
PUNTO cu NORTE

• REVISTA ACADÉMICA DEL CENTRO UNIVERSITARIO DEL NORTE. •



Antropología mexicana y educación indígena

Enfoques y perspectivas

Número 13: julio-diciembre 2021

ISSN: 2594-1852



OFERTA ACADÉMICA

Lic. en Administración

Lic. en Agronegocios

Lic. en Antropología

Lic. en Contaduría

Lic. en Derecho

Lic. en Enfermería

Lic. en Nutrición

Lic. en Psicología

Lic. en Turismo

Lic. en Educación

Ing. en Electrónica y Computación

Ing. en Telemática

Ing. Mecánica Eléctrica





PUNTO **cu** **NORTE**



PUNTO cu NORTE

Antropología mexicana y educación indígena Enfoques y perspectivas

Número 13: julio-diciembre 2021



Universidad de Guadalajara

Dr. Ricardo Villanueva Lomelí
Rector general

Dr. Héctor Raúl Solís Gadea
Vicerrector ejecutivo

Mtro. Guillermo Arturo Gómez Mata
Secretario general

Centro Universitario del Norte

Mtro. Uriel Nuño Gutiérrez
Rector

Dr. José de Jesús Quintana Contreras
Secretario académico

Dr. Efraín de Jesús Gutiérrez Velázquez
Secretario administrativo

Dra. Noemí Rodríguez Rodríguez
Directora de la División de Ciencia y Tecnología

Dr. Miguel Angel Paz Frayre
Director de la División de Cultura y Sociedad

Dirección

Elvia Susana Delgado Rodríguez

Coordinación del número

Jorge Tirzo Gómez, Nicanor Rebolledo

Corrección y cuidado editorial

Vera Manzano Härdi

Consejo editorial

Dr. Andrés Fábregas Puig
Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en
Antropología Social, unidad occidente, México

Dra. Herminia Alemany Valdez
Universidad de Puerto Rico en Aguadilla, Puerto Rico

Dra. Teresita Quiroz Ávila
Universidad Autónoma Metropolitana, unidad
Azcapotzalco, México

Dr. Eduardo González Velázquez
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de
Monterrey, México

Dr. Antonio Luzón Trujillo
Universidad de Granada, España

Mtro. Pablo Ceto
Universidad Ixil, Guatemala

Dr. Antonio Humberto Closas
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Fotografías de portada y contraportada

Mario Antonio García Navarro

Punto Cunorte, año 7, núm. 13, julio-diciembre 2021, es una publicación semestral editada por la Universidad de Guadalajara, a través del Centro Universitario del Norte, Carretera Federal 23, km 191, C. P. 46200, Colotlán, Jalisco, México. Tels. +52 (499) 992-1333 / 992-0110 / 992-2466 / 992-2467 / 9921170. <http://www.cunorte.udg.mx/>, puncunorte@cunorte.udg.mx. Editora responsable: Elvia Susana Delgado Rodríguez. Número de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo del Título: 04-2018-032314465900-203, ISSN: 2594-1852, otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor. Licitud de Título y Licitud de Contenido en trámite, otorgados por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Impresión y diseño por Prometeo Editores S. A. de C. V., Libertad 1457, colonia Americana, C. P. 44160, Guadalajara, Jalisco, México. Este número se terminó de imprimir en julio de 2021 con un tiraje de 500 ejemplares.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Impreso y hecho en México / *Printed and made in Mexico*

Tabla de contenidos

Presentación	9
Jorge Tirzo Gómez y Nicanor Rebolledo	

Artículos

La escuela indígena y sus fronteras: reflexiones antropológicas	20
Nicanor Rebolledo	

De cómo la interculturalidad subsume o reconvierte el debate posindigenista mexicano	45
Leonardo Montoya-Peláez	

El bilingüismo en la educación indígena: apuntes para su reflexión.....	69
Lucina García García	

Las políticas educativas ante la diversidad lingüística y cultural en México: reflexiones desde una escuela primaria periurbana en Puebla	98
Elizabeth Martínez Buenabad y María Evelyn Diego Gómez	

Escuelas secundarias en contextos indígenas: entre lenguas, interculturalidad y proyectos comunitarios	136
Julieta Briseño-Roa y Gabriela Czarny Krischkautzky	

La licenciatura en Educación Indígena: reflexiones y aportaciones educativas de un programa de la Universidad Pedagógica Nacional 156
Jorge Tirzo Gómez

La vinculación comunitaria en la formación sobre investigación intercultural en estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas..... 184
José Bastiani Gómez, Joaquín Peña Piña y María Minerva López García

Presentación

Jorge TIRZO GÓMEZ

Nicanor REBOLLEDO

Convocar a un dossier que trate sobre las relaciones entre la antropología mexicana y la educación indígena implica encontrarse con reflexiones que dan cuenta de una red de problemas, ideas y situaciones que están interconectadas unas con otras. El sentido se encuentra al comprender la interacción de las premisas y no en la explicación aislada y descontextualizada de los hechos.

Las relaciones entre la educación indígena y la antropología son tan evidentes que es posible decir que la primera no se puede comprender sin la participación de la otra. Es innegable la aportación y presencia de la antropología en la configuración del indigenismo oficial de la segunda mitad del siglo xx, así como también en el paradigma contemporáneo de la interculturalidad, en la que ha dotado de una amplia gama de explicaciones teóricas y propuestas educativas.

La antropología ha contribuido a crear formas de representación de lo indígena, pero también ha ayudado a la edificación del sentido de la nación mexicana. A lo largo de este gran proceso, las categorías de *cultura*, *identidad* y *lengua* han sido elementos infaltables en los estudios etnográficos tradicionales y en las etnografías contemporáneas de la educación.

Desde el surgimiento en México de la antropología como disciplina profesional, es decir, desde principios del siglo xx y hasta nuestros días (Rutsch, 2007), esta ha participado activamente en el desarrollo educativo nacional. Manuel Gamio decía que los grandes problemas

nacionales podían no solo ser investigados para tener conocimiento acerca de sus características, sino para generar soluciones y bienestar material e intelectual en las poblaciones. Argumentaba que la educación de la población mexicana “vivía un retraso de cuatro siglos y que era necesario volver a iniciar su educación no solo limitada a leer y escribir, sino integral, es decir, educación, industrial, comercial, agrícola, higiénica, moral, cívica, etcétera” (Gamio, 1993, p. 31). En ese sentido, sugería hacer investigaciones integrales para mostrar a los gobiernos la importancia de la investigación antropológica y la necesidad de dar respuestas en el ámbito social.

Han pasado años desde esos señalamientos; algunos problemas han sido atendidos, y otros muchos no. Sin embargo, ahora observamos un renovado esfuerzo de antropólogos y otros especialistas en educación y sociedad por realizar investigaciones que coadyuven a entender y resolver los muchos problemas que viven los pueblos indígenas.

En otros momentos se han dedicado esfuerzos para exponer ideas y reflexiones sobre la relación entre antropología y educación. Algunas publicaciones académicas han presentado números temáticos sobre los diferentes aspectos que implica esta relación interdisciplinaria. Lo mismo ha ocurrido, desde el punto de vista teórico-metodológico, con los aportes de la antropología mexicana a la educación indígena y con los aportes de la pedagogía y la educación a la antropología mexicana.

En esta ocasión, consideramos que, si bien es cierto que las premisas antes enunciadas se mantienen, desde hace un par de décadas el trabajo teórico se ha vuelto aún más complejo, pues se han integrado los postulados del paradigma intercultural. El número de investigadores ha aumentado de manera considerable debido a la exploración de los diferentes aspectos de estos nuevos paradigmas.

La antropología de la educación ha dejado de ser un tema propio de inquietudes muy especializadas para acrecentarse tanto en el número de investigadores dedicados a este campo como en la diversidad de temas y enfoques que se abordan.

Si bien los pueblos indígenas se mantienen como el elemento fundamental de investigaciones y trabajos teóricos y en la documentación de realidades empíricas, ahora se tocan otros temas. Por ejemplo, se habla de las comunidades y sus saberes, de los proyectos educativos y las escuelas en contextos urbanos, de los procesos migratorios, de la participación sociopolítica de los pueblos. Asimismo, se recurre a la construcción de propuestas educativas acordes a los tiempos y necesidades sociales y a las diversas expresiones culturales y lingüísticas del país.

Ante todos estos cambios sociales, la antropología mexicana no se ha mantenido estática. Los debates en su interior permiten cuestionar teorías y métodos de trabajo, de la misma forma que se explora con la incorporación de nuevos enfoques. En el aspecto teórico podemos observar el debate constante que hay en torno a categorías clásicas como lo son *cultura* o *identidad*, las cuales son integradas a nuevos paradigmas de interpretación. Por otra parte, en el aspecto metodológico podemos ver un constante debate entre la etnografía clásica y las nuevas etnografías decoloniales o las metodologías no extractivistas.

El debate y la búsqueda de nuevos caminos de trabajo investigativo han permitido que los aportes de planteamientos históricos, hermenéuticos, pedagógicos y didácticos complementen el panorama actual. Como resultado se ha generado un amplio catálogo de ideas y de formas de realizar el trabajo en el campo de la antropología de la educación.

En cuanto al debate posindigenista e intercultural, es posible advertir que los últimos años del siglo XX y los que van del siglo XXI se han caracterizado por un reordenamiento de la sociedad, que se expresa en un mayor reconocimiento de la diversidad y en la búsqueda de un pluralismo cultural pertinente y más justo.

Es bien conocido por las literaturas antropológica y sociolingüística que los esfuerzos por que se estudien las lenguas indígenas y su relación con la educación se han centrado en las políticas de castellanización y en un análisis sobre el fracaso educativo y lingüístico. El estudio de la situación lingüística nacional ha sido uno de los componentes fundamentales

de la cuestión. En esta se ven implicados la situación indígena, los procesos educativos y el trabajo antropológico, así como la castellanización como política lingüística.

A pesar de todos estos esfuerzos y del estatus oficial de las lenguas indígenas en el México actual, todavía prevalece el desplazamiento lingüístico, el desinterés político y la falta de propuestas concretas que hagan posible el uso cotidiano de las lenguas en igualdad de condiciones con respecto al español.

Los estudios sobre las culturas y las relaciones interculturales no pueden estar completos si no se observa el aspecto lingüístico. Es aquí donde los antropólogos lingüistas, sociolingüistas y otros especialistas en las lenguas intervienen para explicar los vínculos entre las lenguas, las culturas y las instituciones del Estado. Prácticamente desde el origen de la educación indígena, se ha puesto en el centro de la acción educativa la necesidad de incorporar el aprendizaje y los usos sociales de la lengua materna y de una segunda lengua.

La educación bilingüe ha sido el problema, y también, la aspiración. Sin embargo, la educación indígena mexicana no ha podido consolidarla. Muchos de los críticos y observadores han concluido que se trata más de una denominación que de una propuesta real que se concrete en los programas educativos y en las aulas escolares. Aunado a lo anterior, la propuesta intercultural vino a convertirse en otro elemento más que puede contribuir a generar propuestas socioeducativas, o bien puede polemizar tanto la discusión que revierta o paralice las iniciativas sobre el tema.

Ante la relevancia de tales situaciones, le propusimos a la revista *Punto CUNorte* convocar a un dossier sobre la antropología de la educación y sus relaciones con la educación indígena. De la multiplicidad de temáticas posibles se decidió proponer como unidades de análisis e interpretación temáticas como las siguientes: 1) aportes de la antropología a la educación de los pueblos indígenas (políticas, teorías y métodos); 2) los debates posindigenistas y las políticas de interculturalidad y bilingüismo;

3) estatus social y políticas de las lenguas indígenas en la sociedad contemporánea; 4) bilingüismo en la educación indígena mexicana

El resultado de esta convocatoria se expresa en los textos que integran este dossier, los cuales son una muestra del trabajo de investigadores y especialistas en torno a las relaciones, problemáticas y perspectivas que la antropología de la educación plantea en la búsqueda de documentar e interpretar la educación indígena del siglo XXI.

En el artículo “La escuela indígena y sus fronteras: reflexiones antropológicas”, Nicanor Rebolledo analiza el carácter fronterizo de la escuela indígena a partir de un caso al que denomina *proceso comunal de apropiación cultural de la escuela*, particularmente en la región interétnica de la montaña de Guerrero. Utiliza el concepto de *frontera cultural* como una herramienta heurística para analizar el carácter comunal de la escuela indígena y su institucionalización como aparato público.

El texto está estructurado en tres secciones que articulan el tema principal, que es el carácter fronterizo de la institución escolar en el contexto de la cultura indígena. En la primera parte, el autor incursiona en la etnografía mexicana (a partir de autores como Moisés Sáenz, Julio de la Fuente, Mauricio Swadesh y Gonzalo Aguirre Beltrán Aguirre, hasta Guillermo Bonfil y Andrés Medina) para explorar el proceso de institucionalización del aparato escolar y para señalar que las comunidades indígenas, después de un largo proceso negociación (cultural y política), internalizan los objetivos de la educación y se apropian de los recursos intelectuales que las propias escuelas generan. La segunda parte está dedicada a analizar la cultura escolar indígena y sus nuevas fronteras culturales. En él se concluye que en la actualidad la escuela indígena ya no constituye una institución ajena a la comunidad, sino que es un aparato de comprensión cultural y un instrumento de hegemonía, que polariza tanto las identidades culturales como las variables clase social, género y grupo lingüístico. Finalmente, en la tercera parte, ‘La escuela indígena transfronteriza’, analiza el caso de las escuelas indígenas de Montaña de Guerrero y el proceso de apropiación intelectual y de reconversión cultural de la escuela.

En el artículo “De cómo la interculturalidad subsume o reconvierte el debate posindigenista mexicano”, escrito por Leonardo Montoya Pe-láez, se parte de una lectura política para estudiar desde una perspectiva asincrónica la interculturalidad, y en ese sentido se problematizan las nociones de *etnicidad*, *lengua* y *cultura*. El autor enuncia a la interculturalidad como el eslabón perdido de la integración y la modernización, y a la educación superior intercultural como telón de fondo del debate de las hegemonías y las subalternidades.

En la primera parte del trabajo se argumentan las doctrinas filosóficas de varios autores que nutrieron la ideología del nacionalismo mexicano, como la *mestizofilia* o el indigenismo de asimilación y de integración. El autor elabora un argumento según el cual la mestizofilia pretendió apoyarse de la eugenesia y la biotipología para sostenerse como una ideología política que permeaba los programas educativos de los gobiernos posteriores a la revolución mexicana. La mestizofilia, según el autor, se distingue del indigenismo de integración propuesto posteriormente por Manuel Gamio y continuado por Gonzalo Aguirre Beltrán, pero conserva una línea de continuidad en su dimensión sociopolítica hasta nuestros días por medio de “fijaciones arquetípicas en la mentalidad de la política mexicana”. En la segunda parte, Montoya analiza las corrientes político-culturales heredadas del indigenismo de integración, las cuales se centraban en la castellanización y cuya principal característica es la comprensión de las lenguas y culturas indígenas con base en la investigación social, en un principio de la acción indigenista del gobierno y en una práctica del cambio cultural dirigido. Estas corrientes político-culturales, a juicio del autor, constituyen el eslabón perdido de la interculturalidad y el núcleo que articula la política de integración posindigenista con el modelo de rescate multicultural de la ancestralidad, propio de la política neoliberal de los últimos tiempos.

En el artículo “El bilingüismo en la educación indígena: apuntes para su reflexión”, Lucina García García argumenta la trascendencia e importancia del bilingüismo bajo el contexto de la educación intercultural

bilingüe. Apoyándose en los aportes antropológico-lingüísticos, la autora describe y analiza la situación que prevalece en la educación indígena mexicana: el desplazamiento lingüístico, las situaciones de diglosia y el proceso de castellanización. Estos, en términos generales, caracterizan la problemática, donde importa también la formación de docentes y el planteamiento curricular acorde con la situación bilingüe de cada espacio comunitario. Para dar cuenta de la problemática y, a la vez, para delinear al programa bilingüe, la autora retoma los aportes de tres enfoques disciplinarios: una perspectiva psicolingüística, otra de carácter sociolingüística y un aporte pedagógico.

El resultado de este trabajo *inter-* y transdisciplinar es el planteamiento de los fundamentos de un programa bilingüe. Este programa deberá contener un planteamiento curricular para la enseñanza-aprendizaje de lenguas, el modelo y enfoque para la enseñanza de las lenguas, y las premisas de enseñanza bilingüe.

En el artículo “Las políticas educativas ante la diversidad lingüística y cultural en México: reflexiones desde una escuela primaria periurbana en Puebla”, escrito por Elizabeth Martínez Buenabad y María Evelyn Diego Gómez, se problematiza la adquisición de la lectoescritura en estudiantes indígenas bilingües de una escuela primaria periurbana de la ciudad de Puebla, que tiene como característica la presencia marcada de estudiantes indígenas migrantes de diversas etnias: mazatecos, nahuas y totonacos. El texto está dividido en ocho pequeñas secciones que desarrollan un planteamiento central: la adquisición de la lectoescritura en niños y niñas de origen indígena y migrantes. Las autoras parten de una revisión de las políticas educativas y lingüísticas, pasan por el análisis de la diversidad lingüística en el contexto escolar, por el enfoque intercultural bilingüe, por la enseñanza de las lenguas materna-indígena, español e inglés, y culminan en el análisis del nuevo modelo de la escuela mexicana.

