la mayoría de las personas están profundamente vinculadas a su propia cultura y tienen interés en preservar dicho vínculo, lo interesante del asunto es, como lo señala Kymlicka (1996), saber qué o cuáles son las reivindicaciones concretas que justifican ese interés, a sabiendas de que en un mundo con conflictos y recursos escasos no pueden satisfacerse todas las demandas. El proteger la pertenencia cultural (identidad) de una persona implica costos para otras personas, por lo que resulta imprescindible determinar cuándo resultan justificadas las negociaciones entre las diversas partes.

Por ello, la educación para la ciudadanía en el contexto intercultural tendría que ver más con la construcción de un sistema ético y po-

lítico que aplique el derecho a la igualdad con el reconocimiento de la diferencia. Por tanto, la EI “debería tener como objetivo fundamental educar no únicamente en las aulas, sino educar en una sociedad con miras a formar ciudadanías interculturales” (M. Buenabad 2009b).

Aguado (2002, 9), para el caso español, recoge las propuestas de varios autores y señala tres grandes ámbitos de la formación para la ciudadanía: los derechos humanos, los valores cívicos y el desarrollo de prácticas participativas que expliciten esos valores. “La educación para la ciudadanía intercultural debería hacer incompatible esos tres ámbitos, sin dejar de considerar además el sentimiento de pertenencia a una comunidad y el desarrollo de la capacidad crítica a partir de los valores de la ciudadanía” (Baráibar 2005, 36).

Para el caso mexicano, si bien es cierto que la Constitución resalta en algunos artículos, concretamente 1º y 2º,⁶ la necesidad de respetar los valores, la ideología y las creencias de cualquier ciudadano, sin importar su adscripción identitaria, las realidades vividas en las interacciones cotidianas revelan que no se cumplen las garantías individuales como lo señala nuestra Carta Magna.

DIVERSIDAD Y DISCRIMINACIÓN EN MÉXICO. ALGUNAS CIFRAS

En el año 2004, se celebró un foro internacional sobre la no discriminación en la ciudad de México, convocado por la entonces representante de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos

⁶ Artículo 1º Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las capacidades diferentes, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas (adicionado mediante decreto, publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 14 de agosto del 2001).

Artículo 2º La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. Son comunidades integrantes de un pueblo indígena, aquellas que formen una unidad social, económica y cultural, asentadas en un territorio y que reconocen autoridades propias de acuerdo con sus usos y costumbres.

Indígenas. El tema central del mismo giró sobre prevenir y sancionar las distintas formas de exclusión que establecen relaciones de discriminación, las que no son sólo un tema nacional, sino una agenda política de primera importancia en el mundo. En el foro se discutió la necesidad de garantizar formas de convivencia que reconozcan nuestras diferencias, nuestra diversidad y las maneras en que los grupos humanos y las personas podemos construir nuestra existencia, si queremos lograr sociedades incluyentes, mejores y más justas.

En México, el derecho a no ser discriminados, con el que hoy contamos, fue discutido y aprobado por los legisladores en el marco de la Reforma Constitucional que aprobó el Congreso de la Unión en materia de derechos y cultura indígenas en agosto de 2001. Sin duda, se trata de un avance importante en materia jurídica. Pero, qué nos indica la realidad vivida en nuestro país, cuando una dependencia gubernamental, la Secretaría de Desarrollo Social levantó la primera encuesta nacional sobre discriminación, en el año 2005,⁷ donde a primera impresión, el mexicano promedio no da un trato discriminatorio hacia la población indígena, de hecho existe un trato de consideración hacia este grupo, sin embargo, permea una cultura significativa de discriminación ejercida en México sobre todo a los siguientes grupos, según su condición (homosexuales 94.7 %, discapacitados 94.4 %, mujeres 94.2 %, indígenas 90.8 %, adultos mayores 88.4 %).

Si existía alguna duda sobre los resultados arrojados, cinco años después, en 2010, ahora bajo la UNAM y el CONAPRED, se levantó la Segunda Encuesta sobre Discriminación (ENADIS 2010) los resultados no variaron con respecto a la primera y 43 % de los mexicanos considera que la población indígena siempre enfrentará limitaciones sociales debido a sus características raciales, mientras que 34.1 % expresó que los indígenas, para salir de la pobreza y adquirir un estatus de ciudadano, requerirán evitar su “comportamiento de indio”.

