

**Las políticas educativas ante la diversidad
lingüística y cultural en México**
Reflexiones desde una escuela primaria periurbana en Puebla

*Educational policies in the face of linguistic and cultural
diversity in Mexico*
Reflections from a suburban primary school in Puebla

Elizabeth MARTÍNEZ BUENABAD*

María Evelyn DIEGO GÓMEZ**

RESUMEN

Si bien es cierto que el artículo tercero constitucional mexicano garantiza que toda persona tiene derecho a recibir educación escolarizada, las estadísticas demuestran que la cobertura de educación en México no es general y que la población indígena se encuentra con mayor rezago educativo. De ahí que el objetivo central de este artículo será hacer una revisión de las políticas educativas y lingüísticas, las cuales pretende poner al estudiante en el centro de la educación, de la vida y de la sociedad, con la esperanza de construir sociedades menos desiguales, más justas, más solidarias. No obstante, apoyadas en la investigación etnográfica, abriremos el debate en torno a las deudas históricas educativas para con

* Doctora en Antropología por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Profesora-investigadora del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades “Alfonso Veléz Pliego” de la Benemérita Universidad de Puebla. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores y del Programa para el Desarrollo Profesional Docente. Actualmente es coordinadora de la Maestría en Antropología Sociocultural en el Instituto Alfonso Veléz.

<http://orcid.org/0000-0002-5026-6814>

** Pasante de la licenciatura de Lingüística y Literatura Hispánica de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Exbecaria del proyecto titulado *Escolarización indígena en Puebla. Entre procesos migrantes y diálogo de saberes interculturales* de la vicerrectoría de Investigación y Estudios de posgrado. Actualmente es docente de la asignatura Español como Lengua Extranjera.

<https://orcid.org/0000-0001-5376-2867>

este tipo de poblaciones y, en particular, con la niñez indígena mexicana. Los ejemplos y los resultados mostrados en las siguientes páginas darán cuenta de los desafíos a los que el subsistema de educación indígena, así como el Nuevo Modelo Educativo, deben comprometerse en aras de una verdadera educación intercultural y bilingüe para los estudiantes indígenas y no indígenas en México.

Palabras clave: educación indígena, políticas educativas y del lenguaje, interculturalidad, diversidad y migración.

ABSTRACT

Although it is true that the third article of the Mexican constitution guarantees that everyone has the right to receive formal education, statistics show that education coverage in Mexico is not universal and that indigenous population is lagging behind in education. Hence, the main objective of this article will be to review educational and linguistic policies, which aim to put the student at the center of education, life and society, with the hope of building less unequal societies, more just, more supportive. However, based on ethnographic research, we will open the debate around the historical educational debts to this type of population, in particular to Mexican indigenous children. The examples and results shown in the following pages will account for the challenges the indigenous educational subsystem, as well as the New Educational Model, must commit to for the sake of a real intercultural and bilingual indigenous education for the indigenous and non indigenous students in Mexico.

Keywords: indigenous education, educational and language policies, interculturality, diversity, migration

INTRODUCCIÓN

Ofrecer una educación de calidad a la población indígena y no indígena es una de las obligaciones y objetivos más importantes del país. Para ello, se han creado políticas educativas específicas. No obstante, pese a que el sistema educativo mexicano es hoy uno de los más grandes del mundo, “con 36.4 millones de estudiantes escolarizados en los diversos tipos, niveles y servicios que lo conforman” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017a, p. 39), las diferentes políticas que se han creado para mejorar la calidad educativa no han dado los frutos deseados. Esto se debe, por una parte, a la poca continuidad de las propuestas educativas, ya que sexenio tras sexenio se ven interrumpidas, y, por otra parte, a que estas no responden a las necesidades de los educandos e ignoran los contextos socioculturales en que se pretenden aplicar. Asimismo, solo una parte de la población indígena tiene acceso a la educación escolarizada y quienes forman parte de ella incrementan las cifras de deserción, las cuales resultan ser mayores en comparación con otros grupos sociales.

Es preciso recalcar que, en la actualidad, a nivel de políticas de lenguaje, los planes y programas de estudio implementados en educación básica confieren relevancia al aprendizaje de la materia de Lengua Materna. Español por ser una de las disciplinas que funge como eje transversal del conocimiento.

Por otro lado, la política lingüística en educación primaria exige la adquisición de la escritura desde los primeros niveles de escolarización. Por lo tanto, resulta fundamental identificar el papel de las lenguas y el desarrollo lingüístico de los niños en esta etapa. Existen casos en donde las y los niños comienzan a ser presilábicos hasta el tercer y cuarto grado.

Sumado a lo anterior, la ausencia de una adecuada planeación lingüística ha contribuido a que “haya un pobre rendimiento escolar por las diferencias lingüísticas y, por tanto, [a] que haya un desplazamiento de la lengua materna de los niños” (Tinajero, 2013, p. 141). No obstante, hay

que tener presente que el desplazamiento de una lengua obedece a una serie de determinismos y factores como el prestigio social, su valor de uso y su importancia o no en los procesos escolarizados.

Una lengua está en peligro de extinción cuando sus hablantes dejan de utilizarla; cuando sus hablantes la usan en un número cada vez más reducido de ámbitos de comunicación y, finalmente, cuando dejan de transmitirla de una generación a la siguiente (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2003, p. 2).

Frente a este panorama, el presente artículo pretende poner en el centro de la discusión que la adquisición de la lectoescritura no se resolverá únicamente con la implementación de políticas nacionales o de currículos homogéneos y que tampoco se resolverá mientras no admitamos que estamos frente a retos imponderables como es atender aulas caracterizadas por la diversidad multicultural de sus estudiantes, producto, por ejemplo, de los procesos migratorios.

Varias de las reflexiones que se abordarán a lo largo de este manuscrito fueron documentadas gracias a la investigación cualitativa, en donde el enfoque etnográfico ha sido de gran valía. Nos ubicaremos en una escuela primaria de la ciudad de Puebla, dependiente de la Dirección General de Educación Indígena [DGEI] de la SEP.

Finalmente, agradecemos a las autoridades, a los docentes, a los padres de familia, a los niños y a las niñas de la Escuela Primaria Emiliano Zapata todas las facilidades brindadas para desarrollar un trabajo conjunto, colaborativo y permanente a lo largo de varios años. Muy en particular agradecemos a quienes participaron en esta última etapa del proyecto y que colaboraron para hacer posible este manuscrito.

DATOS ESTADÍSTICOS Y REFLEXIONES PRELIMINARES EN TORNO A LA IMPORTANCIA DE LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA

Actualmente, hay más de 370 millones de personas que se autoidentifican como indígenas distribuidas alrededor de 90 países. Existen al menos cinco mil grupos de pueblos indígenas de culturas muy diversas, los cuales en conjunto emplean cuatro mil lenguas, la mayoría de ellas consideradas en peligro de extinción (Organización de las Naciones Unidas para Alimentación y la Agricultura, 2015). Por otra parte, el 96 % de tales lenguas son habladas por solo el 3 % de la población (Unesco, 2003). Esto implica que la gran riqueza de lenguas está en riesgo de desaparición.

Por su parte, dentro de los países con mayor diversidad lingüística se encuentra México, que está posicionado en primer lugar en toda América y en quinto lugar a nivel mundial, después de Nueva Guinea, Indonesia, Nigeria e India (Chamorean, 2014, p. 5). En consecuencia, México es un país de tradición multilingüe y plurilingüe.

El número de lenguas puede variar de acuerdo con las fuentes consultadas. De acuerdo con la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, en México existen 62 grupos etnolingüísticos (Ordorica, et al., 2009), mientras que el Instituto Lingüístico de Verano señala que hay 282 lenguas indígenas y una lengua institucional, el español (Ethnologue, 2019). Esta cifra corresponde con la propuesta del Catálogo de Lenguas Indígenas Nacionales, elaborado por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas [INALI] y publicado en el Diario Oficial de la Federación, donde se documenta la existencia de 11 familias lingüísticas indoamericanas que tienen presencia en México, 68 agrupaciones lingüísticas relacionadas con dichas familias y 364 variantes lingüísticas pertenecientes a tal conjunto de agrupaciones.