En el trabajo, las autoras destacan la diversidad lingüística de los estudiantes, dado que en la escuela en la que llevaron a cabo el estudio conviven niños y niñas indígenas con distintos grados de bilingüismo

y los profesores emplean distintas estrategias para la enseñanza de las lenguas indígenas, entre las que destacan, en primer lugar, el ejercicio de reconocimiento sobre el valor de las lenguas indígenas (conciencia y reflexión sobre la lengua), dirigido a los estudiantes que enfrentan discriminación, tanto en la escuela como fuera de ella. Hacen una revisión y comentan críticamente los contenidos de enseñanza de las asignaturas Lengua Materna Indígena y Lengua Materna Español, las cuales ofrece el programa vigente y que contienen una dimensión epistemológica que busca articular los saberes comunitarios a partir del diálogo y una dimensión ética que busca fortalecer valores.

La educación secundaria ha sido un ámbito distante para la educación indígena, en la que ha predominado la gestión de la escuela primaria. Funcionarios, investigadores y docentes han observado poco esta realidad educativa, tal vez por pensar que el destino de los alumnos era la oferta de la denominada secundaria general, donde el camino de la castellanización continua sin remedio. Actualmente son pocos los trabajos de reflexión que se han llevado a cabo acerca de este nivel educativo en el contexto indígena, por lo que los proyectos educativos o procesos locales o comunitarios son igualmente escasos.

En el artículo “Escuelas secundarias en contextos indígenas: entre lenguas, interculturalidad y proyectos comunitarios”, Julieta Briseño Roa y Gabriela Czarny exponen aspectos fundamentales de la educación secundaria en comunidades indígenas. Unas son pertenecientes al sistema general del estado de Chiapas, y otras, derivadas de proyectos comunitarios del estado de Oaxaca. Estos son dos proyectos educativos cualitativamente diferentes en su concepción, en la forma de desarrollar el trabajo educativo y en la participación de alumnos y profesores.

El trabajo está elaborado a partir de datos etnográficos con una perspectiva antropológica, lo cual nos permite acercarnos a las expectativas comunitarias, a las prácticas educativas, al uso de las lenguas indígenas dentro de las escuelas, y se nos presentan las tensiones que viven los profesores al vivir la dinámica de esta educación. Utilizando procedimientos

comparativos propios de la Etnografía de la Educación, las autoras nos presentan situaciones diferentes de entre las realidades escolares estudiadas, al mismo tiempo que plantean la posibilidad de definir retos fundamentales que la educación secundaria debe enfrentar en comunidades indígenas.

La educación indígena ha avanzado lentamente. Como ya se ha dicho, por mucho tiempo esta se centró casi exclusivamente en la educación primaria y fundamentalmente en la enseñanza del aprendizaje del español. No fue sino hasta fines de los años setenta del siglo XX que aparecieron las primeras propuestas en educación superior, que pretendían contribuir a la explicación y superación de esta realidad socioeducativa. La formación de profesores de educación indígena se configuró como una opción para superar los diversos retos que implica tratar de superar problemas sociales, culturales y lingüísticos que viven los niños indígenas al cursar sus estudios básicos.

Una de esas propuestas universitarias se encuentra contenida en el artículo “La licenciatura en Educación Indígena: reflexiones y aportaciones educativas de un programa de la Universidad Pedagógica Nacional” de Jorge Tirzo Gómez, en donde se presentan los principales aportes de la licenciatura en Educación Indígena en torno a la denominada *educación indígena*.

En este trabajo podemos encontrar los elementos fundamentales que originaron una propuesta universitaria de formación de maestros, los elementos que integran el programa educativo, los ajustes curriculares y la persistencia de ideas como el indigenismo y la educación bilingüe, a la par de la emergencia de paradigmas como el multiculturalismo y la educación intercultural. El artículo expone que la licenciatura en Educación Indígena es un programa que continúa dirigiéndose a formar jóvenes provenientes de diferentes grupos y comunidades del país, sujetos que son parte de los propios pueblos, que conocen sus realidades y son capaces de intervenir en ellas a través de procesos de reflexión, investigación y elaboración de programas educativos. La argumentación lleva a plantear

el papel de esa licenciatura y, en general, de la Universidad Pedagógica Nacional en el desarrollo de conocimientos específicos, que no solo ha permitido la continuación del programa educativo a nivel licenciatura, sino que han sido referencia para que otras instituciones generen acciones institucionales y desarrollen otros proyectos educativos.

En el artículo “La vinculación comunitaria en la formación en investigación intercultural de estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas”, desarrollado por José Bastiani Gómez, Joaquín Peña Piña y María Minerva López, se aborda la vinculación de la Universidad Intercultural de Chiapas [UNICH] con las comunidades indígenas de la región, con el objetivo de ofrecer no solo alternativas de desarrollo social y económico, sino también de fortalecer la identidad de los estudiantes indígenas y de ofrecerles una formación que los vincule con las problemáticas locales.

Los autores abordan un caso paradigmático de vinculación que funge como política transversal de la institución y una estrategia formativa cuyo eje principal radica en el diálogo de saberes y la política intercultural. El estudio en cuestión tiene como principal marco un universo de 28 de estudiantes egresados en 2018 de la licenciatura en Lengua y Cultura, y busca comprender las características de la vinculación comunitaria. A partir de la elaboración de sus tesis y de sus propias experiencias inherentes en los procesos de investigación, los autores indagan sobre las diversas formas de vinculación. Las experiencias narradas de los estudiantes indígenas revelan diversas posturas y maneras de concebir las problemáticas de sus comunidades, así como también muestran múltiples estrategias de vinculación. Destaca, en el proceso de investigación y vinculación, el trabajo de campo que realizan los estudiantes, pues este les permite observar, sistematizar y revalorar la realidad social y cultural que estudian. Por ello, la vinculación representa para la licenciatura en Lengua y Cultura un componente fundamental de la formación profesional de los jóvenes.

Como se podrá observar en los trabajos presentados, el diálogo entre la antropología y la educación ha adoptado una perspectiva interdisciplinaria,

integradora y cooperativa, que busca lazos de unión y múltiples caminos para investigar el proceso educativo, visto como un hecho cultural. Se plantea un movimiento analítico que significa intercambio entre dos campos, para estudiar los procesos educativos, la escuela como institución, el conocimiento, los saberes escolares y no escolares, las prácticas pedagógicas, los currículos, la formación profesional y las políticas educativas.

Las relaciones entre la educación indígena y la Antropología de la Educación responden a una constitución compleja, de tal modo que este número temático no pretende agotar su reflexión, sino que es apenas un alto en el largo camino de los debates interdisciplinarios.

En tal sentido, el propósito de este esfuerzo es que los saberes comunitarios, las propuestas educativas y el trabajo antropológico, así como los conocimientos disciplinarios y transdisciplinarios, sean conocidos por estudiantes en formación, especialistas en el campo, investigadores y por los propios pueblos indígenas mexicanos.

REFERENCIAS

- Gamio, M. & Medina, A. (1993). *Dos aportaciones a la historia de la antropología mexicana*. Instituto Nacional de Antropología e Historia, Dirección de Etnología y Antropología Social; Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- Mechthild, R. (2007). *Entre el campo y el gabinete. Nacionales y extranjeros en la profesionalización de la antropología mexicana (1877-1920)*. Instituto Nacional de Antropología e Historia; Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Antropológicas.

La escuela indígena y sus fronteras

Reflexiones antropológicas¹

The indigenous school and its borders *Anthropological thoughts*

Nicanor REBOLLEDO*

RESUMEN

En este trabajo utilizamos el concepto de *frontera cultural* como una herramienta heurística para estudiar la configuración histórica de la escuela indígena, vista como institución fronteriza. Estudiamos la montaña de Guerrero como un caso regional, desde una perspectiva histórica, porque constituye un excelente marco para analizar el carácter comunal de la escuela y su institucionalización como aparato público, y también nos ofrece la posibilidad de estudiar una región en la que se confrontan visiones del mundo, ideologías, lenguas y culturas, pero sobre todo donde se disputa el control político de la escuela. Los procesos de colonización (asimilación o interculturalización) revelan diversas maneras, muy peculiares, de organización y mantenimiento de relaciones fronterizas entre las comunidades indígenas y la esfera pública en la que se enmarca la escuela, cuya principal característica es la separación, el conflicto y la negociación.

Palabras clave: escuela indígena, frontera cultural, transfronteriza, intercultural, frontera comunal.

¹ Muchas de las ideas principales desarrolladas en este trabajo han sido escritas en *Juntos y Separados, la escuela como frontera cultural. Aproximaciones antropológicas* (2020), texto preparado especialmente para rendir homenaje a Andrés Medina Hernández.

* Doctor en Antropología Social por la Universidad Iberoamericana, profesor-investigador de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, adscrito al Área Académica Diversidad en Interculturalidad. Investigador del Sistema Nacional de Investigadores nivel 2. nrebolle@upn.mx | <https://orcid.org/0000-0003-0024-7727>

ABSTRACT

In this work we use the concept of culture frontier as a heuristic tool to study the historical configuration of the indigenous school, seen as a border institution. We study the Montaña de Guerrero as a regional case, from a historical perspective, because it constitutes an excellent framework to analyze the communal character of the school and its institutionalization as a public apparatus, and it also offers us the possibility of studying a region in which they are confronted worldviews, ideologies, languages and cultures, but above all where political control of the school is disputed. The processes of colonization (assimilation or interculturalization) reveal various, very peculiar, ways of organizing and maintaining border relations between indigenous communities and the public sphere in which the school is framed, whose main characteristic is separation, conflict and negotiation.

Keywords: *indigenous school, cultural frontier, cross-border, intercultural, communal border.*

INTRODUCCIÓN

El concepto de *frontera cultural* forma parte de la terminología antropológica y, en particular, de los estudios de ecología cultural (Wolf y Palerm, 1958), así como también es usado con mucha frecuencia en las investigaciones transculturales desde la segunda mitad del siglo xx para estudiar el cambio cultural y la aculturación (Herskovitz, 1952; Aguirre, 1957). Sin duda, este concepto adquiere relevancia a partir de que Frederick Barth publica en 1969 su libro *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización de las diferencias culturales* —publicado en español por el Fondo de Cultura Económica en 1976— con la intención de analizar la persistencia de la identidad étnica y los límites de pertenencia en la interacción, demarcados por la cultura, el territorio, la lengua, la economía y las relaciones sociales. Por otro lado, Ulf Hannerz (1997) ofrece

un interesante aporte teórico para explicar las interconexiones dentro del espacio global y en el contexto de la actual organización de la diversidad en el mundo, en el que considera a la cultura como un incesante flujo, como si fuera una materia gelatinosa que escurre sin lograr tener un lugar de reposo, que se mezcla sin perder sus propiedades, que se hibridiza y, sobre todo, que marca límites.

En la actualidad, el concepto de *frontera cultural* es usado en otros campos de la ciencia social para estudiar diversas prácticas sociales y procesos histórico-culturales, migraciones y éxodos, entre otros temas (Burke, 2013). Por lo tanto, los debates sobre las fronteras culturales no son nuevos. Podemos decir que tienen una larga tradición en la antropología. Según Valenzuela (2019), en la antropología mexicana destacan las perspectivas de asimilación y aculturación, sobre todo para estudiar, entre otros temas, las relaciones interétnicas de vastas zonas de contacto que implican cambio cultural y bilingüismo sustractivo.

En el presente trabajo este concepto es utilizado como una herramienta heurística para estudiar la configuración histórica de la escuela indígena, vista como institución fronteriza, en las comunidades de la montaña de Guerrero, donde se ha explorado y analizado el surgimiento de una fuerte tradición de apropiación cultural, resistencia política y producción de nuevas identidades. Estudiar este caso regional desde una perspectiva histórica constituye un excelente marco para analizar el carácter comunal de la escuela y su institucionalización como aparato público, y también nos ofrece la posibilidad de estudiar una región en la que se confrontan visiones del mundo, ideologías, lenguas y culturas, pero sobre todo donde se disputa el control político de la escuela. Hemos visto que tales procesos de colonización (asimilación o interculturalización) revelan diversas maneras, muy peculiares, de organización y mantenimiento de relaciones fronterizas entre las comunidades indígenas y la esfera pública en la que se enmarca la escuela, cuya principal característica es la separación, el conflicto y la negociación.

Ciertamente, en el contexto de las comunidades indígenas, el proyecto de homogenización de las escuelas parece no haber eclipsado al conjunto

de la comunidad en la que se instala, pues ha dejado espacios abiertos y de florecimiento de una ideología comunal emergente. En tales espacios se avizoran estrategias indígenas de larga duración, en las que se incuban procesos de apropiación cultural y de lucha política. En suma, la escuela, concebida como frontera cultural, permite comprender las relaciones dinámicas que hay entre la educación escolar y la cultura indígena (interculturalidad), la institución escolar y la comunidad indígena (intra-culturalidad), los saberes indígenas y los saberes escolares (intersaberes) y el bilingüismo español-lengua indígena. Desde esta óptica, la escuela constituye un espacio fronterizo en el cual se articulan las expectativas escolares, las ideologías lingüísticas, las hegemonías culturales y los intereses comunales, y que nos permite subrayar la diversidad de estrategias que la escuela indígena ha elaborado en su devenir, en el que ha conjugado variables políticas, pedagógicas, lingüísticas y étnicas.

LA ESCUELA COMO FRONTERA CULTURAL

En la etnografía mexicana² la escuela indígena representa el tótem de la integración cultural —la ideología del mestizaje, la integración nacional, el progreso y desarrollo e, incluso, para los propósitos de la política intercultural— y constituye un campo configurado de relaciones conflictivas, en el que se articulan objetivos contradictorios de muy distinto tipo. En este sentido es un campo fronterizo donde se urden objetivos sociales y culturales, tanto de la escuela como de las propias comunidades. Desde fines de los años veinte del siglo pasado, hasta la actualidad, se viene estudiando de modo sistemático desde la etnografía, por un lado, cómo las escuelas se institucionalizan después de un largo proceso de enfrentamiento y negociación y, por otro lado, cómo las comunidades internalizan los objetivos de la educación y se apropian de los recursos intelectuales que las propias escuelas generan.

² Andrés Medina (1982), en su trabajo titulado *¿Es posible una etnografía de México?*, escribe sobre la importancia de estudiar a los pueblos indios desde la etnografía, lo cual, señala, sucede desde los años veinte.

Moisés Sáenz Garza [1888-1941] quizá sea uno de los primeros antropólogos mexicanos —que entró a la antropología por los canales de la educación, como lo expresa Gonzalo Aguirre Beltrán— en observar este fenómeno y advertir con ojo crítico la fuerte tensión que genera la llegada de la escuela a una comunidad indígena para trasplantarse y florecer en ella, tensión que se traduce en conflicto (social y cultural) permanente. De acuerdo con Sáenz, la escuela se opone a la idiosincrasia de la comunidad donde se instala y esta relación de tensión debía ser modificada por la propia escuela. En uno de sus escritos de 1926, titulado *la Escuela y la cultura* (Sáenz, 1976), explica que el objetivo era convertir a la escuela en la promotora de la unidad nacional y en la mediadora en la tensión que genera cuando se pone en marcha el cambio cultural. Este argumento es defendido por el maestro normalista Rafael Ramírez (1976), el cual, con ideas más que elocuentes al referirse al papel que debía jugar el maestro dentro de una comunidad indígena, dice: “Pero si tú, para darles nuestra ciencia y nuestro saber les hablas en su idioma, perderemos la fe que en ti teníamos, porque corres el peligro de ser tú el incorporado” (p. 62). Esto lo decía con el propósito de revertir lo que estaban haciendo muchos profesores. Con la instauración de las escuelas en las comunidades indígenas en los años veinte y treinta —llamados Centros de Educación Indígena, dice el mismo autor— se buscaba “restituir el carácter comunal del proceso educativo y que las mismas comunidades sean las entidades educadoras” (p. 146) y colocar el papel del maestro en el centro de la comunidad.

A finales de la década de los cuarenta, Julio de la Fuente Chicoséin [1905-1970] insiste en sus ensayos sobre el persistente conflicto cultural que genera la escuela y subraya la importancia de que la escuela traduzca las realidades culturales de la vida nacional a las formas de vida de las comunidades indígenas, no para asimilar unas a las otras, sino para enriquecerlas con préstamos que hagan posible la educación en una comunidad indígena. En estos casos, la traducción es vista por De la Fuente (1973) como una posibilidad de la pedagogía para resolver la tensión existente entre escuela y comunidad. Plantea la necesidad de llevar la escuela a las comunidades indígenas con el objetivo de acercar la cul-

tura nacional a la cultura local y armonizar diferencias idiomáticas y culturales, poniendo el acento en las influencias extraescolares como la educación a cargo del grupo local y la familia. En su ponencia titulada *El problema indígena y la escuela*, presentada con motivo de la Conferencia Nacional de Educación que se llevó a cabo en la ciudad de México, en 1939, hace un llamado a corregir el lenguaje incorrecto propagado por varios medios, según el cual el indígena representa un problema y es considerado una vergüenza nacional. Dice que estas son expresiones equivocadas que la nueva política educativa indigenista debe erradicar.