Estos resultados son preocupantes y nos conducen a la reflexión de que en nuestro país nos hemos centrado en la elaboración de propuestas de políticas concernientes a los derechos jurídicos, pero

⁷ Aplicada a 5,608 personas.

que en la práctica diaria apuntan a una desigualdad cultural, lingüística, económica y política. Por consiguiente, difícilmente pondremos en marcha, por más inversión y esfuerzo que se haga, los marcos legales⁸ y una educación intercultural.

¿Qué pasa entonces dentro de un aula cuando se tienen diferentes perfiles de niños y por consiguiente diversos niveles de aprovechamiento escolar? ¿Cómo proceden los docentes ante esta realidad? La respuesta tiende a ser (sin importar los sistemas de educación, ya sea federal, estatal, indígena) que muchos de los profesores comienzan por etiquetar a sus alumnos en “los listos”, “los aplicados”, por el contrario están “los tontos” y “los burros”. Esta manera incómoda, lastimosa y poco ética⁹ de proceder de los docentes hacia los niños alimenta más, entre ellos, la falta de una convivencia armónica y acrecienta sentimientos de inferioridad frente al otro o los otros.

LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LAS ESCUELAS ¿OBSTÁCULO PARA FORMAR CIUDADANÍAS DEMOCRÁTICAS?

La educación en México siempre ha ido de la mano con una construcción de ciudadanía. Bertely (2007) sostiene con respecto a promocionar una educación diferente a la de los siglos precedentes que necesitamos partir de un nuevo concepto de ciudadanía que respon-

⁸ Por ejemplo, el 20 de enero del 2004, se publicó la Ley General de Desarrollo Social, que en su artículo 9º “prohíbe toda práctica discriminatoria que impida, o anule, el reconocimiento o ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades de las personas”. En su fracción xxviii se lee: “Realizar o promover el maltrato físico o psicológico por la apariencia física, forma de vestir, hablar, gesticular o por asumir públicamente su preferencia sexual”.

Otra propuesta jurídica se presenta en el año 2002 cuando se establece la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas.

En octubre de 2007, México firmó la Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas, que en su Artículo 13 señala: “Todo pueblo tiene el derecho de hablar su propia lengua, de preservar y desarrollar su propia cultura, contribuyendo así a enriquecer la cultura de la humanidad”. La definición de la nación mexicana como pluricultural obligaría al sistema educativo a fortalecer las lenguas y las culturas que le hacen ser culturalmente plural.

⁹ Sobre todo hoy en día donde en materia de legislación sobre los derechos humanos y en la propia educación intercultural se plantean el respeto a la diferencia y, como un valor, vivir bajo la tolerancia.

da a una nueva concepción sobre el Estado nacional mexicano. “La emergencia de la diversidad cultural en un mundo globalizado que amenaza las identidades locales, exige acuñar un concepto incluyente que, sin debilitar las funciones del Estado, estimule un modelo democrático y ciudadano distinto” (2007, 16).

Hasta hoy en lo que incidimos como ciudadanos es en marcar la diferencia cultural y social, lo que se ha hecho parte de la dinámica misma de los procesos de interacción social y establecimiento de fronteras étnicas (Castellanos 2004). No obstante, en la diferenciación del Otro, suele haber marcadores que indican diferencias físicas (color de piel, estatura, boca y nariz grande) y desde luego culturales (lenguas, vestimenta), rendimientos escolares, que no escapan a una valoración de estigmas. En otras palabras, parece no ser posible “pensar la diferencia” sin implicar una jerarquización y relación de poder (Weber 1977). Sobre esto último, mencionaré un ejercicio que realicé con niños indígenas de sexto grado en una escuela primaria, en la ciudad de Puebla,¹⁰ les pedí que describieran su experiencia al ser discriminados fuera en la casa, en la escuela, en la central de abasto, en la colonia o en sus lugares de procedencia. Algunos conceptos, que surgieron de manera oral entre los alumnos, fueron: “Todos somos mexicanos”; “Todos somos indios”; “Todos somos iguales”.

Se da por hecho que en términos de contenidos curriculares, en nuestro país, el discurso de la igualdad ha sido apropiado, no así en la práctica, que evidenció diferencias al momento de representar sus experiencias a través de dibujos: “Me veían como una india que no valía nada”; “Esta niña es bien burra porque es una india, no sabe nada”; “Me han discriminado una vez en la escuela por ser de Oaxaca y por hablar otra lengua”.