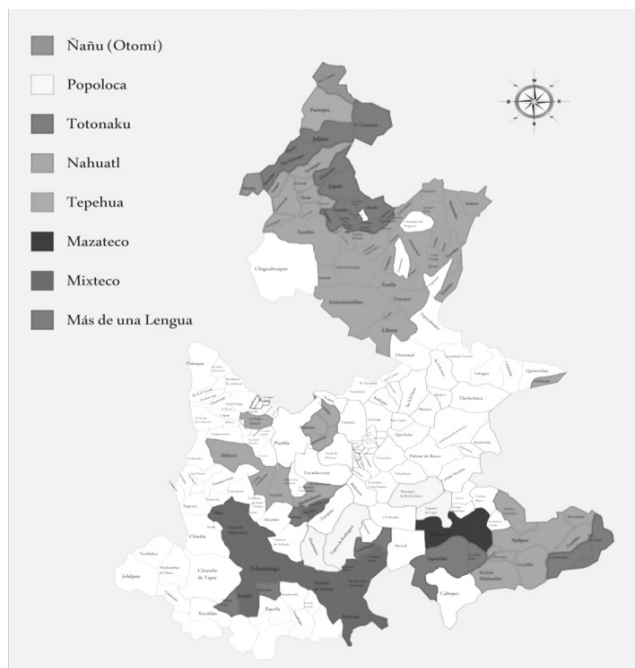
Determinar con exactitud cuántas lenguas existen en México es un debate todavía vigente; sin embargo, tomaremos los datos propuestos por el INALI, ya que están basados en diversos estudios en genealogía

lingüística, dialectología y sociolingüística. Además, establecen cuatro categorías conceptuales para la descripción de lenguas: familia lingüística, agrupación lingüística, variante lingüística y lengua o idioma. Para los fines de este artículo, nos enfocaremos en la primera categoría conceptual, la familia lingüística, que “es un conjunto de lenguas cuyas semejanzas en sus estructuras lingüísticas y léxicas se deben a un origen histórico común” (INALI, 2020). Esto sugiere que entre grupos de lenguas existen semejanzas formales relacionadas con la fonología, morfología y sintaxis, así como en la formación de léxico, sin dejar a un lado el contexto extralingüístico histórico.

De acuerdo con la encuesta intercensal del Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] del 2015, la presencia de población indígena en nuestro país es de 25 millones de habitantes. Un 21 % del total de la población en México se autorreconoce indígena, aunque solo 7 millones de ellos hablan una lengua originaria, lo cual sugiere que la identidad indígena no necesariamente se vincula a una lengua, sino también a los procesos sociales e históricos de un pueblo. Las lenguas indígenas que más se hablan en nuestro país son el náhuatl con un 23 %, el maya con un 11 % y el tseltal con 7.5 %. Otras lenguas que continúan el listado, aunque con menor porcentaje, son el mixteco, el tzotzil y el zapoteco (INEGI, 2015).

Ahora bien, Puebla representa la cuarta entidad federativa en la que interactúan estrechamente las poblaciones mestiza e indígena, después de Oaxaca, Chiapas y Veracruz. Asimismo, constituye el área geográfica donde se localizan 7 de los 62 grupos étnicos nacionalmente reconocidos (nahuas, totonacas, popolocas, mazatecos y otomíes, principalmente), y la población indígena representa el 11.7 % de la población del estado. A lo largo de la entidad viven alrededor de 592 145 indígenas (FIGURA 1).

Figura 1. Distribución lingüística en el estado de Puebla



Basado en INEGI e INALI (2015).

Por otra parte, las migraciones internas del campo a la ciudad abonan a esta diversidad lingüística, que se refleja en la capital del estado. En este sentido, Puebla representa un mosaico multicultural. El INEGI (2005) ha señalado a Puebla como una de las ciudades que recibe con mayor frecuencia y magnitud flujos migratorios indígenas. Así, Puebla supone la tercera ciudad con mayor población indígena, con 168 mil habitantes, superada por la Ciudad de México con más de un millón y por Mérida con 340 mil habitantes. Además del flujo en el interior del estado, la población indígena proviene principalmente de Oaxaca, Tlaxcala y Veracruz. El perfil poblacional de la ciudad de Puebla es diverso, constituido por grupos de migrantes definitivos o de migración temporal. Por ende, la

capital, por migraciones recientes (intra e interestatales), cuenta con más de cuarenta y ocho lenguas indígenas (INEGI, 2010).

En este sentido, la importancia del respeto a la diversidad lingüística no puede negarse. En palabras de Cerón y Ortiz (2016, p. 14), “cada lengua refleja una única expresión e interpretación de la existencia humana y esta es una razón más para preocuparnos por la muerte de las lenguas”. Por consiguiente, es imperante ocuparnos por su reconocimiento, a partir del prestigio lingüístico y de sus valores de uso, con el fin de erradicar el desprecio sistemático, ejercido por la sociedad, que ha pesado sobre estas lenguas nacionales.

En este contexto, se perfilan desafíos sociales y educativos, tanto para la educación básica del estado de Puebla como para la educación media y superior, ya que la mayoría de los alumnos ingresa al sistema público y son formados mediante un currículo, pero las cosmovisiones particulares y las competencias adquiridas de generación en generación en la comunidad se hacen a un lado.

EL ASPECTO LINGÜÍSTICO Y LA EDUCACIÓN ESCOLARIZADA INDÍGENA

Si bien es cierto que desde 1992 se reconoció en la Constitución el carácter pluricultural y multilingüe de la nación, esto no se ha traducido en instituciones que garanticen el fortalecimiento del multilingüismo como política de Estado, con el fin de promover el desarrollo y la revitalización de las lenguas nacionales. De acuerdo con Barriga (1998), la revisión de las políticas lingüísticas en México se divide en tres momentos históricos: la Colonia, la Independencia y la Revolución. En este sentido, para la autora, la historia de las políticas del lenguaje en el país inicia con el momento “del primer asombro y del choque cultural entre el mundo español e indígena” (p. 62), y cada etapa se caracteriza por presentar un momento de crisis y plenitud. En esta línea, en la etapa colonial, nos encontramos ante un español con un poder militar que se impone en muchas regiones, mientras que las lenguas indígenas se rinden ante una cultura desconocida

y apabullante. La supremacía del español se convierte entonces en política lingüística, pero supone también una resistencia por parte de los pueblos indígenas que buscan sobrevivir el embate de los gobiernos, los cuales tienen por objetivo la unificación del país a través de la lengua castellana.

Como hemos señalado, el choque cultural entre el mundo español e indígena dio pauta a una política del lenguaje desigual. Al respecto, Martínez (2019) comenta lo siguiente:

A partir de aquí, comienza a gestarse la tensión permanente entre el español y las lenguas indígenas y se sientan las bases de una política lingüística oscilante, cuya representación gráfica podría ser el péndulo; es decir, las políticas lingüísticas estarán oscilando entre el español y las lenguas indígenas independientemente de los periodos e hitos históricos vividos en México (la Independencia, el México Revolucionario, el Cardenismo o bien el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional) (p. 4).

Nos parece muy adecuada la ejemplificación del péndulo que propone Barriga, debido a que existe un ir y venir entre la castellanización y la divulgación de las lenguas indígenas o, en su caso, entre la segregación o la asimilación de las comunidades indígenas. Barriga (2018) fundamenta sus argumentos con un recorrido histórico que va desde el México prehispánico hasta el Acuerdo Secretarial 592. Esto le permite afirmar lo siguiente:

[...] el problema de la diversidad lingüística ha sido desde el inicio de naturaleza conflictiva y paradójica, pues es portadora de visiones del mundo tan diversas como los pueblos que se han confrontado y se confrontan en el territorio que hoy llamamos México (p. 5).

En otras palabras, los paradigmas educativos van y vienen y, sin embargo, los temas no superan el debate de décadas previas sobre el valor y el sentido de la pertinencia educativa ante la diversidad sociocultural en nuestro país. Desafortunadamente, las políticas propuestas siguen siendo incongruentes, inoperantes y contradictorias con los derechos lingüísticos y las reformas educativas estipuladas. Los objetivos planteados en ellas son más de corte *aspiracional* que de una concreción aplicada. Por ejemplo, se ha debatido por más de dos décadas sobre la interculturalidad más allá de nuestras fronteras; no obstante, no hemos consolidado currículos interculturales bilingües ni tampoco hemos dado seguimiento a lo establecido en los programas sexenales ni mucho menos hemos llegado a aplicarlo en las prácticas educativas.

Hay intentos, aproximaciones e intenciones que por momento nos animan y convocan a creer en un cambio de fondo y en una reorientación acertada con respecto a la práctica de la educación escolarizada. Pero, cuando estamos en el epicentro de la praxis educativa, en las escuelas, en las aulas, todo se desquebraja y desvanece. Paulatinamente, todo retorna al punto de origen: a continuar en la formación de niñas y niños, jóvenes y adultos bajo modelos ortodoxos de viejo cuño, sobre todo en cuanto a temas como la adquisición de la lecto-escritura y el letrismo académico, que deja muchas veces en desventaja a quienes tienen que atravesar por procesos violentos de castellanización.