Muchos maestros rurales se encuentran en un mundo ajeno al suyo —en que se habla, se piensa, se viste, se actúa de manera diferente a la que está acostumbrado— y su conflicto es perpetuo, porque se le dice que se encuentra frente a una cultura y no la aprecia como tal [...] Extrañamente, el maestro indígena ha llegado a asimilar estas consignas en tal forma que es el agente más efectivo de estas prácticas políticas opresivas (De la Fuente, 1973, p. 46).

La labor del maestro en una comunidad indígena está casi siempre en la disyuntiva de orientar su labor ya sea hacia la integración de la cultura nacional o hacia la cultura indígena de la comunidad. Pero esta situación debe cambiar y para ello se requiere de un buen desempeño de este y del empleo de múltiples estrategias, herramientas y metodologías, visuales, orales y emocionales, que eliminen los prejuicios y la vaguedad alrededor de este actor social dentro de la comunidad.

En el mismo sentido, pero desde el ángulo de la antropología lingüística, Mauricio Swadesh Talnoper [1909-1967] explica que la castellanización forzada y el bilingüismo sustractivo que desarrolla la escuela muestran otro plano del conflicto, pues ambos procesos generan nítidas fronteras lingüísticas dentro de las comunidades, separando a los hablantes del castellano de los hablantes de lenguas indígenas; incluso a los bilingües se les asignó un lugar importante dentro de la jerarquía interna. El mismo

autor nos explica, entre otras cosas, el poderoso papel que ha jugado la escuela en dicho conflicto lingüístico, que ha dado lugar al florecimiento del discurso colonial de desplazamiento y asimilación lingüística. Las políticas de castellanización de la escuela han provocado profundas divisiones al interior de las comunidades y han creado condiciones para instituir fronteras lingüísticas y situaciones pedagógicas en las que los estudiantes internalizan la posición dominante del castellano y el carácter gregario de la lengua indígena (Swadesh, 1960). Sin embargo, mientras de un lado la escuela dinamiza la tendencia histórica de la castellanización, del otro lado las comunidades construyen ámbitos comunicativos de resistencia y se oponen a la asimilación. Este conflicto lingüístico generado por la escuela muestra diversos niveles de antagonismo: 1) la lengua de la escuela frente a la lengua de la comunidad; 2) la lengua de mayor estatus social interno de la comunidad frente a la lengua de mayor movilidad social; 3) el distanciamiento de la norma culta del castellano (lengua estándar) con respecto del castellano indígena (lengua popular); 4) la lengua académica en oposición al castellano indígena.

Por otra parte, Gonzalo Aguirre Beltrán [1908-1996], elabora una teoría de la integración cultural basada en la escolarización, partiendo de la relación entre educación dominical y educación intercultural. En dicha teoría sostiene que “la educación no es un simple proceso de transmisión cultural; para su desarrollo se generan fuerzas contrarias, unas que apuntan a la conservación de lo tradicionalmente establecido y otras, a su renovación” (Aguirre, 1973, p. 9). Considera que la educación que ofrece la escuela posee una alta tendencia renovadora, mientras que la educación proporcionada por la comunidad y el hogar, de enorme importancia en la formación de la personalidad del sujeto, es comúnmente conservadora. Aquí radica el conflicto que genera la escuela, en la cual se configuran las relaciones fronterizas de la cultura indígena, que son una de las características que adquiere la educación en las regiones de refugio cuando les es implantado el sistema de educación formal.

Para Aguirre Beltrán (1973), “la educación indígena debería ser una con la comunidad” (p. 95) y debería ser el proceso por medio del cual el

grupo (la familia) trasmite sus instrumentos, habilidades, conocimientos, emociones y valores de una generación a otra, asegurando la continuidad de la cultura. Según el mismo autor, la educación formal en situación intercultural adquiere las siguientes características: 1) las comunidades que no tienen tradición escolar y que son inducidas por agentes externos a tener una escuela, tienden a rechazarla por considerar que afecta a su cultura, lengua, las formas de organización social y el manejo del tiempo; 2) el aprendizaje de la lengua materna es alcanzado antes que el del castellano, en la medida en que los niños tienen la edad suficiente para sentirse parte de la cultura y que adquieren habilidades para desarrollar lealtades hacia su propia lengua; 3) es evidente que en la situación intercultural se producen discontinuidades entre lo que se aprende en el hogar (socialización) y lo que se aprende en la escuela (escolarización); en estos casos, cuando el niño entra a la escuela o a un internado, el choque cultural es mayor, sobre todo cuando es instruido por un maestro que no habla su lengua y es forzado a hablar castellano; 4) “en la situación intercultural la socialización es el proceso de integración de la comunidad indígena a la sociedad nacional y la escolarización el difícil proceso de renovación cultural” (Aguirre, 1973, p. 14).

La influencia del maestro indígena en la comunidad genera una diferenciación interna marcada por la educación escolar (la escolarización) que da lugar al surgimiento del intelectual nativo (intermediario), personificado en el indígena escolarizado, cuyo papel es definido por su capacidad de maniobra, manejo, mantenimiento y control de los vínculos de la comunidad con el exterior, especialmente con el manejo de los programas gubernamentales de desarrollo (económico, social y educativo).

La teoría del control cultural desarrollada por Guillermo Bonfil Batalla [1935-1991] en su texto *La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos* (1988), ayuda a explicar la disyuntiva por la que atraviesan la escuela indígena y las fuerzas sociales, la cual se pone en juego en el campo de la cultura. La escuela indígena, desde la perspectiva de Bonfil (1988), contribuye a formar una ideología del éxito de una manera soterrada. Los alumnos que llegan a las escuelas indígenas entran

con la expectativa de formarse para encontrar un lugar en el mundo que les rodea (un trabajo mejor, una vida mejor y diferente). Afirmo que en las proyecciones de los alumnos indígenas podemos encontrar un repertorio de actitudes portadoras de todas las fuerzas sociales y culturales actantes, como la asimilación cultural, el sometimiento, la resistencia, la lucha por la autonomía y el orgullo étnico. Algunos estudiantes llegan con el propósito de ser mejores ante los demás miembros de su comunidad y otros buscan superarse para servir de la mejor manera a su propia comunidad. Bonfil (1988), define el control cultural de la siguiente manera:

[...] es la capacidad social de decisión sobre los elementos culturales. Los elementos culturales son todos los componentes de una cultura que resulta necesario poner en juego para realizar todas y cada una de las acciones sociales: mantener la vida cotidiana, satisfacer necesidades, definir y solventar problemas, formular y tratar de cumplir aspiraciones. Para cualquiera de estas acciones es indispensable la concurrencia de elementos culturales de diversas clases, adecuados a la naturaleza y al propósito de cada acción (Bonfil, 1988, p. 5).

Los elementos culturales de un grupo étnico (una comunidad) engloban tanto componentes propios o ajenos como decisiones propias o ajenas; todas ellas abarcan acciones que las comunidades como entidades autónomas emprenden para encaminar un proyecto social. La distinción que podamos hacer entre las decisiones propias y las ajenas, dentro de un conjunto de acciones comunitarias, podría resultar no tan clara, pero indica finalmente la distancia que separa la escuela con respecto a la comunidad. Según Bonfil, la escuela como institución ajena a la comunidad indígena pone en marcha procesos culturales que imponen no solo espacios exclusivos para la enseñanza sino obligatoriedad de la educación, saberes controlados por el currículo, una lengua vehicular única (monolingüe), un calendario escolar fijo, materiales de estudios dosificados y

descontextualizados, maestros ajenos a las comunidades, mobiliario escolar prefabricado, etc. La escuela es portadora de una cultura enajenada (universalista) y de una cultura escolar (comunitaria) que la comunidad tendrá que readaptar a su dinámica. La escuela revela varios procesos de imposición de la cultura nacional, como la introducción forzada del castellano (lingüicidio) y de los valores occidentales como sinónimo de escolarización, en donde la comunidad indígena es ajena y no participa en el diseño y la definición de los propósitos de su propia educación.

La escuela como espacio de frontera cultural es un tema problematizado recientemente por Andrés Medina en sus reflexiones publicadas en 2009, en su artículo *La educación indígena en México. Una reflexión etnográfica*, en el que escapa de la tradición indigenista y se instala en una posición crítica. Nos parece que en este breve pero penetrante ensayo aborda la compleja relación histórica de la educación escolar construida a través del trabajo de los profesores bilingües. Este planteamiento, según el cual la escuela es un espacio de frontera, supone, además, que la función del maestro dentro del contexto de la comunidad es mucho más compleja; permite pensar que no se trata simplemente de una tarea de articulación entre lo interno-externo, comunidad-escuela, sino de la instauración de una relación duradera de dominación y de una estructura capaz de ocultar formas de dominación y subalternidad. Señala, por otra parte, que el carácter de educador comunitario hace mucho tiempo que se perdió; incluso plantea algunas dudas sobre su verdadera existencia como figura de maestro ligado a la comunidad indígena. Afirma que “el maestro indio aparece como dirigente político en el periodo cardenista y solo existió en casos aislados como el de la Tarahumara” (Medina, 1999, p. 348).

La escuela como frontera cultural, desde esta perspectiva, no solo es un término metafórico que busca representar su carácter conflictivo de la escuela en el contexto de una comunidad indígena, sino que es un instrumento conceptual que pretende revelar la tendencia etnocentrista dentro de ella y el papel mediador del profesor indígena. Dicho de otra manera, no es simplemente un concepto clave que recoge la imagen de una institución en permanente conflicto o a través del que se explora el canon

que reproduce y legitima la escolarización excluyente, sino que supone cuestionar tales prácticas conflictivas.

Finalmente, el tema de debate en la etnografía mexicana consiste que las escuelas en el contexto de las comunidades indígenas no pueden ser concebidas solo como instituciones neutrales o territorios neutralizados por las políticas educativas, sino como instrumentos de comprensión intercultural. Por tanto, el debate debe estar focalizado justo en el proceso de apropiación cultural (descolonizador) y en esa tradición fuerte de lucha política de las comunidades indígenas contra la dominación local, donde el discurso escolar es utilizado para la defensa de su identidad, historia, lengua y cultura.

LA CULTURA ESCOLAR INDÍGENA

¿La cultura escolar es indígena? ¿Cómo se podría definirla? La escuela estudiada por los antropólogos indigenistas —por lo menos hasta antes de la década de los noventa del siglo xx— fue entendida como una institución autónoma y regulada por los aparatos de gobierno (con divisiones y fronteras claras) y ajena a la cultura indígena. En ese sentido, para ellos hay muchos indicios empíricos y discursivos acerca de la existencia de una cultura escolar indígena específica y diferenciada. A través de la escuela, de su institucionalización en el contexto de la comunidad indígena tradicional, trataron de demostrar el surgimiento de múltiples formas de conflicto y articulación —choque cultural, marginalidad, pobreza y fracaso escolar—, así como también variadas manifestaciones de orgullo indígena y resistencia política, de formas de trabajo y de organización muy peculiares. Para los antropólogos indigenistas la escuela es pensada como una institución ajena a la comunidad indígena y el argumento principal radica en el hecho de que la escuela debiera crear condiciones locales para inventarse a sí misma en el contexto en el que se instituye.

La escuela indígena como aparato público involucra al preescolar (los denominados grupos preparatorios del programa de castellanización

creados al principio de los años sesenta del siglo pasado), a los internados, a los albergues escolares, a los centros de integración social, a las escuelas multigrado y a las escuelas primarias de organización completa, y crea una compleja maquinaria administrativa y un sistema cultural que funciona con sus propias prácticas y códigos. Este sistema, por sus características, es un aparato público operado por una planta de profesores indígenas y bilingües, por materiales didácticos y libros de textos específicos para cada una de las lenguas indígenas regionales, etc. Desde que se constituye como sistema, ha tratado de influir en la vida de las comunidades, sobreponiéndoseles, sobre todo, en el ámbito de la toma de decisiones y dictándoles lo que debe hacerse (en los sentidos social y ético), cómo debe hacerse (en el sentido práctico), con qué lengua se vehicula el conocimiento escolar y cómo construir el futuro en la comunidad. Este aparato a nivel formal, como lo define Paul Willis (2008), opera como instrumento de control y genera al mismo tiempo una cultura contraescolar que busca oponerse a las formas individualistas de trabajo y una disciplina que implanta a nivel local. La cultura contraescolar es equivalente a la crítica indígena acerca de la cultura escolar, que consiste en el cuestionamiento del individualismo y del carácter retórico del discurso escolar.

La escuela indígena, vista de esta manera, como institución pública trasplantada por la política educativa indigenista, ha tenido en los últimos tiempos cambios sustanciales tanto en su estructura como en los contenidos y orientación, debido a los movimientos indígenas escalonados de emancipación comunitaria y a los reclamos cada vez más vigorosos por el respeto a los derechos humanos lingüísticos y culturales; también son resultado de la intensificación en las políticas educativas orientadas por objetivos interculturales, que la convierten en una institución donde las fronteras culturales no son tan claras. Tal parece que de aquellas escuelas originarias instauradas por la escuela rural mexicana, para institucionalizarse en el marco comunal, solo quedan en el mapa algunas huellas y expresiones de la cultura contraescolar. Esto significa más bien

que su fuerza motriz ya no descansa en la cultura contraescolar, sino en la ideología interculturalista (y del pluralismo cultural) que poco a poco la ha venido remplazando. Dicho con otras palabras, los discursos de los intelectuales indígenas escolarizados y la cultura contraescolar que los estimuló, después de todo, son elaborados paradójicamente por la propia escuela indígena, en diálogo con sus intelectuales.

Ahora bien, en los últimos tiempos, la escuela indígena ya no constituye una institución ajena a la comunidad, sino un aparato de comprensión cultural y un instrumento de hegemonía, que polariza tanto a las identidades culturales como a la clase social, al género y a las lenguas. En estas condiciones entran en escena otras fuerzas sociales que modifican su tendencia homogeneizadora, como las ideologías indígenas que cuestionan el carácter colonizador y la incorporación de los saberes indigenistas a través de los cuales el mundo indígena es representado y por medio de los cuales los pueblos indígenas construyen su propia historia (Tuhiwai, 2002). La escuela indigenista era concebida como parte de un proyecto civilizatorio que buscaba reproducir el sistema escolar, que traducía a versiones locales el conocimiento escolar para el consumo comunitario, pero también que veía nacer a sus propios intelectuales y elites. Las tentativas de codificación de los saberes indígenas también son tentativas de recuperación de la identidad, pero bajo su forma ideal estos saberes constituyen un legado poscolonial (Tuhiwai, 2013, p. 106).

Por último, hay que señalar que la educación y la cultura no constituyen dualidades excluyentes o entidades separadas una de la otra. Desde nuestro punto de vista son opuestas y complementarias, con fronteras porosas y refractarias. Tampoco la comunidad indígena puede ser concebida como una entidad homogénea y corporativizada, sino como una unidad social compleja con límites fronterizos y flujos culturales discontinuos. Esto significa que la escuela indígena como aparato público puede llegar a marcar fronteras culturales para separar la cultura de la educación y otorgar funciones específicas dentro de la comunidad. Sin embargo, resulta casi imposible marcar el punto de comienzo de la cultura escolar y el

punto donde acaba la cultura indígena, pues, paradójicamente, la lengua indígena que antes era la lengua materna del hogar y que fue desplazada por el español como un objetivo de la escuela, ahora es reivindicada por la escuela (para revitalizarla) porque en el hogar ha dejado de hablarse.

No obstante, la escuela indígena como proyecto cultural tiende a homogenizar y normalizar, moldear y armonizar, igualar y diferenciar. Tanto los conocimientos escolares y las actividades académicas como la organización del trabajo, los hábitos de estudio, los valores y las formas de comportamiento institucional son organizados para legitimar la existencia de formas únicas de conocimiento y de trasmisión de esos conocimientos. La pedagogía tiene ese poder de normalizar la cultura escolar, no solo para adaptar la escuela a la comunidad indígena, sino también para acomodarse a ella e incorporar saberes de la cultura indígena a las prácticas de enseñanza de los profesores.

Los términos *negociación* y *diálogo* evocan procesos muy comunes en la práctica educativa de los profesores indígenas, tanto por los conversos como por los partidarios de la escuela indígena diferenciada. El término *diálogo* gana popularidad en el lenguaje de los profesores, sobre todo en quienes introducen críticamente el interculturalismo. Frente a esta tendencia dominante de cultura escolar asistimos a una diversidad de alternativas educativas que cuestionan el carácter homogeneizador de la escuela, instrumentadas desde la propia escuela, para asimilarse a la cultura local indígena o para construir estrategias indígenas de descolonización (Salaün, 2018).