¹⁰ Dependiente de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), en 2007. Los datos de campo son resultado de los proyectos de investigación que dirijo. El paradigma de la educación intercultural frente a niños indígenas (nativos y migrantes) hablantes y no hablantes de lenguas indígenas en distintas zonas del estado de Puebla. Etapas 2 y 3, MABE-EDH11-1, VIEP-BUAP; y Retos de la educación intercultural en contextos escolares y extraescolares. Etapas 1 y 2, MABE-EDH13-I, VIEP-BUAP.

Para gran parte de nuestra sociedad los niños indígenas no son valiosos. Se cree que como no hablan español o lo hacen con formas propias son ignorantes o atrasados. Por ello, la mayoría de las veces niegan su lengua, sus costumbres y tradiciones a fin de sobrevivir en una sociedad que margina a quienes son diferentes. Se nos olvida, a los que estamos formados en la cultura occidental, que los indígenas de esta nación también son mexicanos, es decir, México a lo largo y ancho de su superficie también es su país. Indiscutiblemente que los migrantes indígenas se encuentran en una posición de marginalidad. Como escribe Cristina Oehmichen (2001, 182):

Son reconocidos como miembros de la nación, y en otros, son considerados como extranjeros. Son reconocidos como miembros de la nación, pero carecen de derechos específicos. Son incorporados como fuerza de trabajo, aunque generalmente en ocupaciones mal pagadas y carentes de derechos laborales. Son residentes en las ciudades, pero se les conmina a que regresen a sus pueblos. Tienen derecho al libre tránsito, pero su presencia en las ciudades es motivo de conflicto. Se les considera, en fin, extraños.

En suma, la discriminación influye considerablemente en el desánimo para continuar con procesos de escolarización. Los padres y los menores expresan que viven un rechazo desde el momento de su llegada a la ciudad, por como hablan, por como visten. Parafraseando a Cicourel (1983), para los migrantes y sus familias esta integración en la sociedad que les recibe nunca es completa y siempre está sujeta a la posibilidad de que el trato cotidiano se haga problemático, porque los miembros de la sociedad anfitriona ven al migrante como diferente. La identidad y la idea de sí mismo que tiene el individuo reflejarán siempre una ambivalencia y una inseguridad que son un factor inseparable de la existencia cotidiana.

Por ello, sigo sosteniendo que en México la discriminación no se aprende en la escuela —pero sí se fomenta—, sino en contextos de interacción a los que están expuestos los niños en sus procesos de socialización primarios (casa, barrio, lugares de origen, nuevos territorios de asentamiento, centros de trabajo). Al respecto Alicia Castellanos (2004) señala que:

Los maestros de educación básica han sido agentes de producción y reproducción de los prejuicios y discriminación en el ámbito escolar [...] la segregación, la violencia simbólica y física que se puede ejercer sobre los estudiantes indígenas por su limitado dominio de la lengua nacional, legitiman la agresión de maestros, su intervención en el proceso de la destrucción cultural y la imposición de modelos de relaciones de intolerancia *al diferente* en los tempranos procesos de socialización, que dejan profundas huellas en la formación de las identidades.

Ante estas realidades tendríamos que pugnar por un programa de educación intercultural que se esfuerce en detener la tendencia predominante de racismo y desprecio sobre las sociedades, lenguas y culturas indígenas alimentados por la sociedad dominante en la que es formado el maestro y quien más tarde, ante sus alumnos, reproduce prácticas discriminatorias. Jorge Gasché (2008b) no responsabiliza del todo al docente, por el contrario, lo justifica al señalar que “el maestro tiene un conocimiento fragmentario y limitado de su propia cultura, y por el otro, que sobre este conocimiento pesa el juicio negativo que le confieren las relaciones de dominación entre la sociedad nacional envolvente y la sociedad indígena y la sobrevaloración de la ideología dominante”.

Otro ejemplo muy común que ocurre entre los docentes urbanos es que al preguntarles si en su aula cuentan con niños hablantes de alguna lengua indígena, inmediatamente responden que no, que ya son niños en su mayoría nacidos en la ciudad. Esto es bien importante de señalar, ya que cuando nos encontramos en un centro educativo con niños inmigrantes ni siquiera atendemos su condición como tales y obvio que de tajo ignoramos o aniquilamos sus saberes culturales.