Desde luego, estamos conscientes de que el problema que implica la diversidad lingüística no se resolverá únicamente desde la escuela o en las instituciones que se especialicen en ello. La tarea compete a todos los que, de algún modo, conformamos nuestras sociedades plurilingües y multiculturales. Es tiempo de dejar de menospreciar cada pueblo originario, cada saber milenario, cada lengua —a las que de manera despectiva y equivocada se les sigue denominando *dialectos*—. Por el contrario, es tiempo de dar un viraje a lo que hasta hoy hemos venido haciendo en nuestras prácticas cotidianas escolarizadas: reconocer solo una cultura —la occidental— y una sola lengua nacional —el español—.

Pero ¿por qué preocuparnos por la diversidad y la preservación lingüística? Indiscutiblemente, la lengua, más allá de ser un sistema de signos utilizados por los grupos sociales para comunicarse entre sus miembros, es el modo de percibir al mundo, el cual corre el riesgo de perderse si no se conserva la lengua. La memoria y la historia de un pueblo radican en la vitalidad de su lengua, su cultura y su identidad. En este sentido, Moseley (2009) señaló que:

Cada idioma es un universo mental estructurado de forma única en su género, con asociaciones, metáforas, modos de pensar, vocabulario, gramática y sistema fonético exclusivos. Todos esos elementos funcionan conjuntamente en el marco de una estructura que, por ser extremadamente frágil, puede desaparecer para siempre con suma facilidad (p. 4).

Por otra parte, con la finalidad de combatir el desplazamiento de las lenguas indígenas y promover una relación armónica entre las comunidades lingüísticas para lograr una nación multicultural, se comenzó a discutir en distintos foros la centralidad de los derechos lingüísticos y de las nuevas políticas educativas bilingües, los cuales se concretaron en convenios y leyes emitidos por organizaciones internacionales que promovían la diversidad lingüística. En este sentido, en 1953, la Unesco promovió la educación primaria en la lengua materna para otorgarles mayores oportunidades a los niños pertenecientes a las minorías lingüísticas, y en 2001 se emite la *Declaración Universal de la Unesco sobre la Diversidad Cultural*. En este documento se determina que los currículos a nivel nacional deben contener propuestas pertinentes para la diversidad, así como recursos pedagógicos, didácticos y de capacitación docente que coadyuven para tal fin (Abarca, 2015, p. 6). Años después, se distribuyó el libro *Educación en un mundo multilingüe* (2003).

Del mismo modo, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó en 2001 la *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los*

Pueblos Indígenas y en 2007 buscó la implementación de la educación en la lengua materna de los educandos en todos los niveles educativos. Por su parte, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia emitió en 2009 la *Observación General Número 11*. Esta establece los derechos de los niños y las niñas indígenas, además de buscar promover el uso de su lengua y sus costumbres sin que exista obstáculo en ello. En el marco de acción de Dakar-Educación Para Todos (2015), se incluyeron objetivos que buscaban la universalización de la enseñanza de la primaria. El segundo de estos objetivos hace referencia a la educación de las comunidades étnicas.

Objetivo 2. Velar porque antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los pertenecientes a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen (Abarca, 2015, p. 5).

México no se ha quedado al margen de mencionados acuerdos, acciones y propuestas. Por el contrario, el Estado suscribió éstos y, una vez firmados por los gobiernos en turno, se tenían que incorporar los objetivos estipulados en dichos documentos dentro de las políticas educativas del país. De esta manera, en la historia de México, el aspecto lingüístico ha estado relacionado principalmente con la educación indígena. Esta ha intentado poner en práctica distintos paradigmas, tales como el bilingüe —donde la diversidad es considerada como un problema educativo y de desarrollo—, el bilingüe bicultural —donde la diversidad es un recurso—, el bilingüe-intercultural y el intercultural-bilingüe —donde la diversidad es un derecho—. No obstante, “la educación indígena mexicana escolarizada practicada en la actualidad corresponde más bien a un enfoque bilingüe de viejo cuño, que intenta actualizarse y apropiarse de una política intercultural” (Muñoz, 2004, p. 21).

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y BILINGÜE

Como adecuadamente plantearon Tirzo y Hernández (2010), a pesar de tantas discusiones teóricas, todavía nos seguimos preguntando qué es la interculturalidad. “Podríamos contestar con definiciones, enunciados que contengan los conceptos precisos; sin embargo, esto no es así, cada que ensayamos una posible respuesta, encontramos contenidas nuevas rutas de reflexión” (p. 12).

La interculturalidad, en nuestro país, es un término que se asocia al ámbito de la educación y específicamente al de la educación formal indígena (Dietz y Mateos, 2011). De acuerdo con Muñoz (2004), en México, la educación indígena es el espacio de procedencia del enfoque intercultural. En este sentido, en materia educativa se han establecido distintas propuestas para responder al enfoque intercultural. Entre ellos se creó en 2001 la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe [CBEIB], dependencia de la SEP, la cual se planteó con el objetivo central de “impulsar, coordinar y evaluar que el respeto a la diversidad cultural y lingüística esté presente en las políticas y propuestas educativas para todos los niveles y modalidades de estudio”. Asimismo, se presentó el Plan Nacional de Desarrollo [PND] 2001-2006 referente a la educación indígena, que instituye la Educación Intercultural Bilingüe [EIB]. Entre sus objetivos, encontramos la anhelada Revolución Educativa, encaminada a desvanecer la desigualdad social, con el fin de establecer una mayor equidad en la educación y en la sociedad.

Nuestro país ha empezado a reconocer y 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, p. 27).

Aunque sabemos que hay una brecha fuerte en la educación entre el discurso y la práctica cotidiana, 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” (Martínez, 2015, p. 10).

Cabe resaltar que, a la luz de estas propuestas, en 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 4^a, lo siguiente: “Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas”.

Como se puede constatar a partir de la revisión proporcionada, se han publicado varias iniciativas y propuestas en favor de un reconocimiento a la diversidad sociocultural y lingüística en nuestro país. La pregunta que salta a la vista es ¿por qué a pesar de los esfuerzos y las acciones propuestos los postulados planteados no lograron el impacto deseado? Es conveniente recordar que la política de EIB estaba dirigida no solo a comunidades indígenas, sino también a las no indígenas. De ahí viene el lema “Educación para todos”.

Hay que advertir que no descalificamos las intenciones que hayan surgido de las experiencias vinculadas con los propósitos de la educación intercultural, como son las universidades o la propuesta del método inductivo inspirada en Gasché (2008) y replicada en algunos estados del país mediante convenios y diplomados, ofertados a profesores de la licenciatura en Educación Preescolar y licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena, adscrita a la UPN y en la que participó la Fundación Ford, el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social o la Universidad del Sur.

Nuevamente la interrogante que surge es ¿por qué para los no indígenas no se sensibilizó sobre la riqueza de la diversidad sociocultural? Todo el esfuerzo de los proyectos se concentró en un dispositivo que estaba dirigido exclusivamente a las universidades especializadas en la atención a los indígenas y, por ende, a localidades del medio rural. Entonces, ¿en dónde se quedó la buena intención de hacer una educación para todos? En este sentido, Barriga comenta (2018): “He conocido la promulgación de leyes y acuerdos y he visto el surgimiento de instituciones cuya misión es reivindicar y legitimar a los pueblos originarios mexicanos” (p. 15). Sin embargo, dice, tristemente toda esta serie de acontecimientos, en principio emblemáticos, no han logrado trascender los límites del discurso y se ven superados por la realidad, ya que “el desplazamiento, la pérdida de lenguas y las fracturas étnicas se reproducen una y otra vez, repitiendo el patrón de las inconsistencias de origen” (Barriga, 2018, p. 15).

Ahora bien, para alcanzar la apropiación de la llamada EIB debemos instalar la cultura y la identidad en el centro de la acción educativa, en la que el lenguaje es el artefacto simbólico que posibilita la comunicación y el diálogo entre los implicados en el proceso de enseñanza, pero no es el único elemento a considerar en su implementación. Al respecto, Zimmermann (1997) enriquece los estudios sobre la lengua al señalar lo siguiente: “La lengua es una visión del mundo y un almacén de las prácticas culturales del grupo que la inventó y la habla y no un mero instrumento de comunicación” (p. 74). Por su parte, Villavicencio arguye que la lengua de los pueblos ordena su pensamiento y clasifica el mundo, el cual se apropian y sobre el cual producen, reproducen y actúan creando cultura. La lengua de un pueblo contiene y permite transmitir su particular visión del mundo; es, por tanto, “la piedra de toque de la identidad social” (Villavicencio, 2009).