El interculturalismo es una perspectiva que exige un marco democrático de participación indígena en la construcción de la escuela y en la elaboración de los contenidos de enseñanza en los que se vean representadas las culturas locales. Los profesores han descubierto en tal perspectiva que los saberes indígenas no solo son necesarios en la formación escolar y por tanto traducidos a contenidos de enseñanza, sino que deben ser parte de un proceso político de revitalización de la cultura y la identidad. De acuerdo con esto, los saberes indígenas son para estos casos una categoría

política que adquiere relevancia en la lucha por lo propio y que no solo radicaliza la alteridad cultural, sino que “actualiza lo que Jack Goody denominó la *gran división*: esta tendencia de los antropólogos a distribuir las sociedades humanas, las formas de saber y los sistemas de pensamiento en dos grupos exclusivos el uno del otro” (Salaün, 2018, p. 76).

Del mismo modo en que es difícil saber dónde comienza la cultura indígena y dónde acaba la cultura escolar, es casi imposible reconocer los límites de los saberes indígenas en la transmisión de conocimientos escolares y en qué momento los saberes indígenas son transformados en saberes escolares.

Jerome Bruner (1999) intenta demostrar que la escuela no solo tiene por tarea transmitir conocimientos organizados, aplicar teorías del aprendizaje y pruebas de rendimiento centradas en el sujeto, sino también adecuar una cultura a las necesidades de sus miembros y las formas de transmitir esas necesidades para que atiendan a esa cultura. En ese sentido, admite que haya una cultura de la escuela, la cual ofrece un modelo que permite a la cultura en general operar mejor, establecer culturas de aprendizaje mutuo, compartir ideas, ofrecer ayuda en el dominio del material, en la división del trabajo, en el intercambio de papeles, en las actividades de reflexión grupal. En una suma, la cultura de la escuela se refiere a una versión de la cultura (Bruner, 1999, p. 15).

Estudiosos como Lawrence Stenhouse (1997) y Andy Hargreaves (2003) demuestran que la cultura escolar tiene sus características propias y reproduce aspectos particulares de subculturas y culturas de la escuela, en las que convergen las ancestrales, modernas, vecinas, remotas, universales, de clase social, generacionales, étnicas y regionales. Asimismo, argumentan que no en todas las escuelas existe esta diversidad de culturas y es aceptada la diversidad como tal. Algunas escuelas son homogéneas o tienden a homogenizarse sin serlo y otras son heterogéneas y buscan mantener la heterogeneidad.

Por otro lado, Gareth Morgan (1991) construye una metáfora en la que una organización es vista como una cultura y lo hace para argumentar que organizaciones como la escuela poseen patrones culturales

que pueden ser compartidos por la totalidad de los miembros de una comunidad escolar o que puede haber subculturas que se opongan. De esta manera, la organización como una cultura escolar está compuesta de los siguientes elementos: 1) es una cultura individualista y selectiva; 2) es una cultura competitiva, en la que estudiar es una tarea individual y requiere del esfuerzo individual para el rendimiento; 3) es una cultura formalista, en la que las formas se anteponen a los contenidos de aprendizaje; 4) es una cultura homogénea, en la que los contenidos, los exámenes y exigencias son para todos; 5) es una cultura jerárquica y desigual en las relaciones entre maestro-alumno y alumno-alumno; 6) es una cultura rutinaria, en la que se establecen los mismo horarios para todos, materias, salones, mobiliario, maestros, y 7) es una cultura dominada por el número uno de la clase, en donde el fracaso es personificado en el reprobado o el expulsado de la clase. En este sentido, la cultura escolar se manifiesta en el lenguaje y los rituales, la evaluación y las rutinas, que terminan por tener un fundamento histórico y que marcan cómo se hacen las cosas. Por eso esta metáfora es explicativa, porque, más allá de la “bandera técnica y racional” que demuestra, es la cultura la que define muchas veces cómo se hacen las cosas (Morgan, 1991, p. 109).

En suma, no obstante que resulta difícil poder marcar la distancia que separa la escuela con respecto a la cultura indígena, la cultura escolar indígena puede caracterizarse de la siguiente manera: 1) los contenidos de enseñanza son seleccionados y enfatizan en los valores universales, en la evaluación estandarizada y en los rituales pedagógicos comunes de trasmisión; 2) la producción de conocimiento escolar destaca sesgos epistemológicos: la racionalidad técnica y el conocimiento científico subordinan las formas propias de conocimiento, las cosmovisiones y las maneras indígenas de conocer el mundo; 3) el discurso educativo subraya las actividades intelectuales y subordina las dimensiones sociales, afectivas, estéticas y éticas propias del contexto de los alumnos, y antepone lo ajeno sobre lo propio en las tareas académicas; 4) la lengua vehicular del currículum (el castellano) impone a los alumnos formas estandarizadas de hablar la misma variedad de lenguaje y establece convenciones en la

comunicación verbal, en la lectura y la escritura; 5) la selección de contenidos de aprendizaje está condicionada por una tendencia dominante de asimilación cultural, que ordena el currículum por disciplinas, grados, niveles y trayectorias, y establece mecanismo selectivos.

ESCUELA INDÍGENA TRANSFRONTERIZA

El caso de las escuelas indígenas de la montaña de Guerrero, junto con otras regiones, ejemplifica claramente la emergencia de un proceso de apropiación de la escuela por parte de las comunidades indígenas. Sin duda, los saberes indigenistas, entendidos como la experiencia de los promotores culturales acumulada por el Centro Coordinador Indigenista [CCI] de la montaña de Guerrero, contribuyeron a la formación de este movimiento intelectual de apropiación y reconversión cultural.

Las actividades del CCI en Tlapa inician en 1963; la labor educativa comienza con visitas del director a las escuelas de las cabeceras municipales para invitar e incorporar a los jóvenes que supieran hablar español, leer y escribir al programa de promotores culturales. El panorama de las escuelas de la región durante estos años es descrito por Maurilio Muñoz, en el homenajeado texto publicado por el Instituto Nacional Indigenista en 1963, *Mixteca, nahua, tlapaneca*, en términos de desaprobación generalizada de las comunidades indígenas sobre los objetivos de las escuelas, lo cual se refleja en la inasistencia escolar y el rechazo a los profesores fuereños, los cuales, incluso, fueron hostilizados como forma protesta a la apertura de escuelas. Por ejemplo, el censo de escolar de la cabecera municipal de Metlatonoc, de población mixteca, “registra 107 niñas y niños en edad escolar, de los cuales solo 57 se inscribieron y, de estos, solo 25 asistieron con cierta regularidad” (Muñoz, 1963, p. 113).

El primer grupo de promotores culturales que el CCI reclutó para trabajar en el programa estaba compuesto por 102 jóvenes mixtecos, nahuas y tlapanecos, con distintos niveles de estudio: unos con primaria en curso y otros con primaria y secundaria terminada. Los capacitadores de este grupo de promotores culturales era el mismo personal técnico del CCI de

las áreas de economía, salud, educación, caminos, agricultura y mejoramiento de cultivos. Dentro del paquete de capacitación había un primer curso de introducción a la docencia orientado a atender a niños indígenas de cuatro a seis años que denominaron ‘El grado preparatorio’ (equivalente al preescolar de ahora). Estaba dirigido a introducir el castellano oral con el propósito de preparar a los niños de esa edad para su ingreso a la primaria monolingüe de español. Posteriormente, de 1964 en adelante, la formación en la docencia de este grupo de promotores culturales continuó a cargo del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio y con ello se elevó la demanda de apertura de escuelas en la región.

Con el Plan Educativo de la Montaña de Guerrero de 1972 es evidente que entra un nuevo componente político que acelera este proceso de apropiación cultural de la escuela: la oposición al partido oficial. Esta origina una corriente política indigenista encabezada por maestros rurales y promotores culturales, misma que se vio nutrida con afiliados al Partido Comunista Mexicano y que llevó a la diputación a uno de los primeros diputados comunistas de la región, un profesor originario de Alcozauca. Sin duda, los saberes indigenistas contribuyeron a crear procesos de apropiación cultural de la escuela, con lo cual nos referimos al activismo político surgido de los trabajadores operarios del plan educativo antes mencionado y que es reforzado por el movimiento de los promotores culturales, como la Radio Bilingüe de la Montaña, *la voz de la montaña*. Muchos de los trabajadores (tanto del CCI como del plan de estudios) habían salido de las comunidades indígenas, habían aprendido a manejar los recursos del gobierno (manejo de técnicas, gestión, administración y elaboración de proyectos), así como también se habían apropiado de los conocimientos técnicos de la práctica indigenista y ahora reconvertían esos saberes prácticos en favor del movimiento intelectual apropiación de la escuela.

Desde ya muchos años la escuela se ha incorporado al paisaje comunitario que señala su centro político y ceremonial con su iglesia y con el edificio del cabildo; todas ellas imposición del

exterior que han pasado por un largo proceso de reinterpretación y apropiación, con resultados diversos. En la escuela se libra la batalla desde una perspectiva centralista y autoritaria (Medina, 1999).

Sin embargo, los últimos años de la década de los setenta fueron cruciales en la formación del pensamiento emancipador de la escuela indígena. La Radio Bilingüe de la Montaña, junto con el movimiento de *basificación* de los promotores bilingües, la fundación de la Dirección General de Educación Indígena [DGEI], así como la concomitante instauración de la política de educación bilingüe bicultural, la creación de plazas de maestro bilingüe y de un aparato específico de regulación del sistema, con claves, materiales, textos y formación docente bilingüe, fueron todos elementos determinantes durante este proceso. Aunque posteriormente, durante la década de los ochenta, hay un gran vacío en la pedagogía bilingüe y una excesiva burocratización del subsistema de educación indígena (que se traduce en concentración de decisiones y manejo de plazas), que impacta a la gran masa de profesores indígenas, este movimiento emancipador de la escuela indígena continúa su marcha, sumando a su paso nuevos adeptos, como el movimiento de protesta iniciado durante los primeros años de la década del noventa contra la celebración del v centenario y la modificación del artículo 27^{vo} Constitucional, que tiene su culmen con la formación del Consejo Mexicano 500 Años de Resistencia Indígena, Negra y Popular, en Chilpancingo, Guerrero, en 1992 (Sarmiento, 1991). Le sigue la celebración en 1996 del Primer Congreso Nacional Indígena en la Ciudad de México en el magno Auditorio del Centro Médico Nacional, que con la voz de la comandanta Ramona (oradora principal de la comandancia general del Ejército Zapatista de Liberación Nacional) y el grito “Nunca más un México sin nosotros”, hace que se reactiven muchos otros movimientos, algunos con base comunitaria indígena y otros sectores compuestos de intelectuales, artistas y académicos.

Hay indicios de que los primeros gérmenes del movimiento emancipador de la escuela indígena aparecen en los noventa. En el trabajo de campo que realizamos en 1993, gracias al apoyo del Departamento de Educación Indígena con sede en Tlapa, tuvimos acceso a varias de las escuelas de la montaña de Guerrero y pudimos conocer Xalpatlahuac, Tzaltzala, Cahuatache, Tlacoapa, Metlatonoc, Huexuapan, Alcozahuca, Malinaltepec, Zapotitlán Tablas, entre otras. El acercamiento a estas comunidades nos permitió tener conocimiento acerca del funcionamiento de las escuelas y las contradicciones por las que atraviesa la pedagogía bilingüe.

Nos llamó la atención que la escuela multigrado de Huexuapan, rechazada en los años sesenta, ahora es reivindicada por los padres de familia, quienes exigen a la jefatura del Departamento de Educación Indígena maestros comprometidos y menos faltistas. Durante nuestra corta estancia, el comité de padres de familia nos hizo saber que estaba solicitando cambio de profesor por faltista y borracho; querían un profesor que viviera en su comunidad. La escuela de organización completa de Cahuatache, comunidad mixteca renuente a los profesores bilingües en los años sesenta, es atendida ahora por profesores mixtecos, la mayoría originarios de la comunidad, y nos demuestra estar realmente integrada a la vida comunitaria.

La utopía integracionista de Aguirre Beltrán planteada en los años sesenta de que la comunidad y la escuela fueran una unidad integrada parece haberse reconvertido: la escuela estaba siendo integrada a la comunidad. Pudimos observar, entre otras cosas, que los profesores realizaban además de sus tareas cotidianas de la escuela otras actividades comunitarias. Presenciamos la fiesta principal de la comunidad, organizada por el mayordomo de ese año, un profesor de la escuela. En Zapotitlán Tablas, los colegas del equipo de investigación relatan que una mañana vieron junto con el sacerdote a un grupo de niños persiguiendo a pedradas a una persona: era el profesor borracho llevado por sus alumnos rumbo a la escuela; el sacerdote relata que eso sucedía todos los días.

Alcozahuca presenta una escena diferente, las escuelas se han convertido en botín de los partidos políticos; se han visto envueltas en conflictos y disputas por el control de las escuelas. En las escuelas se dirimen las diferencias políticas. En nuestra visita pudimos observar que la escuela secundaria controlada por la Antorcha Campesina estaba cerrada desde hace poco más de un mes. Mejor dicho, la presidencia municipal en manos del Partido de la Revolución Democrática la había cerrado como medida de presión para arrebatar a los profesores antorchistas el control de la escuela. Nos percatamos que las escuelas estaban realmente atrapadas por el activismo político y percibimos que los debates estaban conectados con otros temas, como la autonomía indígena, la lucha contra el racismo y la democracia sindical de los maestros.

Si bien vemos florecer procesos de apropiación del aparato escolar por las comunidades indígenas, también notamos escuelas abatidas por la pobreza, la migración, el narcotráfico y la manipulación política. Sus aulas son prácticamente vaciadas por largas temporadas debido a la migración. Las camionetas de enganchadores estacionadas en las entradas a Tlapa son señal de que ha llegado la temporada de pizca de jitomate en el Estado de Sinaloa y de que las escuelas quedarán sin alumnos. Es una ironía que antes las comunidades eran renuentes a la instauración de la escuela y que ahora que han decidido hacerla suya y apropiarse de sus objetivos los niños no puedan asistir con regularidad y tener una escolarización plena.

Para finalizar, esbozo un comentario sobre el carácter transfronterizo de la escuela indígena. Hemos sostenido que la noción de frontera configura márgenes culturales y lingüísticos, epistemológicos y políticos, que separan a la escuela de las comunidades, pero que estos márgenes son transformados en espacios de negociación y lugares de encuentro. Es en este espacio de intersección en el cual la escuela indígena comienza a experimentar lo que algunos críticos de la interculturalidad describen como el espacio inconmensurable del sistema escolar, y el desafío consiste en que los profesores aprendan a trabajar en él de manera creativa, con el propósito de enseñar a circular en los circuitos de frontera, sin barreras idiomáticas y culturales.

CONCLUSIONES

Con la política de integración del indígena se aprecia mejor la instauración de la escuela indígena fronteriza. Digamos que a partir del congreso de Pátzcuaro de 1940 y hasta 1975 que se lleva a cabo el Congreso del Consejo Nacional de Pueblos Indígenas y la formación de los Consejos Supremos es notable ya su institucionalidad, su racionalidad y sus principios funcionales. Mejor dicho, esto ocurre cuando las comunidades aceptan sin dramatismo el cambio que les produce la escuela. Uno de tales cambios es, paradójicamente, la introducción del discurso democrático y homogeneizador, que lejos de fortalecer la cohesión interna de las comunidades, estimula el individualismo y la competencia interna. En realidad, la escuela indígena adquiere características propias, fronterizas, a partir de 1963, momento en el cual se abre el programa de formación de promotores culturales y, con ello, la atención a los grupos preparatorios. Este es el año en que verdaderamente se pone a prueba el modelo bilingüe transicional, con el diseño de materiales especiales para impulsar el desarrollo oral del español de los niños monolingües de lengua indígena de cuatro a seis años, y en el que se crean el preescolar y el programa de castellanización forzada.

Durante este periodo la escuela indígena ya empezaba a mostrar sus rasgos fronterizos y percibimos la formación de corrientes de resistencia comunitaria contra la escuela regular, así como la emergencia de movimientos locales, nutridos unos por los promotores culturales y otros por organizaciones campesinas que convergen en las protestas contra el caciquismo y la manipulación política. El mejor indicio de su carácter fronterizo es la formación de una ideología de escuela propia, comunal, alimentada por profesores nativo-hablantes y sustentada en los saberes del indigenismo.

La política continental de liberación del indio (de Barbados 1), durante los primeros años de la década de los setenta, y el movimiento de los profesores bilingües por educación propia, de educación bilingüe y bicultural, marcan una nueva era para la educación indígena, no

como derecho todavía, pero reconocida como servicio y política de integración, en la que es evidente su carácter diferenciado y la tendencia fronteriza (segregacionista). La visión de que la educación indígena debería ser una (según Julio de la Fuente) toma forma al constituirse el subsistema de educación indígena en 1978 con el apoyo de la DGEI, con la creación de plazas de maestros bilingües, con la elaboración de libros de texto específicos para cada lengua, con presupuesto específico y sobre todo con un modelo bilingüe bicultural.