Sin asumir una postura netamente romántica pero sí idealista (Gasché 2008), proponer y practicar la educación intercultural significará participar en la construcción activa de un mundo más humano, más justo, más solidario y democrático, pero para lograr esta transformación social y cultural se requieren de cambios severos y ajustes en las estructuras del Estado y tener presente que no todo se resolverá en la escuela, el mayor peso estará en educar con nuevos

horizontes a una sociedad que debe participar activamente en ello, donde la filosofía que rija este proyecto sea el reconocimiento a la diversidad; el respeto al Otro y un interés por el interaprendizaje. Es tiempo, si en verdad deseamos hablar en las próximas décadas de una o más ciudadanías democráticas, dar un giro de 180 grados a lo que hasta ahora hemos venido haciendo en los planos educativos, sociales, económicos, políticos, administrativos y culturales, de lo contrario continuaremos únicamente modificando planes, programas, proyectos y políticas jurídicas y públicas que quedarán sólo a nivel discursivo y de aspiración. A modo de hipótesis, Héctor Muñoz (*Ibid.* 1999) sugiere que:

La transformación o apropiación del enfoque intercultural bilingüe en regiones indígenas mexicanas provendrá principalmente del nivel de las realidades y prácticas escolares, en la medida que se democratice la gestión de las políticas de educación pública, mediante formas de control comunitario. El sistema educacional sólo reflejará las condiciones políticas imperantes. El nivel de los modelos académicos o de formación permanecerá invisible, hasta que se restablezcan las condiciones profesionales y las conexiones con la investigación de la educación indígena.

Un primer paso es tener en cuenta que las identidades se construyen no sólo sobre contenidos culturales sino sobre los significados de esos contenidos. Si seguimos concibiendo la identidad desde el punto de vista superficial basada únicamente en las tradiciones, rituales y símbolos, es decir, en un mero folklorismo, obvio que nos quedamos limitados, hace falta de una vez por todas entender que la identidad se define por otro tipo de contenidos como los valores, las creencias, los conocimientos y saberes propios. Sólo de esta manera estaríamos potenciando una interacción intercultural entre los diferentes grupos de ciudadanos que cohabitan en un mismo espacio y que se encuentran en una misma aula.

Es urgente plantear una imagen mucho más positiva de la diversidad y la educación debe en este renglón jugar un rol imprescindible, vital. En este mismo camino el papel del docente tiene que ser central, ya que él debe contribuir en la reconfiguración de un esce-

nario donde la diversidad sea contemplada desde los elementos de semejanza intergrupar y de diferencia intragrupal.¹¹ En el caso particular de los profesores indígenas debemos estar conscientes de que su cultura profesional se adquiere en una institución “moderna”, totalmente occidentalizada, que enfrenta ambigüedades, por un lado, ha sido y es la institución al servicio de la homogeneidad, que coadyuvará a eliminar las diferencias, pero, por otro, se plantea como un espacio que debe respetar la riqueza de la diversidad humana en todas sus facetas. Es aquí justamente donde la escuela se sitúa en una encrucijada, sobre todo, si reparamos en los cambios en el mapa étnico (cambios demográficos debido a las migraciones). El cambio se percibe como inevitable. La interrogante que surge es si dentro de estos cambios existirá una posibilidad de transformar la práctica profesional de los profesores acorde con las realidades. Éste es uno de los mayores desafíos que enfrentarán los docentes, es decir, transitar de una formación tradicional para situarse en una moderna y dinámica donde además de ser creativo con sus propias pedagogías debe ser respetuoso y comprometido con la diversidad (étnica, lingüística y cultural) de sus alumnos. Es tan común observar como los profesores (peor aún, los formadores de formadores), se preocupan más por dar seguimiento a un compendio de objetivos contemplados en los programas escolares y de antologías teóricas ajenas a nuestros contextos culturales y a las realidades sociales —que por otro lado, sabemos proceden de instancias superiores con ese mandato— que el cuestionarse de manera crítica qué tanto de lo tratado en esas currículas son las adecuadas y necesarias para sus alumnos. Considero que para que su tarea educativa realmente tenga un provecho, los docentes tendrían que dotarse de sentido, de sensibilidad y ahondar en los aspectos identitarios de sus alumnos.