Dado lo anterior, es una necesidad apremiante balancear el peso de los dos elementos esenciales de este tipo de educación: la lengua y la cultura.

Hoy en día las discusiones sobre la relación lengua-cultura, más que reeditar el relativismo cultural y lingüístico de

Sapir-Whorf, muestran un propósito muy evidente: la tendencia a esclarecer el significado más amplio que adoptan los conceptos intercultural y multicultural en los discursos educativos (Rebolledo y Miguez, 2013, p. 188).

Si rastreamos la historia de la educación indígena, los lingüistas han tenido un papel en este tipo de educación, pero reforzando la segunda posición planteada. No obstante, cada vez es más urgente la incorporación de antropólogos educativos a este campo que está en construcción y caracterizado por una complejidad interdisciplinaria vasta. Afortunadamente, como señalan Rebolledo y Miguez (2013), en los últimos años existe “un incremento de nuevos investigadores educativos, lingüistas, y antropólogos, dedicados a las lenguas indígenas y la educación, esparcidos en los más variados centros de investigación” (p. 186).

En síntesis, en la actualidad, la mayoría de las acciones y programas educativos no reflejan ni la dispersión de la población indígena en las zonas suburbanas ni la organización múltiple para atender a la población indígena residente en las ciudades, donde representan una minoría en términos relativos, aunque su presencia es relevante. Por otra parte, poco se puede decir sobre la atención y el apoyo a familias indígenas que participan en el proceso de migración interna, conformando aulas multiculturales y plurilingües.

LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y SOCIOCULTURAL EN LA ESCUELA PRIMARIA EMILIANO ZAPATA

Debemos reconocer que los esfuerzos llevados a cabo por los profesores en la Escuela Primaria Emiliano Zapata, institución dependiente de la DGEI, ubicada en la periferia de la ciudad de Puebla, han sido mayúsculos. Después de varios años de trabajar de manera colaborativa con los docentes sobre la importancia de la diversidad lingüística en sus aulas, esta ya se reconoce. Se habla de la existencia de una variedad de perfiles lingüísticos y socioculturales de los alumnos que integran la escuela.

Seguir este camino no fue fácil, pues la diversidad lingüística y socio-cultural antepone dificultades para el docente, el cual a veces carece de suficiente formación lingüística para distinguir lenguas de dialectos o carece de formación antropológica para investigar a qué etnia pertenecen sus alumnos. En este sentido, la mayoría de los profesores se centran en la impartición y explicación de los contenidos del programa. El resto, como suele suceder en otras escuelas en las que hemos efectuado investigación, únicamente se dedica a poner ejercicios en el pizarrón, mientras que los niños, ante esto, copian y hacen planas.

De acuerdo con la profesora Lucía Zamudio, responsable de la sala de medios, “esta escuela tiene la particularidad de que haya un quince por ciento de alumnos de origen mazateco” (González, 2018). Esto implica que alrededor de 100 niños pertenecen a esta etnia, y un porcentaje inferior a la nahua o totonaca. La presencia de la filiación étnica de tales niños se explica por los procesos de migración del estado de Oaxaca hacia Puebla. Asimismo, evidencia la riqueza cultural con la que cuenta la escuela y los diferentes conflictos socioculturales y educativos que surgen a partir de compartir el mismo territorio escolar.

Las anteriores son, de entrada, algunas de las realidades que la SEP y la DGEI, sus funcionarios, directivos y planeadores, 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 las culturas. No es casualidad que los niños indígenas, particularmente en mayor escala los mazatecos, tarden más tiempo en lograr sus procesos de alfabetización que los mestizos y los nahuas. Recordemos que enseñar los procesos de lecto-escritura en una lengua diferente a la materna implica una mayor inversión de tiempo. Tengamos presente que los niños indígenas proceden de culturas orales. Además, en la escuela, las herencias culturales, es decir, sus modos de vida, su lengua y sus creencias, son nulificadas, no son reconocidas ni respetadas. Sin embargo, sus bajos rendimientos escolares y su falta de habilidad para un manejo óptimo del español son atribuidos a una falta de aptitud y capacidad, más que a un

mal entendimiento de su identidad cultural. Cabe en este sentido citar una reflexión acertada de Julio de la Fuente (1965).

Si se hiciera una evaluación acerca del conocimiento que tienen millones de indígenas que se estiman ya castellanizados, los datos que arrojarían causarían más de un asombro y una preocupación. El resultado de la castellanización ha sido pequeño y el indígena continúa siendo indígena en todos los órdenes (p. 46).

En consecuencia, los indígenas son socialmente rechazados y, por ende, ellos mismos se autoexcluyen de entre sus propios grupos étnicos. ¿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 es muy fácil, y sin hacer mayor aspaviento, considero que es aplicable en todos los sistemas de educación (federal, estatal, indígena): el profesor comienza a etiquetar a sus alumnos por grupos. Están los listos y los aplicados y, del otro lado, los tontos y los burros.

Por lo anterior, el tema del uso de las lenguas nativas en la escuela y en los procesos de enseñanza es central para reconocer dificultades en los aprendizajes, principalmente cuando los niños son hablantes de lenguas indígenas, que no tienen cabida en la institución. Asimismo, de acuerdo con Czarny (2008), Barriga (2008) y Martínez (2014), se ha identificado que las escuelas y las prácticas escolares no consideran los saberes culturales de los niños/as indígenas y que, cuando eventualmente son reconocidos, se tratan como parte de un folklore que remite a imágenes cosificadas de la diferencia étnica y cultural.

Indiscutiblemente, el Nuevo Modelo Educativo [NME] tampoco fue la excepción a lo expuesto de manera previa. Si bien el actual gobierno federal canceló la Reforma Educativa propuesta en el sexenio anterior, el NME regula al día de hoy varias acciones en materia de educación inicial, sobre todo para la enseñanza del español y las lenguas indígenas.

EL NUEVO MODELO EDUCATIVO: UN ANÁLISIS BREVE

El NME fue propuesto en el sexenio de Enrique Peña Nieto para la educación obligatoria y deriva de la Reforma Educativa 2012-2018. A esto se debe que compartan varios puntos en común. En julio de 2017, la SEP presentó los siguientes tres documentos:

1. Carta sobre los Fines de la Educación en el Siglo XXI. Expone de manera breve qué mexicanas y mexicanos se busca formar con el Nuevo Modelo Educativo.
2. El Modelo Educativo 2016. Explica, en cinco grandes ejes, el modelo que se deriva de la Reforma Educativa, es decir, la forma en que se propone articular los componentes del sistema para lograr el máximo logro de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes.
3. Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016. Contiene un planteamiento curricular para la educación básica y la media superior, y abarca tanto la estructura de los contenidos educativos como los principios pedagógicos que la sustentan (SEP, 2017a, p. 14).

A su vez, dichos documentos se sometieron a un proceso de consulta mediante quince foros nacionales con la participación de la Conferencia Nacional de Gobernadores, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, la Cámara de Senadores, la Cámara de Diputados, ciertas organizaciones de la sociedad civil, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, directores de escuelas normales, académicos, especialistas en política educativa, empresarios, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], el Consejo Nacional de Participación Social en la Educación. Además, se generó un portal de internet donde participaron los consejos técnicos de educación básica, hablantes de lenguas indígenas, niños, niñas, jóvenes

y padres de familia (SEP, 2017a, pp. 14-15), con la finalidad de identificar las necesidades de la población y precisar la visión del NME.

Haciendo una síntesis a los distintos puntos que se enunciaron en mencionados foros, y consultando algunas fuentes desde la propia SEP (2017a), podemos señalar que se aprecia un enfoque humanista, una mejor relación horizontal entre los aprendizajes esperados con el grado académico, una formación docente pertinente y de calidad, una articulación explícita de los objetivos de aprendizaje, un reconocimiento de las lenguas indígenas en la educación y de la diversidad de contextos y modalidades en los que se desarrolla la educación, un fortalecimiento de la perspectiva de inclusión y equidad como un componente transversal del sistema educativo, una incorporación de explicaciones y descripciones de los componentes clave del currículo, tales como las habilidades socioemocionales, una autonomía curricular y de gestión, una participación social en la educación y una evaluación educativa, entre otros.