Finalmente, en las últimas dos décadas la educación intercultural en México debate la permanencia de la escuela indígena o su integración a un sistema homogéneo (universal) que borre fronteras y promueva el diálogo intercultural. Estas alternativas están bajo la aguda observación de los críticos, pero también han sido un campo discursivo de las luchas de las minorías indígenas y un importante instrumento político de los gobiernos. Los críticos discuten incluso su viabilidad como discurso político; sin embargo, creemos que como discurso antropológico aún mantiene su vitalidad, su capacidad reflexiva y el poder explicativo sobre los dilemas que plantea la alteridad cultural. La educación intercultural es, por lo tanto, un terreno fértil para la etnografía mexicana.

REFERENCIAS

- Aguirre Beltrán, G. (1973). *Teoría y práctica de la educación indígena*. Colección SepSetentas no. 64.
- Barth, F. (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. Fondo de Cultura Económica.
- Bonfil, G. (1970). Del indigenismo de la revolución a la antropología crítica. En A. Warman, M. Nolasco, G. Bonfil, M. Olivera y E. Valencia, *De eso que llaman antropología mexicana*. Nuestro Tiempo.
- (1988). La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. *Anuario Antropológico*, (86), 13-53.
- Brune, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Aprendizaje-Visor.

- Burke, P. (2013). *Hibridismo cultural*. Akal.
- De la Fuente, J. (1973). *Educación, antropología y desarrollo de la comunidad*. Instituto Nacional Indigenista (serie Antropología Social no. 4).
- Hannerz, U. (1997). Fluxos, fronteiras, híbridos: palavras chave da antropología transnacional. *Mana Estudos de Antropología Social*, 3(1), 7-39.
- Hargreaves, A. (2003). *Profesorado, cultura y posmodernidad (cambian los tiempos, cambian los profesores)*. Ediciones Morta, S.L.
- Herskovits, M. (1952). *El hombre y sus obras*. Fondo de Cultura Económica.
- Medina, A. (1980). La educación bilingüe bicultural. Un comentario en Indigenismo y lingüística. *La política del lenguaje en México*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- (1982). ¿Es posible una etnografía en México? En A. Medina (Ed.), *¿Existe una antropología marxista?* (pp. 43-57). Universidad Nacional Autónoma de México.
- (1999). La educación indígena en México: una reflexión etnográfica. *Primer Congreso Latinoamericano de Antropología Aplicada*. Simposio presentado en Diálogo intercultural, Quito.
- Morgan, G. (1991). *Imágenes de la organización*. Alfaomega.
- Muñoz, M. (1963). *Mixteca, nahua, tlapaneca*. Instituto Nacional Indigenista (serie Memorias, volumen IX).
- Ramírez, R. (1976). *La escuela Rural Mexicana*. Secretaría de Educación Pública. (colección SepSetentas no. 290).
- Sáenz, M. (1970). *Antología, Prólogo y Selección de Gonzalo Aguirre Beltrán*. Ediciones Oasis, S.A.
- (1976). México íntegro. En *Ensayo crítico de Higilio Álvarez*. Dirección de Educación Tecnológica Agropecuaria.
- Sarmiento, S. (1991). Movimiento indio y modernización. *Revista Cuadernos Agrarios, Nueva Época*, (2), 90-113.
- Salaün, M. (2018). Conquistar la escuela. Algunas estrategias indígenas en el Pacífico insular. B. Baronnet y M. del P. Ortiz (Eds.), *¿Descolonizar la escuela? Estrategias indígenas en el Pacífico insular*. Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa; Universidad Autónoma Indígena de México.

- Stenhouse, L. (1997). *Cultura y educación*. Publicaciones MCEP (colección Pensamiento y Educación).
- Swadesh, M. (1960). *Factores sociales, lingüísticos y pedagógicos en la castellanización*. Manuscrito mecanografiado.
- Tuhiwai, L. (2013). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. Lom Ediciones.
- Valenzuela, J. M. (2019). Transfronteras: la condición fronteriza y los estudios de frontera. En G. Giménez y N. Gutiérrez Chong (comps.), *Las culturas hoy* (pp. 51-71). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Sociales México.
- Willis, P. (2008). *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Akal.
- Wolf, E. & Palerm, A. (comps.) (1958). Potencial ecológico y desarrollo cultural en Mesoamerica. En *Estudios sobre ecología humana* (pp. 1-37). Oficina de Ciencias Sociales, Departamento de Asuntos Culturales.

CÓMO CITAR ESTE TEXTO

- Rebolledo, N. (2021). La escuela indígena y sus fronteras: reflexiones antropológicas. *Punto Cunorte*, 7(13), 20-44.

De cómo la interculturalidad subsume o reconvierte el debate posindigenista mexicano

How interculturality subsumes or restructures the post-indigenous Mexican debate

Leonardo MONTOYA-PELÁEZ*

RESUMEN

En este escrito me interesa hacer un análisis de algunas persistencias que enfatizan al problema del indio en la interculturalidad post indigenista mexicana de finales del siglo xx. El procedimiento analítico lo desarrollaré por medio de la contrastación de fuentes documentales, de manera que se pueda visualizar la repercusión de este debate en la era de las políticas de educación superior intercultural. Me enfocaré en entender a las tensiones y fisuras generadas a manera de intervenciones políticas, con la intención de problematizar las nociones de *etnicidad*, *lengua* y *cultura* desde una perspectiva crítica, como aportación de los estudios interculturales a la antropología de la educación latinoamericana.

Palabras clave: interculturalidad, indigenismo, integración cultural, educación superior, antropología de la educación.

* Especialista en gestión pública por la Escuela Superior de Administración Pública de Colombia. Maestro en Antropología por la Universidad de Antioquia. Becario del Programa Nacional de Posgrados de Calidad; adscrito al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología [Conacyt]. En función de la beca Conacyt, adelanta estudios de doctorado en Investigación Educativa en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana.
leonardomus44@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-5450-6256>

ABSTRACT

In this paper, I am interested in analyzing some persisting issues that emphasize the problem of the Indian in the post-indigenous Mexican interculturality of the late twentieth century. I will develop the analytical procedure by contrasting documentary sources in order to visualize the repercussion of this debate in the era of intercultural higher education policies. I will focus on understanding the tensions and fissures generated by way of political interventions, with an attempt to question the notions of ethnicity, language and culture from a critical perspective, as a contribution of intercultural studies to the anthropology of Latin American education.

Keywords: *interculturality, indigenism, cultural integration, higher education, educational anthropology.*

INTRODUCCIÓN

Algunas veces, de modo esporádico, se había planteado ya el problema indígena desde un punto de vista social; pero solo ahora aparece toda una concepción nacional basada en la apreciación social del indígena, solo ahora se utiliza sistemáticamente la realidad indígena como problema humano, dentro de una interpretación general histórica y política de México.

L. VILLORO

En este artículo me interesa abordar el concepto de *interculturalidad* para tratar de comprender si el problema del indio ha logrado persistir en las políticas sociales emitidas por el Estado mexicano contemporáneo. Me refiero con ello, específicamente, a la interculturalidad educativa.

Parto del supuesto de que la interculturalidad mexicana ha subsumido o reconvertido el debate post indigenista y que esto se ha tramitado a través de políticas que no resuelven, necesariamente, el clásico problema del indio. Por otro lado, estas políticas se han vinculado estratégicamente con las sociedades originarias, para que estas participen de la gestión (incluida la autogestión) y sean beneficiarias y garantes, a su vez, del acceso a las instituciones de educación superior intercultural. En el tratamiento analítico utilizo fuentes variadas de tipo documental y recurro a algunas visiones aportadas por antropólogos, las cuales influyeron de manera decisiva en la modelación del indigenismo mexicano del segundo tercio del siglo xx.

Para entender las tensiones y fisuras utilizaré la perspectiva de las intervenciones políticas con la finalidad de profundizar y problematizar las nociones de *etnicidad*, *lengua* y *cultura*. En cuanto a la guía de la discusión, me valdré de dos preguntas de tipo asincrónico. ¿La interculturalidad de finales de siglo podría representar el eslabón perdido de los procesos de integración de las sociedades indígenas al modelo de modernización de la sociedad nacional o podría ser apenas la escritura de su nuevo rumbo en la instalación de mecanismos de dominación y de exclusión por reconocimiento? ¿De qué manera los enfoques diversos de interculturalidad educativa emergieron como posibles respuestas a las fallas de integración nacional del indigenismo?

Dejo claro que mi interés no está centrado en la historiografía ni tampoco en proponer una historia de la educación indígena. El análisis se desglosará en dos partes. En un primer momento, revisaré el problema del indio y su respuesta en lo mestizo como una de las posibles soluciones a las grandes problemáticas dibujadas en el horizonte del nacionalismo mexicano. En su contraparte, analizaré cómo el debate post indigenista repercutió en la emergencia de políticas de educación superior para poblaciones altamente marginalizadas, cuya versión global podría asociarse medianamente con el nombre de *pathways*. Reuniré unas cuantas conclusiones que alimenten el debate en la parte final.

EL INDIO COMO PROBLEMA Y LA MESTIZOFILIA

La mestizofilia, como doctrina política e ideológica del nacionalismo mexicano, es una perspectiva que tuvo gran acogida en los cuerpos académicos y científicos de las élites de la posrevolución. A partir del texto *Los grandes problemas nacionales* de Andrés Molina Enríquez, publicado en 1909, se prescribió un tratamiento biologicista a la condición humana y social que tuvo una enorme resonancia en la formación del camino institucional y de los patrones ideológicos de la racialización (Stern, 2000). A Andrés Molina Enríquez se le considera como un ideólogo de la Revolución. Formuló las primeras rutas de unificación mexicana en las que los indios se convertirían en sus principales garantes. Por medio de la acción de los programas para el desarrollo del estado moderno, el indio se uniría al movimiento devocional por la patria (Martínez, 2007).

No obstante, estos patrones de asimilación contaron con la anuencia de varios siglos de instauración por la fuerza. Las vías coercitivas directas serían las vías propicias. El mestizo ahora aparecería en el panorama histórico como una especie de promesa para el mejoramiento de la nación mexicana, en cuya mezcla racial aseguraría las virtudes altamente valoradas de sustento biologicista: criollos más indios. Esta eugenesia o condición de pureza del mestizo (Stern, 2000), como estrategia para lograr la modernización soñada del Estado nación, desvela su marcación en el juego de posiciones. De ahí que una tarea histórica necesaria haya sido el arrebatar a los criollos porfiristas el dominio del sistema agrario nacional (Villoro, 2014). El poder enorme del mestizo emergió para condensarse en la ejercitación de su rol *mestizofilico* y para garantizar la implementación definitiva del nacionalismo.

Según Villoro (2014), lo que hizo el mestizo fue subvertir su situación de clase desplazada a través de una revolución que modificó la tenencia de la propiedad agrícola en manos del “criollo conservador” (p. 190). Las condiciones de terrateniente y latifundista se habrían desbordado durante el período porfirista (1876-1910). En razón de ello se favoreció la acumulación para unos y se afianzó la restricción para las

mayorías, con lo cual la situación daría pie al inicio de un período de gran agitación en el que “se dio origen a pasiones, impulsos y organizaciones más radicales que cualesquiera de las aparecidas en el país desde las cruzadas por la independencia, ocurridas 100 años antes” (Womack, 2017, p. 203). Las manos plenipotenciarias del mestizo afincarían el proyecto de nación, algo que los historiadores han caracterizado como el período de la Revolución mexicana (Bartra, 2019; Brading, 1985; Hamnett, 2011).

Según López et al. (2017), “casi todos en los círculos de hacedores de políticas en el siglo XIX coincidían en que la homogeneización racial era esencial para la sobrevivencia de México” (p. 151). En este sentido, la condición mestizofílica morena (López et al., 2017) no era una novedad de comienzos del siglo XX. Aunque la idea se posicionó en los albores de la cesación del porfiriato, según Stern (2000), el estudio liderado por López et al. (2017), demarca una adaptación novísima de cuestiones raciales que ya estaban inscritas en las decisiones políticas del siglo anterior. Por lo tanto, la idea del mestizo como valor supremo alargó la ruta de exclusión y marginación del indio (que es a lo que se le conoce como ‘el problema del indio’), que ya contaba con su versión experiencial en los períodos precortesiano, colonial e independiente. El racismo contemporáneo ha hundido sus tentáculos en el comportamiento que fue ejercitado por capas históricas y territoriales diversas. Estos comportamientos han sido diseminados por medio de prácticas sociales cotidianas y a través del desarrollo misional de las empresas institucionales, como las del Estado nación. El nacionalismo mexicano que hoy podemos observar, contando con las capas más espesas del racismo institucional, se ha abrigado en estas praxis históricas, filosóficas y territoriales.

En cuanto a la labor que cumplieron los procesos historiográficos de documentar la ruta del mestizaje, López et al. (2017) señalan que ha sido insuficiente e incompleta su narrativa y que se requeriría de una interpretación más detallada quizá para poder trazar otras explicaciones con el apoyo de disciplinas diferentes a las ciencias sociales o humanas. Dichos autores argumentan que el paradigma histórico académico se ha centrado alrededor de lo siguiente:

[L]os encuentros reproductivos desiguales durante la invasión europea de las Américas; la esclavización de los pueblos africanos y su emplazamiento en muchos sitios americanos y también en la Nueva España; el desarrollo de la sociedad de castas colonial, así como su progresiva disrupción durante el periodo Borbón del siglo XVIII; y el largo periodo de diferentes valoraciones de (y soluciones para) el mestizaje después de la Independencia (p. 148).

Hay tres estudios que recomiendan López et al. (2017) para comprender la ruta del mestizaje mexicano. A estos estudios se podrían sumar los aportes críticos del campo transdisciplinario de la investigación educativa y de los estudios interculturales (Dietz y Mateos, 2019; Mato, 2011). El primer estudio es un trabajo del antropólogo veracruzano Gonzalo Aguirre Beltrán llamado *La población negra de México, 1519-1810: estudio etno-histórico*, del año 1946. El segundo corresponde al texto de Agustín Francisco Basave Benítez titulado *México mestizo: análisis del nacionalismo mexicano en torno a la mestizofilia de Andrés Molina Enríquez*, del año 1992. Por último, se hace referencia al trabajo de Solange Alberro llamado *Del gachupín al criollo: o de cómo los españoles de México dejaron de serlo*, del año 2006 (López et al., 2017).

El mestizaje, desde una dimensión etnopolítica, se podría considerar como el conjunto de acciones preferenciales étnicas (y de marginación) que, desde la doctrina de la mestizofilia, validó por la vía de la eugenesia y de la biotipología (Stern, 2000), patrones de racialización de un orden de superioridad indiscutibles e irrenunciables. En este punto es necesario diferenciar, por un lado, al conjunto de acciones preferenciales de la doctrina mestizofílica promovidas por la Revolución y, por otro, a las acciones cuya influencia en lo legal-administrativo devinieron de recomendaciones de antropólogos, funcionarios públicos, como Aguirre Beltrán. Para Aguirre Beltrán (1992), la lucha por el respeto a las formas adecuadas de integración de las regiones interculturales (incluidos los indígenas habitantes del *hinterland*) debería asumirse desde una ética

social y política sin cavilaciones (SEP, 1971). En este segundo conjunto de acciones, especialmente en aquellas que no lograron mayor incidencia en la implementación de las políticas sociales más visibles, se pretendía devolver y reconocer al ser político indígena. Desde una mirada discursiva, Aguirre Beltrán apostó por el reconocimiento de los derechos individuales y colectivos del sujeto étnico marginalizado.

Las acciones de integración cultural fueron propuestas que recomendaron con insistencia Manuel Gamio, Gonzalo Aguirre Beltrán y un grupo amplio de antropólogos que tuvieron a cargo las decisiones en los procesos de investigación, coordinación, dirección, capacitación y gestión para el mejoramiento de las condiciones de vida de las sociedades originarias mexicanas. Estas acciones podrían rastrearse en los informes de la Dirección de Antropología, del Instituto Nacional Indigenista [INI], o en un informe gubernamental de comienzos de la década del setenta, en la que se requirió una postura presidencial radical ante las fuertes críticas que opositores del indigenismo le hicieron al INI por la decadencia en sus acciones de integración cultural (SEP, 1971). Esto último podríamos entenderlo como la insuficiencia de un proyecto de nación que, desde su concepción mestizofílica, tiene preferencias y marginaciones poblacionales, lingüísticas y culturales muy profundas y arraigadas. Una cosa son las políticas imaginarias de homogeneización del ‘ser mexicano’, como el centro del deseo de la unidad mestizo-homogénea, y otra muy distinta la concreción, en el plano fáctico, del borramiento de las fronteras, la normalización racial y el aplanamiento de la condición heterogénea del sujeto mesoamericano. Esto último, nunca se ha logrado a pesar de tantos siglos de disputas entre grupos que han tenido el poder sobre otros, incluso, entre los mexicas, los mayas, los nahuas, etc.