¹¹ Claudia Estrada (2004) y otros investigadores en su artículo sobre “Las teorías de las diferencias grupales”, explican en qué consisten éstas. Nos dicen que a pesar de su importancia, se han realizado pocas investigaciones sobre las teorías de las diferencias entre los grupos sociales y éstas se han focalizado únicamente en categorías como la raza, el género y la orientación sexual. En cambio, las diferencias intragrupalas se han interesado en la manera en cómo los miembros de un grupo buscan el equilibrio entre la afirmación de sus diferencias individuales y la aceptación de sus similitudes con los otros.

Recupero a Essomba (2006), quien apunta que lo identitario se sirve de lo cultural no para legitimarse o resistirse en un marco social simplificado de minorías y mayorías, “sino para proyectarse en tiempo y espacios reales, intentando abarcar la densa trama de la diversidad que recorre la sociedad sin perder de vista el hilo invisible que teje las distintas piezas del mosaico”.

CONCLUSIONES

Indiscutiblemente que en México se han producido un sinfín de proyectos, programas y políticas concernientes a la educación escolarizada de las poblaciones indígenas. Sin embargo, es innegable que pocos han sido los cambios de fondo a la hora de sus aplicaciones, la práctica educativa cotidiana evidencia los vacíos y retos que aún debe perseguir el sistema de enseñanza. En el México actual, uno de los propósitos en los que tendría que aplicarse la EIB sería el contribuir en la construcción de una nueva ciudadanía, es decir, superar los anteriores paradigmas que en su mayoría, como hemos visto a lo largo del presente escrito, se han centrado en “alfabetizar” y “educar” al indio para transformarlo en un ciudadano mexicano, moderno, que no obstruya el desarrollo de la nación, sino que contribuya en su progreso.

En esa dirección, la EI tiene que ser más pretenciosa y no acotar su mirada sólo a la escuela y las aulas, tendría que impactar en una acción donde se coordinen además de las instituciones y autoridades educativas el resto de las instituciones así como los poderes del Estado mexicano para formar ciudadanos con identidades culturales heterogéneas, pero con valores comunes que hagan posible la convivencia, pero también la cohesión social. Por otro lado, si bien es cierto que es desde la escuela donde se debe luchar contra la exclusión social, el racismo, la discriminación, las diferencias económicas, entre otras, también lo es que habrá que educar en la diversidad a toda la sociedad. Es tiempo de superar que la condición de un ciudadano esté determinada por la pertenencia de etnia, cultura o lugar de nacimiento. Es hora de cambiar el rumbo y de poner mayor atención en la inmensa diversidad étnica, lingüística, cultural

y organizacional que conforma este país. No basta con decir en México “todos somos iguales”, porque esta posición cómoda para el Estado, fractura y limita un desarrollo nacional basado en la riqueza que otorga por sí misma la diversidad.

Asimismo, tendríamos que recuperar los postulados de Gasché y Bertely (2008) cuando proponen sacar la escuela del aula hacia los lugares de trabajo y de actividades socialmente significativas para que los niños participen en ellas, actúen, observen y aprendan. Con ello, la escuela incluye lo que hasta ahora ha excluido: el aprendizaje práctico y discursivo de los saberes de la comunidad, en otras palabras, estos especialistas proponen la construcción de un modelo de escuela que parta de los conocimientos nativos “desde abajo y desde adentro” (Bertely 2007). Por último, uno de los desafíos centrales de la EIB consistirá en formar al profesorado de manera diferente hasta como hoy lo ha hecho el sistema educativo y de posibilitar la participación de las comunidades indígenas en el mismo, lo cual en la actualidad no es posible. Como lo indica Muñoz (1999): “por razones de formación insuficiente, escasa información y relaciones no democráticas”.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo, *Teoría y práctica de la educación indígena*, México, FCE, 1992.
- AMADIO, Máximo, *La educación inclusiva en América Latina y el Caribe: un análisis exploratorio de los informes nacionales presentados a la Conferencia Internacional de Educación de 2008*, disponible en: <http://www.ibe.unesco.org/es/cie/48a-reunion-2008/informes-nacionales.html>.
- BARÁIBAR LÓPEZ, José Manuel, *Inmigración, familias y escuela en educación infantil*, Madrid, Cuadernos de educación intercultural, Catarata, 2005.
- BARRIGA VILLANUEVA, Rebeca, “Entre la espada y la cruz. Las políticas lingüísticas en el México colonial”, en Dick Papousek y Rebeca Barriga Villanueva, comps., *Actas del Encuentro de Mexicanistas en Holanda*, Groningen-México, Universidad de Groningen, El Colegio de México, 1994, 103-112.