Diferentes actores de la educación plantearon la necesidad de reorganizar el sistema educativo, con el fin de otorgar una educación de calidad, donde los estudiantes crearan aprendizajes significativos y pertinentes de acuerdo con su desarrollo personal, social y cultural. Una encuesta similar fue hecha por el gobierno actual a través de foros de consulta educativa en el 2019, para valorar y descartar aspectos curriculares planteados en el NME.

Ahora bien, la propuesta curricular del NME cuenta con dos objetivos generales sobre los que recae la política lingüística de educación primaria: la escritura y el bilingüismo. La escuela primaria figura como uno de los contextos que más influye en el niño para desarrollar la competencia escrita. El número de horas de lectura dedicadas en la materia de Lengua Materna.Español, impartida en primer y segundo año, corresponde a un 25 % del tiempo total del currículo, por encima de materias como Matemáticas y Conocimiento del Medio. Se hace énfasis en alfabetizar al alumno. Es una de las tareas principales al concluir el primer ciclo de primaria.

A lo largo de los primeros dos grados de la educación primaria, los alumnos afrontan el reto crucial de alfabetizarse, de aprender a leer y escribir. Pero la alfabetización va más allá del mero conocimiento de las letras y sus sonidos, implica que el estudiante comprenda poco a poco cómo funciona el código alfabético, lo dote de significado y sentido para integrarse e interactuar de forma eficiente en una comunidad discursiva donde la lectura y la escritura están inscritas en diversas prácticas sociales del lenguaje, que suceden cotidianamente en los diversos contextos de su vida (SEP, 2017b, p. 73).

Tengamos presente que la importancia otorgada a la lengua escrita difiere de aquella concedida a la lengua oral durante la educación preescolar, ya que en el nivel subsecuente se tiene como prioridad aprender a leer y escribir en español. Pasar del monolingüismo al bilingüismo o bien del bilingüismo al plurilingüismo, en el caso de la población indígena, es el ideal a cumplir de acuerdo con el NME.

Cabe mencionar que la educación, como un mecanismo de transformación, media las relaciones sociales, culturales y políticas. Sin embargo, tiende a discriminar lo diferente y reproduce las desigualdades de la sociedad. De acuerdo con Hannaway (2009), “las experiencias internacionales y los estudios de política educativa muestran que los resultados de las reformas tienden a ser marginales e incrementales por la complejidad inherente a los sistemas educativos” (como se citó en Del Castillo, 2011, p. 4). Así, el estudio y la reflexión sobre estas nos permitirá observar las directrices gubernamentales y sociales que ha tomado el país para atender a la población indígena. Además, si a esto le agregamos que no toda la población indígena tiene acceso a la educación escolarizada, y los pocos que forman parte de ella reciben una educación que no toma en cuenta sus saberes y se les impone una lengua que desconocen, la deserción en la educación básica aumenta a causa de la falta de estudios socioterritoriales, culturales y lingüísticos que atiendan sus necesidades.

LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN EL NUEVO MODELO EDUCATIVO

Para registrar la enseñanza de las lenguas en el NME, nos apoyamos con la etnografía del aula. Esta metodología se caracteriza por analizar cómo entran en contacto los conocimientos culturales, los aspectos psicológicos, los contextos particulares y sociales que surgen a partir de los ambientes extraescolares y que se manifiestan en el salón de clases (Paradise, 1991).

De acuerdo con Rockwell (2015), la etnografía del aula ha contribuido en mayor medida en la comprensión de los fenómenos educativos, ya que se “centra en la observación y registro [...] de la interacción que se da en eventos educativos” (p. 9). Su aporte principal radica en hacer estudios sobre las dimensiones de los procesos educativos, entre los que se encuentran la práctica docente y la experiencia escolar de los educandos. De este modo, dicha metodología busca describir, analizar y comprender los aspectos socioculturales, lo cual nos permitirá conocer la permanencia y relevancia del currículo en las materias dirigidas a la enseñanza de lengua. Por otra parte, si bien la función del currículo educativo es guiar la labor docente, hay varios factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje que escapan de este, tales como la organización política, los intercambios económicos, los contextos específicos de las escuelas y la diversidad de perfiles docentes y estudiantiles. Por ello, al ser la escuela un espacio social, el maestro debe de hacer un diagnóstico oportuno que le permita conocer las habilidades, los conocimientos y la procedencia de sus estudiantes, para propiciar un desarrollo integral con ellos.

CARACTERÍSTICAS CURRICULARES DE LAS ASIGNATURAS LENGUA MATERNA Y SEGUNDA LENGUA

Las asignaturas i) Lengua Materna.Lengua Indígena [*sic*] y ii) Segunda Lengua.Lengua Indígena [*sic*] se fundamentan en los Lineamientos generales para la educación intercultural de los niños y niñas indígenas, en donde se establecen las obligaciones que tiene el estado para reconocer los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos de indígenas (SEP,

2017c, p. 27). En tales lineamientos, se propone que la educación que se ofrezca a niños y niñas indígenas será intercultural y bilingüe, es decir, debe reconocer y atender la diversidad cultural y lingüística. Asimismo, considera la identidad local, regional y nacional de los educandos de tal modo que debe favorecer y fortalecer la adquisición de la lengua indígena, sin imponer la coexistencia de otras lenguas, como es el caso del español. De acuerdo con la SEP (2017c p. 27), el término *lengua indígena* se utiliza como un nombre genérico para referirse a las diversas lenguas originarias que existen en el país, por lo que no hay un programa de estudios único, pues cada lengua requiere de contenidos particulares adecuados al sistema lingüístico y cultural.

La construcción de los programas de estudio para cada lengua y su actualización es responsabilidad de comisiones estatales o interestatales (cuando una lengua se habla en más de una entidad) integradas por representantes de una misma lengua; quienes trabajarán con base en los lineamientos establecidos en esta propuesta (SEP, 2017c, p. 28).

En cuanto al marco legal de las asignaturas Lengua Materna y Segunda Lengua, se retomó el documento llamado *Parámetros curriculares de la asignatura de lengua indígena*, en el que se establece el plan y los programas de estudio para la primaria indígena. De esta manera, los propósitos generales de esta asignatura consisten en convertir la lengua indígena en un objeto de estudio para favorecer las formas y usos de la lengua dentro de los contextos escolares (DGEI, 2008). Mediante esto, se pretende que los estudiantes conozcan los recursos de su lengua y desarrollen un lenguaje oral y escrito de forma bilingüe para que sean capaces de participar en comunidades, grupos y con interlocutores diversos (SEP, 2017c). En esta línea, Rebolledo y Míguez (2013) señalan:

Para la atención de las poblaciones indígenas, se retomó la propuesta de una educación intercultural bilingüe [EIB], que se refiere a una variedad de programas destinados a impulsar la enseñanza y formación de una o varias lenguas [...], la construcción de puentes que puedan entrelazar las diferentes culturas, lenguas y conocimientos, afirmando la importancia de las particularidades y su complementariedad (p. 196).

Así, la EIB estará centrada, de acuerdo con la CBEIB (2006), en la bialfabetización y la lectoescritura de los estudiantes, a través de procesos pedagógicos orientados a “la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales, de intervenir en los procesos de transformación social que respeten y se beneficien de la diversidad cultural” (SEP, 2017c).

Por tanto, al retomar la propuesta intercultural, se tenía como objetivos abatir la tradición castellanizante, orientar la formación docente indígena a la creación de perfiles bilingües y asumir la diversidad sociolingüística en los espacios escolares (SEP, 2017c, p. 30). La interculturalidad entonces reconocería la diversidad de perfiles lingüísticos de los estudiantes, dado que en una misma aula indígena conviven niños monolingües, en español o lengua indígena, con alumnos que tienen distintos grados de bilingüismo, por lo que la asignatura de Segunda Lengua-Lengua Indígena se elaboró para atender infantes indígenas no hablantes de la lengua. Para ello era necesario tomar en cuenta las situaciones sociolingüísticas, promover una enseñanza situada e integrar a los educandos a la cultura escrita, de modo que se trascienda “las fronteras lingüísticas” (SEP, 2017c, p. 30).