En la narrativa del mestizaje mexicano hay un largo recorrido para entender el conjunto de acciones preferenciales étnicas. Hay investigadores como Sigüenza Orozco (2019) que han adelantado pesquisas recientes en centros de documentación como el Archivo de la Secretaría de Educación Pública, el Archivo Histórico de la Nación y otros acervos documentales de gran valor historiográfico. En sus investigaciones podríamos asomar-

nos al registro de acciones copiosas que ayudaron a configurar la práctica social y territorial de la mestizofilia. Con este tipo de investigaciones podemos entrever de qué manera la doctrina política y filosófica fue cediendo el lugar de los espacios de decisión meramente políticos a los espacios académicos y científicos que asesoraron la pos-Revolución. La antropología tuvo mucho que ver en estos espacios y decisiones. Más adelante, desde mediados de siglo y hasta finales de la década del ochenta, el indigenismo irrigó las políticas regionales y locales de las regiones de refugio (Sigüenza, 2019). Esta penetración ideológica y política pudo haber auspiciado, quizá normalizado, la permanencia y extensión de las políticas mestizofilicas en las negociaciones más agueridas del posindigenismo.

Retomemos la idea de los derroteros ideológicos a manera de aparatos discursivos, que sirvieron al nacionalismo mexicano para su propósito de integración cultural de los indios. Desde la perspectiva de la integración cultural, el aporte de Manuel Gamio podríamos valorarlo a partir de dos formas de interacción política. En primer lugar, como un académico de gran renombre que supo mover sus capitales culturales para posicionar en la trama de una revolución histórica, un panorama educativo que incluyera la formación de sujetos políticos diversos para la nación imaginada. Otra manera en la que podríamos verlo es como un político-académico, interlocutor con políticos no académicos influyentes, aquellos que de modo taxativo, tomaban las decisiones públicas. Gamio siempre dejó ver sus fuertes convicciones ideológicas en defensa de los grupos indígenas. Estas lecturas se pueden inferir en sus obras principales, entre ellas, la gran referencia antropológica de 1916, *Forjando Patria*.

Al tener Gamio acceso a una formación posgradual en Antropología, cursada en los circuitos académicos de la influencia de Franz Boas, su capital simbólico y sus planteamientos deslumbrantes se fijaron a la altura de los intereses de la nación revolucionaria. Fue una especie de símbolo de distinción de un momento particular del indigenismo y para el reconocimiento del estatus académico en la dinámica social de México. Las condiciones descritas le valieron el destacamento como

autoridad académica de gran importancia, por lo que sus grandes proyectos pudieron escalar: la Dirección de Antropología creada en el año de 1917 y la organización de una investigación de características monumentales que dio como resultado la obra *La población del Valle de Teotihuacán*, en 1922 (Comas, 1985). Esta injerencia directa sobre asuntos directivos estatales, en materia de investigación antropológica, elevó sus intenciones de la inserción de las patrias heterogéneas en un proyecto de integración nacional.

Según Stern (2000), Manuel Gamio, al igual que José Vasconcelos, recogieron la visión de la pureza e hibridez que se proyectaba hacia el mestizo de la obra *Los grandes problemas nacionales* de Molina Enríquez. Esto influenció enormemente el pensamiento societal en las décadas siguientes, en pleno período de la estabilización institucional después de la Revolución. Para Gamio (2000), no hay mestizofilia sin indio, pues su “asimilación en la sociedad constituía la única manera de asegurar una exitosa homogeneización del cuerpo político” (p. 61). A diferencia de Vasconcelos, Gamio primaba en su visión al indio y no al mestizo. En gran parte de su gestión al frente de la Dirección de Antropología y del Instituto Indigenista Interamericano buscó que se estudiaran sus realidades complejas, de manera que se pudiera intervenir en su mejoramiento social, económico y cultural (Stern, 2000, p. 61).

La separación, la divergencia de esos dos grandes grupos sociales existió no sólo durante la conquista y la época colonial, sino que se hizo más honda en los tiempos contemporáneos, pues la Independencia, hay que decirlo de una vez sin reservas hipócritas, fue hecha por el grupo de tendencias y orígenes europeos y trajo para él libertades y progreso material e intelectual, dejando abandonado a su destino al grupo indígena, no obstante que es el más numeroso y el que atesora quizá mayores energías y resistencias biológicas a cambio de su estacionamiento cultural (Gamio, 1982, pp. 9-10).

Juan Comas, que hizo parte del equipo de investigadores de Gamio, señaló en el estudio preliminar de la antología preparada por la Universidad Nacional Autónoma de México que uno de los factores indispensables para la creación y el fortalecimiento de una nacionalidad mexicana era la homogeneidad lingüística, la cual se entendería, según Comas, como la ejercitación de un medio común de expresión que no buscaba la eliminación del mapa diverso lingüístico (1985). Comas defendió el indigenismo de Gamio en tanto no se centraba en la castellanización, la alfabetización o la tecnologización del indio. La confusión, según Comas, estuvo en que la homogeneidad lingüística se interpretó erróneamente como un ejercicio de imposición de una única lengua para todo el país. Con ello no quiso decir que la castellanización y la alfabetización no hubiesen sido paradigmas imprescindibles de la acción política federal. Al contrario, destaca que hubo algunos dirigentes que sí apostaban con gran fuerza por esta vía de desposesión de los indígenas, pero que este no era el caso de Gamio.

Según Comas, Gamio propuso que el bilingüismo se entendiera como la interacción fundamental entre la lengua materna (L1) y la lengua secundaria (L2) en el ámbito de la alfabetización escolar. También menciona en su estudio la diferencia que existe entre la integración y la incorporación; a la incorporación la señala como un no-respeto a los medios lingüísticos y expresivos del indígena (Comas, 1985). A la integración la toma a partir de una referencia original de la Antología, en donde se especifica como la “integración gradual, efectiva y armónica de estas minorías étnicas a las sociedades nacionales, sin la desnaturalización o pérdida de elementos culturales y lingüísticos que son compatibles con estos ideales de progreso y de integración” (Gamio, 1985, como se citó en Comas, 1985, p. 17). Es bajo este sentido de integración armónica y de respeto a las lenguas y las culturas que algunos de sus contemporáneos y sucesores siguieron luchando en contra del clásico problema del indio. A mediados de la década de los cincuenta, Aguirre Beltán (1992) señaló lo siguiente:

Hasta hoy la polarización ladino-india persiste en las zonas reconocidas como indígenas. El mantenimiento de la subordinación de la cultura de comunidad aún es objeto de reforzamiento de las técnicas que permiten el control político y religioso del grupo, el libre manejo de sus recursos humanos y naturales, el ordenamiento de la producción destinada al mercado regional, su distribución y consumo, la yugulación de cualquier intento de diversificar sus actividades y una intervención, directa o soterránea, en todos los aspectos de la vida de la comunidad que en alguna forma ayudan a prolongar la polarización tradicional y la interdependencia favorable a la ciudad señorial y parasitaria (p. 30).

Para poder conectar las posturas académicas y políticas de estos antropólogos de la pos-Revolución con las del posindigenismo, hemos de señalar que, en cuanto a la idea del mestizaje y de la mestizofilia como fijaciones arquetípicas de la mentalidad gubernamental contemporánea, hay hechos recientes que pueden aportar ideas a la discusión. Uno que considero muy importante para este análisis es el que se describe en la publicación transdisciplinaria llamada “El mestizo en disputa. La posibilidad de una genómica nacional en México” (López et al., 2017).

El estudio científico de la genómica del mestizo tuvo sus inicios a partir de la creación en el año 2004 de una fundación para el avance investigativo de la genética humana, el Instituto Nacional de Medicina Genómica. Este instituto fue fruto del consenso que hubo entre políticos y científicos médicos para el fortalecimiento de la biomedicina mexicana a partir de los resultados recientes de las investigaciones genómicas (López et. al, 2017).

Los primeros resultados del *Mapa genómico del mestizo mexicano* se entregaron un siglo después de la aparición del texto *Los grandes problemas nacionales* de Andrés Molina Enríquez, (Stern, 2000; López et al., 2017), es decir, en el año 2009. Antes del acto de entrega hubo asuntos

legales que se debieron sortear de la mano del Congreso de la Unión y de las organizaciones de investigación genómica internacional (López et al., 2017). El caso puntual de la entrega del artículo científico, que se hizo directamente al presidente Felipe Calderón en la residencia presidencial de Los Pinos, estuvo a cargo del director del proyecto, el doctor Gerardo Jiménez Sánchez (López et al., 2017). Estos resultados científicos, que comúnmente se divulgan en revistas internacionales, sin impacto en la opinión pública, tuvieron un final ceremonioso: hubo registro de prensa, estaban empaquetados de color azul y con la imagen del ADN en color rosa (López et al., 2017). Se trató de un asunto simbólico que condensaría una larga disputa nacional, en razón de la política de integración fallida del indio. El problema del indio seguiría dibujándose en la nación imaginada de comienzos del siglo XXI.

La búsqueda del *Mapa genómico* no dejaba espacio en lo público gubernamental para afianzar la esperanza del México profundo bonfilista (Bonfil, 2019). El indio sigue siendo un problema porque demanda un gasto funcional y no redituable del tesoro público. Según la lógica mercantil, este sujeto no suma sino que resta: no propicia la circulación de bienes y servicios. Desde hace varias décadas, el interés nacional se ha reorientado a la inserción de los sujetos, ahora usuarios, en las economías de mercado. En tal sentido podríamos afirmar que el indio ha entrado en el mercado agreste de las identidades y las culturas (Comaroff, 2011; Yúdice, 2002). Allí juega un rol esperanzador acumulativo, casi a la manera como lo hizo el mestizo a comienzos del siglo XX.

Este tipo de acto histórico reciente nos ayuda a inferir que el mestizaje como proyecto de nación sigue teniendo fuertes reminiscencias desde los altos poderes públicos, al igual que en la Academia. La búsqueda del ‘ser mexicano’, la esencia mexicana desde la raíz mestiza y homogénea, convicción que ha sido abrazada con nostalgia por las élites del poder contemporáneas, sigue estando en el centro del debate posindigenista. El interés de fondo es poder encontrar el camino sustancialista de la nación, aquel que solo se encuentra en las capas más profundas de la piel y de la

sangre y, de paso, hallar las razones para encausar el borramiento de las fronteras étnicas, esas que se intentan concentrar, desde los grupos de poder, en una sola y en las que lo diverso y heterogéneo ha dado paso a lo mestizo y, hoy en día, a la aspiración global.

El dilema de estas acciones del *Mapa genómico* es que quedan resonando en el plano de la ideología política. Cabe aclarar que el siglo XX, con sus métodos de barbarie e intentos de desaparición de la alteridad humana, demostró que la condición heterogénea, biológica y social ha seguido más viva que nunca. Con este acto político y pomposo en el que se aseguró la interacción de la opinión pública con la ayuda de los medios masivos, puede intuirse la invisibilidad del problema del indio en los tiempos del multiculturalismo neoliberal. Este ha logrado persistir con nuevo rostro en la política nacional mexicana. Podríamos preguntarnos en el plano educativo intercultural cuál ha sido la variación de los múltiples enfoques por sexenios, desde una interculturalidad para todas las personas hasta unas reformas que han estipulado los estándares de calidad para la competencia y la competitividad internacional (Reimers y Chung, 2016).

Al respecto, ¿qué rol podría estar jugando la relación entre *etnicidad, lengua y cultura* en esta trama de homogeneización educativa intercultural a través de procesos estandarizados y de retóricas de calidad educativa?

Las discusiones situadas en este primer apartado dan cuenta de algunas persistencias del problema del indio, el cual ¿podría entenderse como una condición ocluida o, por el contrario, sigue siendo una condición que transita de manera invisible en la actualidad? Yo me oriento un poco más por reconocer la invisibilidad de este problema (o problemas, en plural), con la claridad de que aún no existe un panorama favorable para su resolución. Por todo lo anterior, pienso que el debate del posindigenismo se ha subsumido, reconvertido y dividido en caminos novedosos de interculturalidad discursiva gubernamental.

Esta condición latente ha provocado recientemente la atención de los estudios interculturales, cuyo interés es develar los ocultamientos y las

desigualdades que han sido consecuencia de los juegos aparentes de inclusión y de interculturalidad sociopolítica y educativa. Empero, el asunto no se queda en simples orientaciones transdisciplinares contemporáneas. Si miramos con detenimiento las luchas actuales por la autodeterminación de los pueblos, encontramos que la potencia sociopolítica radica en las formas de organización y de resistencia que se desarrollaron en las décadas de los sesenta, setenta y ochenta del siglo anterior.

DEL INDIGENISMO A LA INTERCULTURALIDAD EDUCATIVA

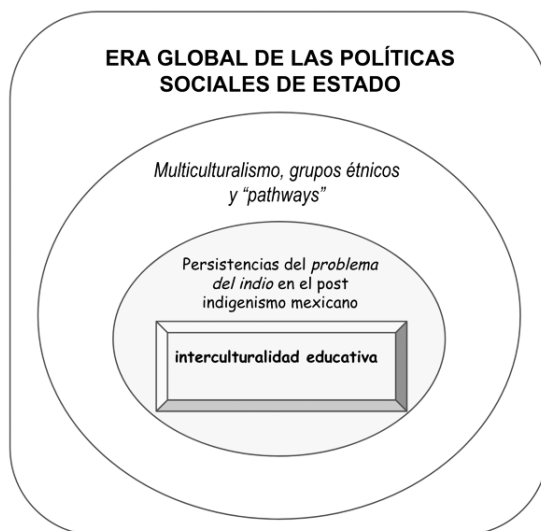
En este apartado pretendo analizar la repercusión del debate posindigenista en la emergencia y desarrollo de las políticas de educación superior intercultural. En primer lugar, es necesario tener presente que la visión de una sociedad intercultural ya hacía parte de los horizontes de acción de la política indigenista desde mediados del siglo xx. En los informes del INI y de su director, Gonzalo Aguirre Beltrán, se puede observar el uso de términos como *interculturalidad* o *situación intercultural*, asociados a los objetivos de integración cultural de las regiones de refugio. La condición de interculturalidad aquí se aprecia como una sugerencia de interacción necesaria entre los indígenas, los ladinos y los mestizos de la nación (Aguirre, 1992). Es decir, las relaciones entre los sujetos con los cuales se pretendió construir la unidad nacional se proyectaron desde una visión intercultural bastante hegemónica y bajo perspectivas de dominación o, por lo menos, en donde no se dio cuenta de las necesidades y los deseos propios de las poblaciones indígenas.

Este largo derrotero de formulación e implementación de políticas nos da una idea de las persistencias del problema del indio. Con el paso de las décadas, y ante la falta de concordancia entre el modelo de sociedad mexicana y las múltiples realidades heterogéneas sociales, emergieron crisis y reclamaciones que dieron pie a una etapa posindigenista (SEP, 1971). Desde la dimensión temporal, no es fácil encontrar un hilo conductor porque son muchos los hilos posibles. Además, la problemática se

ha logrado mimetizar en el trámite esperanzador de las políticas sociales de Estado.

La educación superior intercultural ha fungido como una conquista y también como un producto de las negociaciones históricas del período neoliberal y de la imposición de novedosas reglas de juego. Dos de estas reglas de juego son el acceso y la eficiencia en el control de los recursos, que desde la retórica de la gestión pública contemporánea, se consideran escasos. Con los recursos escasos se ha pretendido asegurar el funcionamiento de la educación superior intercultural, no solo de México, sino de la mayoría de los países de América Latina; es por ello que buena parte de las poblaciones originarias se han quedado por fuera del campo de juego. En respuesta a esta condición, algunos grupos étnicos han creado sus propios sistemas de educación y de gobierno comunitarios. Chiapas y Oaxaca son un claro ejemplo de la contraposición a las políticas oficiales, cada uno desde una perspectiva particular de diálogo, no-diálogo y reclamación.

Figura 1. El problema del indio en tiempos del multiculturalismo



Luego de entrar en el terreno de lo intercultural-educativo, podemos visualizar algunas fricciones que han dado lugar a la constitución y delimitación de nuevos conceptos con fuertes implicaciones ético-políticas. Aunque es posible pensar en las trayectorias de la interculturalidad desde un enfoque positivo-simbólico que incluye la interacción cultural y poblacional, estas posturas comúnmente han opacado las demandas de garantía de los derechos de reconocimiento social, económico y político de millones de personas en América Latina. Esto es, en parte, lo que se ha aprendido a hacer muy bien desde las instituciones y entidades gubernamentales que promocionan la conservación y la recuperación del patrimonio artístico y cultural de las naciones y los pueblos. Con frecuencia, estas instituciones han ignorado las reclamaciones en cuanto a que las cuestiones interculturales no son una trama poética de simples lenguajes metafóricos y estéticos, y que no es un cruce ecléctico de bailes, músicas, danzas y pinturas rupestres de sociedades exóticas.

Las dificultades y retos que plantea el pensar los desafíos de la interculturalidad como una cuestión de derechos humanos y territoriales, requieren de la visualización de un camino altamente espinoso, diverso y eminentemente plural y conflictivo. Un reto es la evaluación del aporte no extractivo que pudiese reelaborar las formas de actuación de la academia convencional. Esto es bien significativo en tiempos en los cuales los saberes de las poblaciones han comenzado un camino irreversible de reivindicación y posicionamiento. Por lo mismo, la acción intercultural no debería quedarse en las trampas retóricas de las formulaciones conceptuales o en la implementación a medio camino de las luchas en contra de la opresión. Los estudios interculturales necesitan asumir un papel distinto al del simple observador, guardando las proporciones de intervención, pues son las sociedades las que se encargan de resolver sus luchas históricas y políticas.