- BERTELY BUSQUETS, María, “Panorama histórico de la educación para los indígenas en México”, en *biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/html/articulos/sec_5.htm*
- , “Configuraciones y reconfiguraciones étnicas en zapotecos migrantes analfabetos y escolarizados”, en María Bertely Busquets, coord., *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*, México, Ciesas, 2006, 199-238.
- , *Conflicto intercultural, Educación y Democracia Activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*, Lima, Perú, Ciesas, Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Red Internacional de Estudios Interculturales (RIDEI), 2007.
- , “Pluralidad cultural y política educativa en la zona metropolitana de la ciudad de México”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 3, Universidad de la Rioja, 2008, 39-51.
- BRICE HEATH, Shirley, *La política del lenguaje en México: de la colonia a la nación*, núm. 13, México, INI, 1986.
- CASTELLANOS, Alicia, *Racismo en México*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Plaza y Valdés y Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, 2004.
- CICOUREL, Aaron, “Vivir entre dos culturas: el universo cotidiano y los trabajadores inmigrantes”, en *Vivir entre dos culturas. La situación de los trabajadores migrantes y sus familias*, Barcelona, UNESCO, 1983.
- COORDINACIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y BILINGÜE, SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, *Líneas de investigación en educación intercultural, Dirección de Investigación y Evaluación*, México, CGEIB, SEP, 2008.
- CONSEJO NACIONAL PARA PREVENIR LA DISCRIMINACIÓN (CONAPRED), *Segunda Encuesta Nacional sobre Discriminación*, México, 2010.
- CZARNY, Gabriela y Elizabeth M. BUENABAD, “Escolaridad de la población indígena jornalera agrícola migrante”, en María Bertely Busquets, Gunther Dietz y Guadalupe Díaz Tepepa, coords., *Multiculturalismo y educación: estado del conocimiento 2002-2011*, México, COMIE, ANUIES, 2013.

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, <http://www.constitucion.gob.mx/>
- DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INDÍGENA, *Programa para la Modernización de la Educación Indígena en México (1990-1994)*, México, SEP, 1990.
- _____, *Políticas y fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México*, México, SEP, 2004.
- DE LA PEÑA, Guillermo, “La ciudadanía étnica y la construcción de los indios en el México contemporáneo”, en *Revista Internacional de Filosofía Política*, núm. 6, 1995, 116-140.
- DIETZ, Gunther, Rosa Guadalupe MENDOZA ZUANY y Sergio TÉLLEZ GALVÁN, *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas*, Quito, Abya-Yala, 2008.
- ESTRADA, C., V. YZERBYT y E. SERON, “Efecto del esencialismo psicológico sobre las teorías ingenuas de las diferencias intergrupales”, en *Psichotema*, núm.16, 2004, 181-186.
- GARCÍA SEGURA, Sonia, “De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad purépecha, Michoacán, México”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 020, vol. 9, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2004.
- GASCHÉ, Jorge, “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 cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Quito, Ediciones Abya-Yala, 2008, 367-397.
- _____, “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 María Bertely, Jorge Gasché y Rossana Podestá, coords., *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Quito, Ediciones Abya-Yala, 2008b, 279-365.
- GAMIO, Manuel, *Forjando patria (pronacionalismo)*, México, Porrúa Hermanos, 1982.