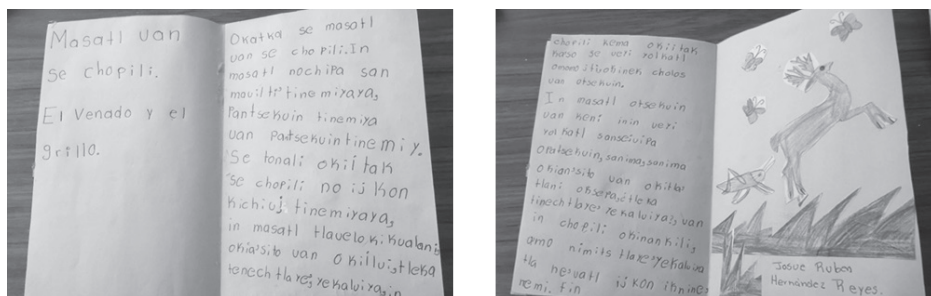
Por otra parte, ya que la Escuela Primaria Emiliano Zapata se encuentra asentada en una zona nahua, se pretende enseñar dicha lengua como segunda lengua, a pesar de que la mayor parte de su alumnado no corresponde a esta etnia, sino a la mazateca. Bajo este contexto tan diverso, los maestros han elaborado distintas estrategias para poder enseñar la lengua nahua e incluir también a la mazateca. Entre las propuestas para efectuar

esto destaca el reconocer el valor de las lenguas originarias de los estudiantes, quienes se enfrentan a una constante discriminación, tanto en la escuela como fuera de ella. Por ejemplo, la maestra a cargo del grupo de 3º C comenta sobre ello lo siguiente:

Yo he escuchado cómo hay personas que hablan su lengua en el camión, pero otros pasajeros se empiezan a burlar ellos o los insultan y por eso dejan de hablarla y luego no quieren que les enseñemos nada de esto [lengua indígena] a los niños (Medel Nava, 24 de febrero de 2019, conversación personal).

Por otro lado, los propósitos específicos para la educación primaria están encaminados en utilizar la lengua en distintas prácticas sociales, en situaciones escolares y comunitarias, así como recopilar información y difundir textos de tradición oral, como es producir, corregir y circular contenidos monolingües y bilingües, español-indígena, sobre diversas prácticas culturales, traducir textos del español a la lengua indígena y viceversa, y promover el aprendizaje autónomo en la lengua de origen (SEP, 2017c).

Figura 2. Textos elaborados en nahua y traducciones por parte de los estudiantes



En cuanto al enfoque pedagógico, el estudio se centró en las prácticas sociales del lenguaje que aluden a las “actividades sociales históricamente organizadas y normadas por la cultura” (SEP, 2017c, p. 33), es decir, refiere a los modos de interacción social donde se incluyen una serie de reglas, formas de pensar, interpretar y producir los textos. Respecto a la creación de contenidos, al llevar a la escuela las prácticas sociales de la tradición oral a la escrita se corre el riesgo de desnaturalizar y descontextualizar el conocimiento comunitario. Por consiguiente, lograr un diálogo de saberes interculturales y reflexionar sobre los diferentes actores supone enriquecer las formas de representar y comprender el mundo (SEP, 2017c, p. 34). De este modo, se pretendía que la educación dirigida a los pueblos indígenas se desarrollara en un proceso de cognición situado dentro de un contexto cultural, histórico y social.

Sin embargo, en escuelas periurbanas, como la primaria Emiliano Zapata, se dificulta la educación situada en el contexto indígena, ya que la mayor parte de los estudiantes son niños de procedencia indígena o, bien, aunque ya nacieron en la ciudad, de la segunda y tercera generación que sigue manteniendo vínculos territoriales fuertes con su pueblo de origen, por lo que sus saberes culturales y usos de lenguas originarias se mantienen en algunas familias. Por otra parte, hay que reconocer también aquellos casos predominantes en los que los niños, debido al medio citadino en el que se están desarrollando, se identifican más con el español, haciendo de él su lengua materna. Esto representa un reto para los maestros al tratar de reivindicar la importancia de las lenguas indígenas. Ante dicha problemática, los docentes han implementado estrategias para establecer contactos entre los saberes indígenas y occidentales, tales como la lectura de cuentos en lengua indígena y en español, la introducción de costumbres como lo son la elaboración de ofrendas y comidas, o bailables que remitan a sus raíces.

Para la reflexión intercultural de los contenidos se mencionaron tres dimensiones que se integraron en los programas de estudio: i) la epistemológica, referente a la articulación del conocimiento a partir de un diálogo de saberes; ii) la ética, enfocada en denunciar y combatir los intentos totalizadores de cualquier ámbito social, y iii) una dimensión lingüística “que considera a la lengua como elemento central de la vida de un pueblo” (SEP, 2017c, p. 36). A partir de ello, se deduce que al indígena se le identifica únicamente por hablar una lengua originaria, lo cual excluye de este grupo a aquellas personas que no la hablan, a pesar de conservar sus costumbres y tradiciones socioculturales.

Por otro lado, en esta asignatura se distribuyeron los contenidos en prácticas sociales de tradición oral y de tradición escrita. La tradición oral, en los pueblos originarios, “se concibe como la palabra de los ancestros, figuras de autoridad máxima en el establecimiento del orden social y transmisión de la cosmovisión de conocimientos [...] que las generaciones adultas transmiten a los jóvenes” (SEP, 2017c, p. 37). Tales prácticas corresponden a los contenidos mínimos de dicha materia y se seleccionan por representantes de cada lengua, que son comisiones responsables de los aprendizajes esperados para cada práctica de los diferentes sistemas lingüísticos (SEP, 2017c). Si bien la escuela no cuenta con representantes asignados por parte de la comunidad indígena, con el apoyo de los padres de familia se han elaborado distintos materiales y eventos que permiten a los estudiantes entender que la escuela y la cultura no son elementos disociados.

Respecto a la tradición escrita, esta es igual para todas las asignaturas que comparten un mismo enfoque de alfabetización, por lo cual solo se dosifican las actividades, de tal forma en que la escuela incida en la creación y desarrollo de las prácticas de lectura y escritura en el medio indígena. La propuesta de alfabetización “contempla que la escuela se convierta en una comunidad textual que traspase sus muros [...] y se integre a la comunidad donde habita como forma de asegurar la pertinencia cultural y lingüística” (SEP, 2017c, p. 37). Una forma de lograr este objetivo es la elaboración de carteles que promuevan el uso de la lengua, como se muestra en la siguiente imagen (FIGURA 4).

Figura 3. Aprendizajes claves y tipos de saludo en nahua para quinto grado

Asimismo, las prácticas del lenguaje de tradición escrita, en el nivel primaria, se atenderían por ciclos debido al alto porcentaje de escuelas multilingües en el país. En el primer ciclo, por ejemplo, se proponía trabajar con la escritura colectiva y la oralidad, en mayor medida, para fomentar un lenguaje especializado y mejorar la comprensión lectora.

En relación al mapa curricular, este se fundamentó en el conocimiento socialmente distribuido. Así también ocurrió con los conocimientos heredados, como las prácticas de producción agrícola que pueden funcionar en un ámbito curricular. En consecuencia, la transmisión de enseñanza, en formatos textuales y orales, debería conservar la sabiduría indígena y promover la reflexión. Además, dentro de este espacio, el docente podía articular los contenidos orales con otras asignaturas y dar pauta a una visión integral e intercultural de currículo (SEP, 2017c).

Sin embargo, por más esfuerzos que hacen los docentes para responder al NME, y para poder garantizar una EIB pertinente a las necesidades de los educandos, se requiere que ellos trabajen con el lenguaje en sus múltiples manifestaciones y usos. En consecuencia, se espera que el docente domine la lengua de instrucción, que entienda, hable, lea y escriba tanto

en español como en lengua indígena. Este objetivo es bastante complejo, sobre todo con aulas multiculturales y plurilingües, como lo son las de la escuela Emiliano Zapata.

¿Cómo lograr, entonces, poner en marcha todos estos lineamientos y objetivos que en la teoría son centrales, pero que al ponerlos en marcha implican retos y desafíos serios para el sistema educativo inicial? ¿Cómo comprometerse con la revitalización y fortalecimiento de las lenguas indígenas, cuando los propios docentes no son bilingües? ¿Cómo exigirles que desarrollen prácticas de lectura y escritura o que diseñen y dirijan contenidos programáticos para organizar sus planeaciones didácticas cuando se debe de responder a la naturaleza de lo preestablecido en currículos nacionales y homogéneos?

A estos retos se enfrenta el docente constantemente, junto a la diversidad de factores que influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje que dificultan su labor, pero que, en el caso de la escuela Emiliano Zapata, esta ha sabido enfrentar al establecer diálogos de saberes con los padres de familia, con la comunidad y con gran parte del personal docente.