En cuanto a las luchas históricas y políticas, hay movimientos indígenas que han gestado propuestas alternativas de base comunitaria y sociopolítica en territorios comunales y con jurisdicciones que evalúan

permanentemente las relaciones de dominación y de cacicazgo. Un ejemplo de ello es el escalamiento de formas novedosas de educación superior en regiones rurales y campesinas de los estados mexicanos con mayor presencia originaria. Cabría mencionar aquí el potente empuje que ha tenido la novísima Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca, que cuenta con 16 centros universitarios diversos y coordinados por autoridades territoriales que dirigen sus esfuerzos a la desinstalación del ideario clásico que la pos-Revolución legó a los sistemas oficiales de educación superior.

Organizar las trayectorias de lo intercultural significa, entonces, desafiar contextualmente las relaciones espaciales y temporales que condicionan y oprimen a los pueblos indígenas, sus lenguas, sus culturas, el derecho a la tierra y sus formas propias de producción y de relacionamiento societal. El gráfico anterior [FIGURA 1] nos sirve para pensar, precisamente, la kinesis que se genera entre las relaciones temporales y espaciales de la interculturalidad educativa contemporánea, en consonancia con las persistencias del problema del indio en tiempos del multiculturalismo neoliberal. Estas precisiones me parecen necesarias porque nos permiten entender que el interés teórico y práctico de los estudios interculturales debería desplazarse hacia el terreno de la praxis freiriana, por un lado, y al lugar de la teoría crítica y de la crítica reflexiva, por el otro. Los estudios interculturales podrían asumir la defensa crítica y la convicción ético-política para el acompañamiento a los pueblos. El territorio y las poblaciones mexicanas no han tenido un ápice de la homogeneización deseada desde las doctrinas posrevolucionarias.

Resalto, de la importancia de los estudios interculturales, el hecho de haberse constituido recientemente como un campo con preocupaciones transdisciplinarias (Dietz, 2012). Este campo no ha pretendido rebasar las disciplinas y los métodos aportados por las ciencias sociales y humanas, aunque sí cuestionar su impertinencia contextual y extractivista. Los estudios interculturales pueden hacer uso tanto de la etnografía como de los métodos comparativos, fenomenológicos y mixtos. Su pretensión se ha orientado al ejercicio colaborativo de la mano de las poblaciones y

dejan en claro que el interés no está en la limitación del diálogo con los actores y los agentes o con los centros universitarios metropolitanos. Quizá, al tratarse de enfoques comprometidos y más bien recientes, este enfoque de estudios interculturales no ha corrido con la misma suerte que los estudios culturales anglosajones. La crítica mordaz de un sector latinoamericano de la antropología al llamado ‘culturismo’, podría ser foco de análisis y de reflexividad para entender el papel que podrían jugar los estudios interculturales en la actualidad. Según Carlos Reynoso (2000), los estudios culturales anglosajones se erigieron como una antidisciplina interdisciplinaria.

No hay que sorprenderse si el culturismo pasa sin estaciones intermedias de la antidisciplinarietà a la interdisciplinarietà. Los culturistas creen que las disciplinas son todas más o menos perniciosas, pero también creen que (por una razón que nunca se explica) la combinación de dos o más de ellas genera de algún modo un conocimiento óptimo. Si la interdisciplinarietà que algunos autores plantean como definitiva del movimiento fuera la solución a las estrecheces de las disciplinas consideradas individualmente, hay que decir que los estudios culturales tampoco elaboraron con algún pormenor esa posibilidad (p. 53).

Ahora bien, el mapa de preocupaciones contemporáneas que representan los estudios interculturales mexicanos y latinoamericanos ha de dialogar frente a los rechazos que los movimientos indígenas han propinado al conjunto de las disciplinas clásicas. Esto se da porque, históricamente, son los grupos poblacionales los que han padecido los efectos nocivos de la discriminación, la dominación, el extractivismo académico, la opresión y la implementación restrictiva o la acción y omisión instrumentalizada de las políticas públicas. Es importante anotar que buena parte de las disciplinas y sus sujetos y agentes de investigación

han ignorado las apuestas y demandas de la lucha social y territorial de las poblaciones. Es decir, no han escapado al enredo indefectible de los atrincheramientos académicos. A final de cuentas, se trata de disciplinas que han desarrollado su trama desde las paredes protegidas por las instituciones creadas desde las lógicas del moderno Estado nación.

En el intermedio de este marco de posiciones que asumen los estudios interculturales, como jugadores recién llegados al ruedo de las disputas transdisciplinarias, hay situaciones como la desigualdad social y económica creciente que siguen invisibilizando con fuerza el problema del indio. A la lucha frente a este tipo de actos, en detrimento de los intereses de los pueblos indígenas, es a lo que denomino *persistencias*. Es por ello que me he preguntado si la interculturalidad educativa y la fuerza que le han imprimido sus actores y agentes que en ella intervienen ha servido como un ajuste de la deuda a los atranques que tuvo el indigenismo mexicano para asegurar sus propósitos más loables. Por el contrario, habría que indagar si esta respuesta histórica ha conllevado a la instalación de nuevos mecanismos de dominación y de exclusión por la vía del reconocimiento regresivo en derechos poblacionales, económicos y sociales.

Podrían ser múltiples las persistencias del problema del indio en los tiempos del multiculturalismo y de las cuotas universitarias o *pathways*. Junto a las deficiencias, que son múltiples, además de recurrentes, podríamos también valorar el esfuerzo conjunto de las poblaciones y las entidades federativas que han acompañado la labor de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe [CGEIB] de la Secretaría de Educación Pública de México. La CGEIB ha sido la entidad que ha coordinado y liderado el proyecto de formalización del modelo universitario de educación superior intercultural, en funcionamiento desde el año 2006 (Casillas y Santini, 2006; Dietz y Mateos, 2019; Erdösová, 2011; Mato, 2018; Tapia, 2016). Cabe aclarar que este no ha sido un proyecto exclusivo para atender población indígena. Hay otras poblaciones, como la mestiza, que también participan y se benefician de estos proyectos que aspiran al ideal de la de justicia social.

El problema del indio —mejor en plural: los problemas del indio— debe ser una preocupación para el educador intercultural, pero también para el investigador educativo y el líder comunitario. No quiero decir que el investigador intercultural vaya a resolver los problemas materiales y simbólicos de las poblaciones indígenas y campesinas. Es importante señalar que la vinculación y colaboración del sujeto investigador con el sujeto indígena y campesino debería de ser estrecha y solidaria.

Para finalizar, quisiera enfatizar en que los estudios interculturales, los cuales considero de primer orden para pensar y proponer alternativas a dichas problemáticas esbozadas, tienen un amplio reto en las manos. El reto consiste en delimitar y estudiar a profundidad el conjunto de afectaciones que minimizan y perpetúan la condición de opresión de los movimientos indígenas y de sus territorios pluriversos. Hay que tener presente que no solo se trata de los grupos étnicos, sino también de sus sistemas lingüísticos, de los sistemas propios del gobierno, de los contextos culturales, de las relaciones cuerpo-naturaleza y mente-espíritu, de las relaciones de poder que les afectan, entre otros sentidos posibles. Todo esto debe hacerse con la participación directa y, en lo posible, comprometida del investigador y de los grupos comunitarios y comunales.

CONCLUSIONES

Podríamos referirnos al ‘problema del indio’ como al conjunto de condicionamientos que históricamente ha minusvalorado y menoscabado la capacidad y los derechos individuales y colectivos de las poblaciones originarias del territorio mexicano, del mesoamericano y del Abya Yala. Se trata de formas de control sofisticadas que han intervenido sobre el cuerpo y el alma del indígena (individual y colectivo), sobre su identidad cultural y sobre el control de sus procesos vitales y rituales. Estas tendencias de dominio se han concentrado geográficamente en ciertas partes del mundo, siendo México uno de los lugares en los que se ha diseñado e implantado una política propiamente indigenista para el tratamiento de la diferencia cultural, es decir, una política para la integración de las

poblaciones étnicas al proyecto imperante de sociedad nacional. Cabe anotar que esta fue una construcción social de aspiración moderna.

Desde hace un siglo, a partir del período posrevolucionario, las élites del poder gubernamental contaron con el acompañamiento de expertos antropólogos como Manuel Gamio y Gonzalo Aguirre Beltrán, que se encargaron de recomendar la valoración y el profundo respeto por la condición heterogénea de los indígenas, sus diferencias culturales y la diversidad lingüística. Sin embargo, hubo fuertes contradicciones en cuanto a la pretendida sociedad nacional que muestran un tipo de comportamiento asimilador e incorporador y que caracterizan el intento fallido de las perspectivas de integración poblacional que van hacia una ruta compleja de la monocultura y del ser mexicano mestizo, incluso durante las etapas de las políticas sociales de educación superior intercultural.

A pesar de que algunas fases históricas de México se han superado, en sus sociedades internas se ha dado cita a una serie de patrones de racialización y de prelación étnica, que hasta la fecha siguen tomando fuerza y que provienen del proyecto de nación mestizofílico de principios y mediados del siglo xx. Un caso particular de las reminiscencias de la racialización fue la investigación interdisciplinaria genética denominada *Mapa genómico del mestizo mexicano*. Dicha investigación comenzó en el año de 2004 y finalizó con un acto de entrega y de celebración de los resultados en la sede presidencial Los Pinos, en el año 2009. Al evento concurrió un grupo distinguido y altamente esperado. Esta situación nos da ayuda a dimensionar lo que pueden significar los retos más escabrosos de los estudios interculturales en tiempos del multiculturalismo neoliberal, para unas sociedades en las cuales siguen primando fuertemente las cuestiones biologicistas.

Todo esto ha hecho que los procesos de interculturalidad educativa de finales de siglo xx y comienzos del siglo xxi, hayan subsumido y reconvertido el debate posindigenista que se había propiciado por medio de largas discusiones disciplinares, desde comienzos de la década de los setenta. En tal sentido, de forma consecuencial, las instituciones de educación superior intercultural pudieron haber sido creadas como una especie de respuesta a

las posibles fallas de integración del indigenismo. Una investigación más detallada podría encargarse de este asunto, que no corresponde a un asunto menor para los procesos de educación alternativa. Podríamos tener presente, antes de finalizar este escrito, que la educación alternativa ha logrado algunas fintas a la burocratización y al control excesivo que representan los procesos liderados por la oficialidad educativa en el nivel superior.

Como coda conclusiva, considero que este escrito sirvió para elaborar un balance y puntualizar aspectos importantes de un campo transdisciplinar recientemente creado, los estudios interculturales. Este campo se ha instalado cerca de los ejercicios críticos, colaborativos y reflexivos para comprender e intervenir en las relaciones que entrecruzan la etnicidad con la lengua y la cultura. Asumir estos derroteros para la comprensión de las sociedades originarias y como una aportación desde los estudios interculturales al desarrollo de la antropología de la educación en América Latina sería, pienso, uno de sus horizontes más fecundos. El tiempo y el espacio tendrán la palabra.

REFERENCIAS

- Aguirre Beltrán, G. (1992). *Obra antropológica vi. El proceso de aculturación. El cambio socio-cultural en México*. Fondo de Cultura Económica.
- Bartra, A. (2019). *Los nuevos herederos de Zapata. Un siglo en la resistencia 1918-2018*. Fondo de Cultura Económica.
- Bonfil Batalla, G. (2019). *México profundo. Una civilización negada*. Fondo de Cultura Económica.
- Brading, D. A. (1985). *Caudillos y campesinos en la Revolución mexicana*. Fondo de Cultura Económica.
- Casillas Muñoz, M. de L. & Santini Villar, L. (2006). *Universidad intercultural Modelo educativo*. Secretaría de Educación Pública.
- Comaroff, J. L. & Comaroff, J. (2011). *Etnicidad S.A.* Katz.
- Comas, J. (1985) Estudio preliminar. En M. Gamio, *Antología* (pp. 5-44). Universidad Nacional Autónoma de México.

- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Dietz, G. & Mateos Cortés, L. S. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- (2019). Las universidades interculturales en México: logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 25(49), 163-190.
- Erdösová, Z. (2011). La universidad intercultural latinoamericana como un fenómeno múltiple: una aproximación desde la teoría de los modelos educativos ecuatoriano y mexicano. *Cuadernos Interculturales*, 11(21), 59-84.
- Gamio, M. (1985). *Antología*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- (1992). *Forjando patria*. Porrúa.
- Hamnett, B. R. (2011). *Revolución y contrarrevolución en México y el Perú. Liberales, realistas y separatistas, 1800-1824*. Fondo de Cultura Económica.
- López Beltrán, C., Wade, P., Restrepo, E. & Ventura Ramos, R. (Eds.) (2017). *Genómica mestiza. Raza, nación y ciencia en Latinoamérica*. Fondo de Cultura Económica.
- López Beltrán, C., García Deister, V. & Ríos Sandoval, M. (2017). El mestizo en disputa. La posibilidad de una genómica nacional en México. En C. López Beltrán et al., *Genómica mestiza. Raza, nación y ciencia en Latinoamérica* (pp. 146-182). Fondo de Cultura Económica.
- Martínez Casas, R. (2007) Diversidad y educación intercultural. En D. Gutiérrez Martínez, *Multiculturalismo. Desafíos y perspectivas* (pp. 241-260). Universidad Nacional Autónoma de México; El Colegio de México.
- Mato, D. (2011). Universidades indígenas de América Latina: logros, problemas y desafíos. *Revista Andaluza de Antropología*, (1), 63-85.

- (2018). Educación superior y pueblos indígenas: experiencias, estudios y debates en América Latina y otras regiones del mundo. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 6(2), 41-65.
- Reimers, F. M. & Chung, C. K. (2016). *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países*. Fondo de Cultura Económica.
- Reynoso, C. (2000). *Apogeo y decadencia de los estudios culturales. Una visión antropológica*. Editorial Gedisa.
- Secretaría de Educación Pública. (1971). *¿Ha fracasado el indigenismo?* Secretaría de Educación Pública.
- Sigüenza Orozco, S. (2019). *El legado indígena y la educación nacional en los Valles Centrales y la Sierra Norte de Oaxaca (1950-1980)*. Universidad de la Sierra Juárez, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.
- Stern, A. (2000). Mestizofilia, biotipología y eugenesia en el México posrevolucionario: hacia una historia de la ciencia y el Estado, 1920-1960. *Revista Relaciones*, (81), 58-91.
- Tapia Guerrero, L. A. (2016) El subsistema de universidades interculturales en México. Entre la política social y la política educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 44(1), 7-50.
- Villoro, L. (2014). *Los grandes momentos del indigenismo en México*. Fondo de Cultura Económica.
- Womack Jr., J. (2017). *Zapata y la Revolución mexicana*. Fondo de Cultura Económica.
- Yúdice, G. (2002). *El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global*. Fondo de Cultura Económica.

CÓMO CITAR ESTE TEXTO

- Montoya-Peláez, L. (2021). De cómo la interculturalidad subsume o reconvierte el debate posindigenista mexicano. *Punto Cunorte*, 7(13), 45-68.

El bilingüismo en la educación indígena

Apuntes para su reflexión

Bilingualism in indigenous education

Notes to reflect on

Lucina GARCÍA GARCÍA*

RESUMEN

En este texto intento organizar y hacer visibles una serie de elementos que invitan a la reflexión acerca de la trascendencia del bilingüismo y de su importancia a nivel educativo para la población indígena, específicamente para la educación intercultural bilingüe en México. Enfatizo la importancia de atender estos procesos desde una perspectiva inter- y transdisciplinar. Desde esta misma posición, expongo algunas nociones sobre tres de los constituyentes básicos de un programa educativo bilingüe; el currículo para la enseñanza-aprendizaje de lenguas (primera y segunda lengua: L1 y L2); el modelo y enfoque para la enseñanza de lenguas y la educación lingüística, y el tercero, la enseñanza bilingüe. Estas son las cuestiones sobre las que específicamente invito a reflexionar.

Palabras clave: bilingüismo, enseñanza-aprendizaje de L1 y L2, competencias comunicativas, enseñanza bilingüe.

* Maestra en Lingüística por la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Profesora investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Desempeña su labor docente en la licenciatura en Educación Indígena dentro de la línea de investigación de educación bilingüe en el campo de la sociolingüística y la etnografía de la comunicación.

lgarcia@upn.mx | <https://orcid.org/0000-0002-5206-4634>

ABSTRACT

With this text I attempt to organize and bring forth a series of elements to reflect on the significance of bilingualism and its importance in the education of the indigenous population, specifically for the bilingual intercultural education in Mexico. I emphasize the importance of reviewing these processes from an inter and transdisciplinary perspective. Furthermore, I present some notions about three of the basic components of a bilingual education program: the curriculum to teach and learn languages (first and second language: L1 and L2), the model and approach to language teaching and linguistic education, and third, bilingual education. These are the specific notions I present to reflect on.