- GÓNZALEZ APODACA, Erica, “Acerca del multiculturalismo, la educación intercultural y los derechos indígenas en las Américas”, en *Revista de Investigación Educativa*, núm. 9, Xalapa, Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, 2009.
- GROS, Christian, *Políticas de la etnicidad: identidad, Estado y modernidad*, Bogotá, Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2000.
- KYMLICKA, Will, *Ciudadanía multicultural*, Barcelona, Paidós, 1996.
- MARSHALL, T.H. y Tom BOTTOMORE, *Ciudadanía y clase social*, Madrid, Alianza editorial, 1998.
- LÓPEZ, Luis Enrique, “Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el sur, pistas para una investigación comprometida y dialogal”, en Luis E. López, ed., *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas Latinoamericanas*, Bolivia, FUNPROEIB Andes, Plural editores, 2009, 129-218.
- MARTÍNEZ BUENABAD, Elizabeth, *Análisis de las relaciones interétnicas, niños indígenas migrantes desde una escuela periférica de la ciudad de Puebla*, tesis doctoral, Publicación formato electrónico, México, Ciesas, Conacyt, 2009a.
- MARTÍNEZ BUENABAD, Elizabeth, “En pos de una educación intercultural en México. Aspiraciones, retos y vacíos”, en *Decisio, Saberes para la Acción en Educación para Adultos, Revista del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe* (Crefal), núm. 24, septiembre-diciembre, 2009b, 44-48.
- MUÑOZ CRUZ, Héctor, “Política pública y educación indígena escolarizada en México”, en *Cadernos CEDES*, vol. 19, núm. 49, Campinas, Brasil, 1999.
- , “Políticas y prácticas educativas y lingüísticas en regiones indígenas de México”, Seminario sobre Políticas Educativas y Lingüísticas en México y Latinoamérica, México, UNESCO, 2001, inédito.
- OEHMICHEN, Cristina, *Identidad, género y relaciones interétnicas. Mazahuas en la ciudad de México*, México, Instituto de Investi-

- gaciones Antropológicas, Programa Universitario de Estudios de Género, UNAM, 2005.
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO, *Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales*, en www.cdi.gob.mx/transparencia/convenio169_oit.pdf
- RAMÍREZ CASTAÑEDA, Elisa, *La educación indígena en México*, Colección editorial: La pluralidad Cultural en México, México, UNAM, 2004.
- SCHMELKES DEL VALLE, Sylvia, “Diversidad, complejidad y educación intercultural”, en *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa: Conferencias Magistrales*, México, COMIE, 2009, 349-370.
- SECRETARÍA DE DESARROLLO SOCIAL (SEDESOL), Dirección General de Equidad y Desarrollo Social, *Situación de pueblos indígenas originarios y poblaciones indígenas radicados en el Distrito Federal. Elementos para un diagnóstico*, México, 2001.
- _____, *Programa Nacional de Jornaleros Agrícolas*, México, 2000.
- _____, *Primera Encuesta Nacional sobre Discriminación*, México, 2005.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP), DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INDÍGENA (DGEI), *Fundamentos para la Modernización de la Educación Indígena*, México, 1994.
- SEP-PODER EJECUTIVO FEDERAL, *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, México, 1995.
- _____, *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*, México, 2000.
- _____, *Programa Sectorial de Educación (2007-2012)*, México, 2006.
- SIMONET, Silvana, “Políticas sociales y ciudadanía”, en *Cooperativa de Intervención y Abordaje Psicológico Educativo*, Uruguay, CIAPE, 2006.
- STAVENHAGEN, Rodolfo y Margarita NOLASCO, “Política cultural para un país multiétnico”, en *Coloquio sobre problemas educativos y culturales en una sociedad multiétnica*, México, SEP, COLMEX, DGCP, 1988.
- VARGAS, María Eugenia, *Educación e ideología. Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1982)*, México, Ciesas, 1994.

- VILLORO, Luis, *Los grandes momentos del indigenismo en México*, México, Ciesas, 1987.
- VELASCO CEBALLOS, Rómulo, *La alfabetización en la Nueva España: leyes, cédulas reales, ordenanzas, bandos, pastoral y otros documentos*, México, Secretaría de Educación Pública, 1945.
- WEBER, Max, *Economía y sociedad: Esbozo de sociología comprensiva*, México, FCE, 1977.
- ZOLLA, Carlos y Emiliano ZOLLA MÁRQUEZ, *Los pueblos indígenas de México*, 100 Preguntas, México, UNAM, 2004.

PÁGINA ELECTRÓNICA

www.conapred.org.mx/userfiles/files/Enadis-2010

FECHA DE RECEPCIÓN DEL ARTÍCULO: 19 de febrero de 2014

FECHA DE APROBACIÓN: 22 de mayo de 2014

FECHA DE RECEPCIÓN DE LA VERSIÓN FINAL: 6 de octubre de 2014