CARACTERÍSTICAS AFINES ENTRE EL NUEVO MODELO EDUCATIVO Y LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

Como se mencionó, el NME sirvió de referencia para el actual gobierno federal. En el presente sexenio, encabezado por el Andrés Manuel López Obrador, se aprobó la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana [NEM]. Ambos proyectos educativos tienen la finalidad de poner al estudiante en el centro de la educación. “Se colocará al centro de la acción pública el máximo logro de aprendizaje de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes” (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2019, p. 28). Asimismo, hacen referencia al impulso de una educación intercultural, inclusiva e integral orientada, a “garantizar el derecho de la población en México a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral, que tenga como eje principal el interés superior de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes”

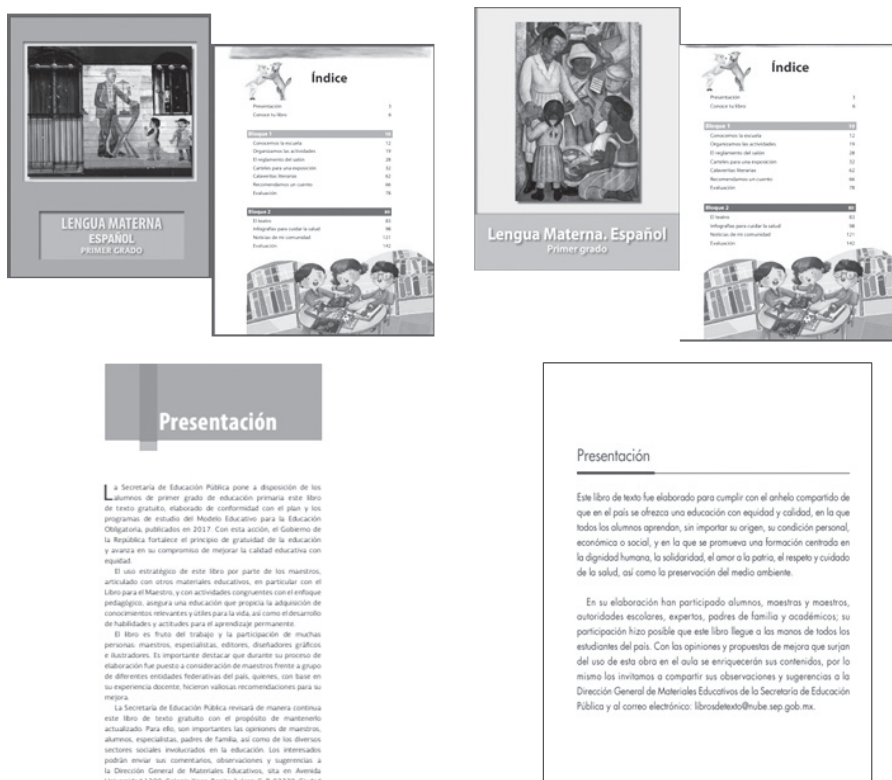
(DOF, 2020). Mediante la educación inclusiva, se busca “prevenir y reducir las barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los educandos, al eliminar prácticas de discriminación, exclusión y segregación” (DOF, 2020).

Particularmente, la NME tenía el objetivo de formar estudiantes bajo un enfoque intercultural e inclusivo, con una formación integral; es decir, que se desarrollaran individual, social e intelectualmente y fueran ciudadanos activos, contribuyentes al desarrollo económico dentro de esta sociedad diversa y cambiante (SEP, 2017a, p. 108), lo cual no difiere del actual programa. En ambas políticas y programas educativos se busca fortalecer un sentimiento de identidad nacional, con la diferencia de que en el NME se privilegia la individualidad frente a lo social y en la NEM se enfatiza lo social frente a lo individual.

En materia de educación indígena, los planes y materiales educativos serán desarrollados en coordinación con el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas y el Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (DOF, 2020). En el Programa Sectorial de Educación (2020), se continúa con la apuesta de una educación para todos; es decir, al igual que el NME, se enfatiza en una educación para todos, así como en la disminución de la deserción escolar.

En cuanto a los libros de texto gratuitos, en ellos existe una continuidad. De hecho, los libros empleados en el NME durante el ciclo escolar 2019-2020 y los que son utilizados en la NEM, en el ciclo 2020-2021), para primer y segundo grado de primaria, son los mismos. La única excepción es que al primero se le hicieron algunas correcciones que ya aparecieron en el NEM y que también se cambiaron las portadas.

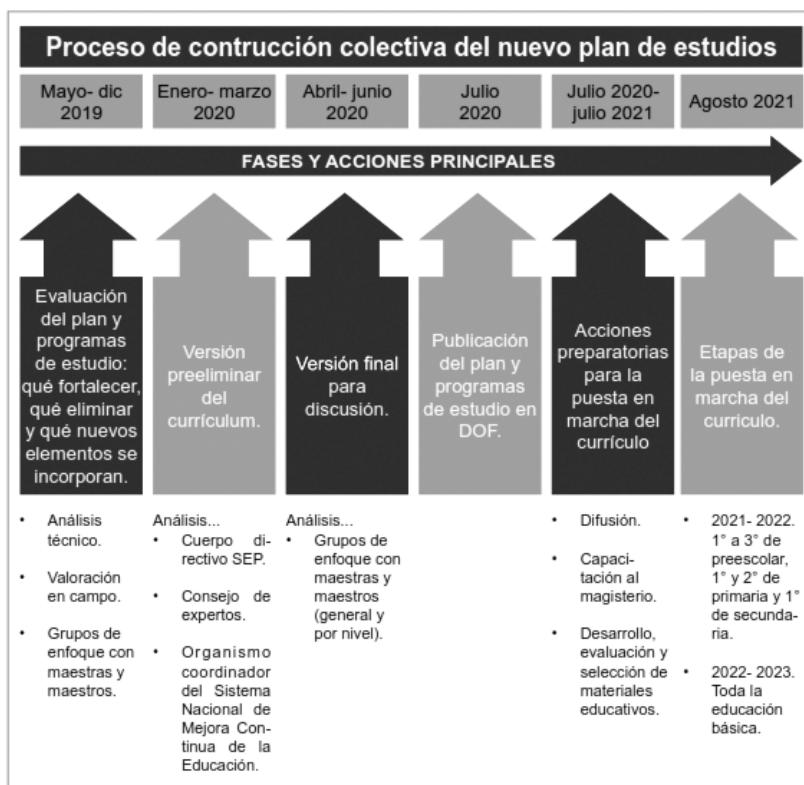
Figura 4. Libros de Lengua Materna.Español de primer grado



A la izquierda se encuentra el libro correspondiente al NME; a la derecha, el del NEM.

Fuente: SEP, 2018; SEP, 2020.

Si bien aún no están definidos los lineamientos curriculares en la NEM, se espera que se pongan en marcha en agosto del 2021 (FIGURA 5), por lo cual, pese a que hay cambios en las asignaturas (TABLA 1) y algunos enfoques, principalmente en lo referente a un enfoque moral, aún se sigue trabajando con la estructura curricular del NME.

Figura 5. Ruta para el cambio curricular en la Educación Básica

Fuente: SEP, 2019, p. 49.

Tabla 1. Asignaturas en escuelas generales

Libro de Lengua Materna.Español de primer grado del Nuevo Modelo Educativo	Libro de Lengua Materna.Español de primer grado de la Nueva Escuela Mexicana
Lengua Materna	Lengua Materna
Inglés	Matemáticas
Matemáticas	Conocimiento del medio

Libro de Lengua Materna.Español de primer grado del Nuevo Modelo Educativo	Libro de Lengua Materna.Español de primer grado de la Nueva Escuela Mexicana
Conocimiento del medio	Artes
Artes	Educación Socioemocional (opcional y no evaluable)
Educación Socioemocional	Educación Física
Educación Física	Formación Cívica
	Vida saludable

CONCLUSIONES

Experiencias como las reportadas en este artículo nos muestran que la escuela indígena no puede formular un proyecto educativo intercultural congruente si no incorpora a los distintos sujetos involucrados en el proceso, así como tampoco si no se ha estudiado y decidido qué contenidos étnicos y con qué infraestructuras comunicativas viables se sustentará el programa escolar.

No basta solo con apostar por el diseño de planes y programas de estudio implementados en educación básica para el aprendizaje de la materia de Lengua Materna.Español, por ser una de las disciplinas que funge como eje transversal del conocimiento. En ese sentido la educación indígena sigue siendo uno de los principales retos del Nuevo Modelo Educativo, así como la educación intercultural, pues ambas constituyen un vacío para todos, es decir, indígenas y no indígenas. Lo anterior, esencialmente, porque la política lingüística que actualmente se aplica a la población indígena en México se caracteriza por carecer del criterio de pertinencia e ignorar las diversidades lingüísticas de cada contexto étnico y sociocultural, y las condiciones de desigualdad social. Por otra parte, se continúa con la idea equivocada y fallida de que los únicos obligados a transitar en materia de paradigmas interculturales son los indígenas y no el resto de la población, lo que contribuye, indiscutiblemente, a empantanar las reformas jurídicas concernientes a los derechos al pluralismo étnico

y lingüístico en México y, con ello, a dejar a las acciones y los discursos solo en buenas intenciones, deseos y meras aspiraciones.

Por otra parte, como se observó a la largo de este texto, la política lingüística en educación primaria exige la adquisición de la competencia escrita desde los primeros niveles de escolarización; por lo tanto, resulta fundamental identificar el papel de la lengua española y el desarrollo lingüístico de los niños en primaria. De igual manera, tenemos que estar conscientes de los retos y desafíos implicados en las aulas multiculturales, las cuales demandan también el aprendizaje de la lengua indígena, misma que requiere su integración con las actividades productivas y rituales de los pueblos.

En este sentido, México debe enfrentar nuevas tareas en cuanto a materia de pluralismo y diversidad étnica. Ya no es tiempo de diseñar únicamente políticas y estrategias homogéneas o de carácter *aspiracionista* para atender exclusivamente a los que, por pertenencia territorial, nacimos en las ciudades y que por herencia generacional provenimos de un mestizaje con dominio occidental. Hoy en día los flujos migratorios masivos, del campo a la ciudad, se están incrementando considerablemente, convirtiendo nuestras sociedades occidentales en sociedades étnicamente plurales.

Por ello, las políticas lingüísticas y el diseño curricular deben de estar enfocadas en la interacción de intersaberes e interaprendizajes, y en el reconocimiento de la diversidad social, cultural y lingüística diferente a como históricamente ha fungido, como una tensa relación con las comunidades indígenas, la cual se reproduce en el sistema educativo y refuerza las desigualdades sociales, la discriminación y segregación hacia poblaciones originarias, lo cual acertadamente Gasché (2008) refiere como “relaciones de dominio y sumisión”.

De este modo, el pluralismo, la diversidad cultural y la reivindicación a la diferencia indiscutiblemente deben de ser temas de una agenda nacional para ser atendidos a la brevedad y con propuestas aterrizadas, tangibles, basadas en previos diagnósticos y en trabajos de campo que den cuenta de cada uno de los contextos en los que cotidianamente interactuamos todos los que conformamos este país.

REFERENCIAS

- Barriga Villanueva, R. (2008). Miradas a la interculturalidad: El caso de una escuela urbana con niños indígenas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), 1229-1254.
- (2018). *De Babel a Pentecostès. Políticas lingüísticas y lenguas indígenas, entre historias, discursos y testimonios*. Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Cerón, M. & Ortiz, M. (2016). Modelos diferenciados de revitalización lingüística en comunidades otomíes. *Revista Escritos BUAP*, 1(1), 1-17
- Chamoreau, C. (2014). Diversidad lingüística en México. *Amerindia, Association d'Ethno-linguistique Amérindienne*, 37(1), 3-20
- Czarny, G. (2008). *Pasar por las escuelas. Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México*. Universidad Pedagógica Nacional.
- De la Fuente, J. (1965). *Relaciones Interétnicas*. Instituto Nacional Indigenista.
- Del Castillo, G. (2012). Las políticas educativas en México desde una perspectiva de política pública: gobernabilidad y gobernanza. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 637-652.
- Diario Oficial de la Federación (2020). Programa institucional entidades no sectorizadas derivado del plan nacional de desarrollo 2019-2024. En *Programa Institucional 2020-2024 de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación*. Diario Oficial de la Federación.
- Diario Oficial de la Federación (2020). *Programa sectorial derivado del plan nacional de desarrollo 2019-2024*. Diario Oficial de la Federación.
- Eberhard, D., Simons, G. F. & Fennig, Ch. D. (Eds.) (2019). *Languages of the World*. Entologue. <https://www.ethnologue.com/country/MX>
- Gasché, J. (2008). La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? En M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (coords.). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 367-397). Abya-Yala.

- González, R. (2018). Gana maestra primeros lugares para proyectos de robótica. *Milenio*. <https://www.pressreader.com/mexico/milenio-puebla/20180307/page/10>
- Iglesias Kuntz, L. (2009). Cada idioma es un universo mental estructurado de forma única. *El Correo de la Unesco*, (2), 4-5.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015). *Encuesta Intercensal 2015*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. <https://www.inegi.org.mx/programas/intercensal/2015/>
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2020). *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales*. Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. <https://www.inali.gob.mx/clin-inali/>
- Martínez Buenabad, E. (Ed.). (2014). Relaciones interétnicas de niños indígenas desde un contexto escolar urbano. En *Repensar la educación desde la antropología: sujetos, contextos y procesos* (pp. 65-103). Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social; Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades.
- (2015). La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática? *Revista Relaciones Estudios de Historia y Sociedad*, 36(141), 890-916.
- (2019). Reseña de De Babel a Pentecostés. Políticas lingüísticas y lenguas indígenas, entre historias, discursos, paradojas y testimonios. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(83), 1221-1228
- Muñoz Cruz, H. (2004). Educación escolar indígena en México: la vía oficial de la interculturalidad. *Escritos*, (29), 9-49.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2003). *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Ordorica, M., Rodríguez, C., Velázquez, B. & Maldonado, I. (2009). El índice de reemplazo etnolingüístico entre la población indígena de México. *Desacatos*, (29), 123-140. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2009000100008&lng=es&tlng=es

- Paradise, R (1991). El conocimiento cultural en el aula, niños indígenas y su orientación a la observación. *Revista Infancia y aprendizaje*, (55), 73-85.
- Rebolledo Recéndiz, N. & Miguez Fernández, M. del P. (2013). Multilingüismo y Educación Bilingüe. En M. Bertely Busquets, G. Dietz y M. Guadalupe (coords.), *Multiculturalismo y educación 2002-2011* (pp. 185-215). Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Rockwell, E. (2015). *La relación entre etnografía y Teoría de la Investigación Educativa*. Instituto Politécnico Nacional, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Estudios Avanzados.
- Secretaría de Educación Pública (2017a). *Nuevo modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad*. Secretaría de Educación Pública. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacion_n_Obligatoria.pdf
- (2017b). *Educación Primaria. 2º Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. Secretaría de Educación Pública. https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/primaria/2grado/1LpM-Primaria2grado_Digital.pdf
- (2017c). *Educación primaria indígena. Atención a la diversidad y Lenguaje y Comunicación*. Secretaría de Educación Pública. <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/Prim-indigena/1EDUC-PRIMARIA-INDIGENA.pdf>
- (2018). *Educación Primaria Libros de texto gratuitos. Ciclo escolar 2018-2019*. <https://www.cicloescolar.mx/2018/08/libros-de-texto-gratuitos-primaria-2018.html>
- (2019). *Catálogo de libros de educación básica. Ciclo Escolar 2019 – 2020*. Catálogo de libros de texto gratuitos de educación básica. Ciclo Escolar 2019-2020. Preescolar. Primaria. Secundaria. Telesecundaria. Educación Indígena. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos CONALITEG.

- (2020). *Antología 2020. Docentes*. Secretaría de Educación Pública. <https://gobmx.org/guias-de-estudio-y-simuladores/antologia-para-admision-en-educacion-basica-docentes-y-tecnicos-docentes/>
- Subsecretaria de Educación Pública (2019). *Modelo Educativo Nueva Escuela Mexicana*. Subsecretaria de Educación Pública. <https://bibliospd.files.wordpress.com/2019/05/modeloeducativonuevarfedu-meep.pdf>
- Tirzo, J. & Hernández, J. G. (2010). *Relaciones interculturales, interculturalidad y multiculturalismo: teorías, conceptos, actores y referencias*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Tinajero Villavicencio, G. (2013). Bilingüismo, cultura escrita y escuela intercultural: balance de una década. En A. Carrasco Altamirano y G. López Bonilla (coords.), *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México* (pp. 133-156). Asesoría en Tecnologías y Gestión Educativa, S.A. de C.V.

CÓMO CITAR ESTE TEXTO

- Martínez Buenabad, E. & Diego Gómez, M. E. (2021). Las políticas educativas ante la diversidad lingüística y cultural en México: reflexiones desde una escuela primaria periurbana en Puebla. *Punto Cunorte*, 7(13), 98-135.