Keywords: *bilingualism, L1 and L2 teaching and learning, communicative competence, bilingual education.*

INTRODUCCIÓN

Hablar de bilingüismo en el ámbito educativo indígena es un tema complejo, ya que las aristas que presenta son múltiples. Son varias las áreas de conocimiento y las disciplinas desde las cuales se ha abordado; no obstante, después de décadas de investigaciones, las discusiones siguen abiertas. Lo que sí es un hecho es la tendencia de que su abordaje sea de manera interdisciplinaria. Ya no parece posible discutirlo desde una sola visión, ya que su complejidad es basta. Por otra parte, su acometida se vuelve más difícil si se le vincula a la temática educativa de los ámbitos de diversidad lingüística y cultural y de asimetría lingüística, tal como sucede en el latinoamericano en donde conviven lenguas de origen indígena y lenguas como el español, las primeras calificadas como minorizadas y de prestigio social inexistente, y las segundas consideradas mayoritarias y con un alto prestigio social.

En el contexto particular de México, en donde las 68 agrupaciones lingüísticas existentes conforman un gran mosaico cultural, el cual se

ha mostrado como un espacio problemático de enormes dimensiones, específicamente a nivel educativo, el planteamiento de una educación intercultural bilingüe sigue sin ser claro. Los fenómenos sociolingüísticos que ocurren al interior y al exterior de las comunidades lingüísticas son complejos, ya que no todo es blanco o negro, sino que se presentan una serie de matices y especificidades no solamente individuales, sino también sociales, provocadas por la presencia de dos lenguas que conviven no siempre de manera respetuosa. Hablamos entonces de procesos diglóticos, asimétricos y conflictivos, en donde, en muchos de los casos, los mismos hablantes de la lengua indígena consideran o asumen que la marginación y discriminación y los problemas de los niños en las escuelas son resultado de hablar una lengua indígena, mientras que al español lo conciben como el idioma de prestigio y poder, particularmente económico, que propicia el ascenso social. Todo ello ha provocado que las lenguas originarias dejen de ser habladas, principalmente por las nuevas generaciones y que se releguen, en el mejor de los casos, al uso exclusivo de los adultos mayores, y entre estos, mayormente a las mujeres.

Así, el tema del bilingüismo producido entre las lenguas indígenas y el español, resultado de la diglosia conflictiva antes mencionada, lo podemos ubicar en dos planos: a nivel individual y a nivel social; es decir, se puede vislumbrar ya sea de un sujeto a otro o de una misma familia a otra, de una comunidad a otra, de una región a otra.

En los espacios educativos nacionales mexicanos, el bilingüismo representa para los profesores, asesores y profesionales de la educación indígena en general retos que se consideran casi imposibles de salvar. En este sentido, las políticas lingüísticas asumidas por el Estado quizá puedan leerse únicamente como planteamientos bien intencionados, pero sin un sustento verdadero. Las propuestas derivadas de las políticas en turno han dejado ver una serie de cuestionamientos a diferentes niveles. Uno de los más recurrentes a lo largo de los años ha sido la formación de los encargados de la educación indígena, fundamentalmente de los docentes que atienden a niños y jóvenes en el subsistema de educación indígena; el otro tiene que ver con el planteamiento curricular en el que se sustenta

dicha educación. Este último es precisamente uno de los puntos en los que se centra esta exposición.

Respecto al primer punto, considero que la carencia de formación y el no contar con los conocimientos pedagógicos y didácticos necesarios para desarrollar el trabajo como docentes bilingües ha llevado a resultados académicos poco favorables en la población indígena. Sumado a esto se puede añadir la problemática que se genera en las escuelas urbanas de algunas ciudades del país en donde se encuentran niños monolingües en lengua indígena en situación de migración intermitente o permanente. De esta población infantil en realidad se tiene poco conocimiento. Tampoco los docentes tienen conocimiento de lo que sucede con los niños, y si llegan a percatarse de las situaciones problemáticas, del retraso académico, tampoco saben cómo abordarlas o a qué se deben. Al respecto, Barriga (2018) enfatiza:

Es un hecho que los docentes [que laboran fundamentalmente en contextos urbanos] no pueden resolver, ni por mucho el problema escolar de los niños indígenas por carecer del conocimiento de sus lenguas y de sus culturas, situación emanada de complejos procesos históricos, que los lleva a focalizar más las desigualdades sociales que las habilidades intrínsecas infantiles. Esta situación provoca consecuencias lesivas en los niños; las de índole psicolingüística y cognoscitiva, relacionadas con todos los procesos que involucra la adquisición y desarrollo lingüístico de dos lenguas en situación totalmente asimétrica, cuyo aprendizaje resulta a la larga, confuso, alienante y poco significativo (pp. 145-146).

El Estado mexicano, encargado de brindar educación a la población infantil y juvenil indígena, se ha comprometido a respetar, proteger y desarrollar constitucionalmente la composición multicultural y multilingüe del país. Al mismo tiempo postula el respeto a los derechos de los pueblos

indígenas, incluido el de recibir una educación en su lengua indígena y en español, es decir, a recibir una educación bilingüe.

Este es un gran reto impuesto al SEN [Sistema Educativo Nacional], pues debe desarrollar y brindar atención pertinente a esta población, empezando por garantizar la comunicación oral de los docentes con sus estudiantes HLI [hablantes de lengua indígena], especialmente con aquellos que son monolingües. Esto es especialmente relevante tomando en cuenta que no todos los alumnos HLI asisten a escuelas de servicio indígena, y que alrededor de 12 % de estas no cuenta con docentes que hablen al menos una lengua materna de la comunidad en la que se encuentran ubicadas (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2017b, citado en INEE, 2018).

El Estado tampoco apunta los motivos por los cuales los niños indígenas llegan a abandonar la escuela, lo que generalmente ocurre porque no entienden la lengua que el profesor utiliza en el salón de clase. Todos estos elementos nos llevan a recalcar la importancia de que los profesionales de la educación indígena cuenten con una formación pertinente en el campo de la educación bilingüe que les permita atender, entender y asumir lo que esta significa, y lo que en general representa la obtención de mejores resultados académicos, que redundaría en una elevación de la calidad educativa de las poblaciones indígenas, sean cuales sean sus características sociolingüísticas.

Necesitamos claridad en cuanto a lo que significa y representa el bilingüismo en y para la educación indígena, esto en cuanto a tres aspectos. El primero se refiere al bilingüismo desde una visión inter y transdisciplinar, que parte de la psicolingüística, la sociolingüística y la pedagogía-didáctica. El segundo es el bilingüismo en la educación indígena mexicana, que incluye un currículum de enseñanza-aprendizaje de la primera y la

segunda lenguas [L1 y L2], y el enfoque de enseñanza de lenguas para una educación lingüística. Finalmente, el tercer aspecto se refiere a la enseñanza bilingüe. Estas son las consideraciones en las cuales deberíamos poner mayor énfasis cuando se manifiestan las propuestas sobre la educación intercultural bilingüe, pues muestran elementos que, como hemos apuntado, invitan a la discusión y reflexión y que sirven como coadyuvante en el mantenimiento, fortalecimiento y desarrollo y, más aún, en la revitalización de las lenguas indígenas mexicanas.

¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE BILINGÜISMO? UNA MIRADA INTER Y TRANSDISCIPLINAR

Considero que el bilingüismo debe mirarse desde una perspectiva interdisciplinaria y transdisciplinaria, ya que de lo contrario se dejarían de lado muchas aristas que en su conjunto contribuyen a exponer las reflexiones pertinentes cuando se le relaciona con la cuestión educativa; particularmente contribuyen a esclarecer el cómo y el por qué se presenta o el cómo se puede alcanzar una educación intercultural bilingüe. En este sentido, me parece adecuado tomar tres campos disciplinarios que, desde mi punto de vista, han aportado de manera profusa a la discusión sobre el bilingüismo: la psicolingüística (las perspectivas sobre el bilingüismo individual en el plano educativo), la sociolingüística (las aportaciones de la lengua para la educación) y la pedagogía (las nuevas relaciones entre lengua y educación). Por supuesto, esto no significa que no existan otras áreas de conocimiento que también hayan realizado aportaciones valiosas a la temática; sin embargo, con estas podemos visualizar de forma muy clara las relaciones que hay entre las lenguas indígenas y el español.

De entrada, parece pertinente diferenciar los dos conceptos que mantienen una relación intrínseca, que son *bilingüismo* y *bilingüe*. El primero hace referencia a una realidad social o comunitaria, mientras que el segundo alude a la situación de un individuo en particular que utiliza dos códigos para comunicarse, lo cual refleja implicaciones a nivel emocional,

psicolingüístico, educativo e inclusive neurobiológico. Sin duda, cuando utilizamos el término *bilingüismo social* tenemos que remitir a lo que desde la sociolingüística se considera, aunque de manera más ideal que real, la capacidad que caracteriza a una sociedad o comunidad para comunicarse en dos lenguas de manera independiente. Observamos entonces que el primer elemento apunta a la condición de una persona en particular, mientras que el segundo hace alusión o se refiere al conjunto de personas que comparten esta característica, al interior de una comunidad lingüística, o más puntualmente, yo hablaría de una comunidad de habla.

A nivel social, específicamente en contextos de diversidad lingüística y cultural conflictivas, el bilingüismo se presenta en donde existen la diglosia, la biculturalidad, la multiculturalidad, la elección lingüística (social e individualmente), la relación entre lengua e identidad (social e individual), la educación, entre otros (Bermúdez & Fandiño, 2012). Estas cuestiones se relacionan con los procesos sociales y enfocan situaciones en las cuales los individuos participan ya sea consciente o inconscientemente. Por lo tanto, su bilingüismo individual corresponde a una serie de condicionantes sociales, impuestas en este caso, como son la asimetría lingüística y la diglosia conflictiva.

Como observamos, no resulta fácil colocar los límites entre los conceptos *bilingüe* y *bilingüismo*, ya que en todo momento aparecen elementos que los relacionan de manera intrínseca. Algunos factores se ubican más dentro de una u otra perspectiva, sin embargo, durante el recorrido de las explicaciones, invariablemente aparecen correlaciones que nuevamente los vuelve a conectar. Desde esta premisa tenemos que enfrentar la tarea de definir el bilingüismo, lo cual no se puede hacer si no se tiene como punto de inicio su parte individual. Así, al conceptualizarlo debemos integrar los elementos que han sido propuestos desde los campos de psicolingüística y sociolingüística en alguna de sus áreas de conocimiento, particularmente en la etnografía de la comunicación. Asimismo, debemos tomar en cuenta las aportaciones de la sociología del lenguaje, de la que específicamente se toma los conceptos de *diglosia*

y *contacto de lenguas*. Yendo más allá, también es preciso considerar el aspecto pedagógico-didáctico en el que, de manera explícita, aparecen elementos concernientes a la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, a la educación lingüística, así como a la enseñanza bilingüe. En cada uno de estos espacios, se muestran reflexiones que hacen alusión a los dos conceptos en cuestión en su relación natural.

Desde la psicolingüística se enfoca la parte individual y se da cuenta de lo que significa ser bilingüe. Al respecto, apunta Signored que autores destacados, entre los que sobresale Cummins (1983), plantean que el bilingüismo es un ingrediente que impulsa el desarrollo lingüístico y cognitivo y también la conciencia lingüística, es decir, la habilidad de reflexionar acerca de las funciones del lenguaje, el conocimiento explícito acerca de la lengua y los usos textuales y pragmáticos de las mismas. Asimismo, se considera que la conciencia lingüística, particularmente en los inicios de la educación básica, puede ser determinante y necesaria para el desarrollo de la lecto-escritura. Desde esta perspectiva, se asume que el bilingüismo individual puede medirse a través de pruebas, en las que se muestra la elaboración de conceptos, el razonamiento global, la capacidad de solución de dificultades y el conocimiento y reflexión sobre los lenguajes semióticos, como, por ejemplo, los sistemas lingüísticos y matemáticos. Todo esto ha llevado a señalar que los hablantes de dos lenguas son más flexibles en lo cognitivo en comparación a los que poseen un solo idioma, y que puede ser confirmado y reafirmado cuando se comparan los resultados académicos obtenidos por niños que participan en programas educativos monolingües y los que participan en los bilingües.

Autores como Grosjean (2015), también psicolingüista, toma otros factores de tipo social para definir al bilingüe. Señala que este es toda persona que emplea dos o más lenguas en su vida cotidiana; habla de bilingüismo desde una perspectiva funcional e individual, es decir, de acuerdo a la capacidad que una persona tiene de manejarse en dos lenguas de acuerdo a sus necesidades comunicativas. Este autor apunta también que para lograr el bilingüismo la lengua que se habla en

el hogar puede ser utilizada como la base lingüística en el aprendizaje y adquisición de algunos elementos de la segunda lengua, ya que esto brinda seguridad. En tal sentido, apunta Grosjean que la necesidad de comunicarse es lo que hace que el niño, o cualquier otra persona, independientemente de la edad, aprenda otra lengua. Cuando esto sucede, y todas las demás situaciones sociolingüísticas y culturales son positivas, hay buenas posibilidades de convertirse en bilingüe.

Esto quiere decir que más allá del contexto en el que nos ubiquemos, vamos a vislumbrar el aprendizaje de una segunda lengua de manera inter y transdisciplinar. Por ejemplo, cuando nos referimos a la enseñanza bilingüe, observamos que las L1 y L2 asumen dos roles: como medio de comunicación y como objeto de conocimiento. En el primer punto, las lenguas serán funcionales, lo cual quiere decir que se utilizarán para informar, cuestionar, reflexionar, argumentar, ordenar, solicitar, enseñar, aprender, etc. Todas ellas hacen alusión a funciones comunicativas en el sentido de utilidad, finalidad e intencionalidad de la comunicación. Estos elementos los ubicamos en la competencia comunicativa del bilingüe.

En términos generales, la competencia comunicativa, considera Hymes (1966), es el conocimiento que sobre la lengua tiene un usuario para utilizarla, independientemente de la lengua que se trate, pero no solo con respecto al plano de lo estructural, sino también de su utilización social, lo que le permite manejarla de manera efectiva y adecuada en las conversaciones y en las interacciones comunicativas que establece. Por ello, este concepto es valioso cuando se le relaciona con los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas y de enseñanza bilingüe. Esto se demuestra al incluirla como parte de los programas de enseñanza de lenguas, donde se abordan conocimientos y habilidades que no corresponden a lo estrictamente lingüístico, pero que permiten a los aprendientes de dichas lenguas alcanzar una comunicación funcional y socialmente apropiada.

Autores como Canale (1983), Bachman (1990) y Byram (1995) enriquecen lo planteado por Hymes y señalan que en la enseñanza bilingüe

o en la enseñanza de lenguas están presentes otras competencias y que cada una de éstas aporta elementos que ayudan a alcanzar los objetivos de enseñanza-aprendizaje de dichos programas, que en ambos casos es la comunicación. Así, estos autores plantean las siguientes competencias: discursiva, estratégica, pragmática, sociolingüística y, finalmente, la competencia intercultural. Esta última cobra mayor relevancia en las situaciones de diversidad lingüística y cultural y en los programas educativos con enfoque intercultural, ya que dicha competencia deberá incluir tres saberes: el ‘saber ser’ [*savoir-être*], es decir, un cambio de actitud hacia las lenguas y culturas que se están aprendiendo; el ‘saber’ [*savoirs*], o sea, el aprendizaje de conocimientos; y el ‘saber hacer’ [*savoir-faire*] o la asimilación de nuevas experiencias. Estos tres tipos de saberes nos llevan a dimensionar lo afectivo, lo cognitivo y lo comunicativo. Lo afectivo se relaciona con las actitudes positivas que los sujetos en proceso de convertirse en bilingües deben asumir cuando se enfrentan a situaciones y culturas que son diferentes a las propias. Lo cognitivo nos ubica en el conocimiento y reconocimiento de los constructos culturales y lingüísticos de la comunidad lingüística. Finalmente, lo comunicativo permite conocer y acceder a los comportamientos sociolingüísticos adecuados, respondiendo a la situación y tomando en cuenta a los participantes.

Si observamos bien, el sujeto que está con miras a convertirse en bilingüe necesitará aprender y manejar todas estas competencias para lograr la comunicación en la L2. Estas le permitirán actuar de manera efectiva en una comunidad lingüística distinta a la suya. El bilingüismo, por lo tanto, tiene una dimensión individual (el habla) y una dimensión social (la interacción comunicativa).

Tener presentes todas estas competencias cuando se trabaja en programas educativos que plantean la enseñanza-aprendizaje bilingüe y la enseñanza de lenguas implica que verdaderamente nos enfocamos en alcanzar objetivos educativos bilingües necesarios para interactuar con las L1 y L2 en ámbitos académicos y en la vida cotidiana.

En el plano de la pedagogía-didáctica, la enseñanza bilingüe, la enseñanza de lenguas y la propia educación lingüística, ya sea en L1 o L2,

deberán contemplar en su propuesta pedagógica la variación intrínseca de las lenguas, lo que supone integrar contenidos lingüísticos que sean más cercanos a las necesidades comunicativas funcionales de los estudiantes, independientemente del nivel en el que estos se ubiquen. Esto no significa que desde esta variación lingüística no puedan abordarse los contenidos lingüísticos escolares necesarios para lograr los objetivos escolares académicos que los programas educativos requieran, lo que sería compatible con un mayor desarrollo de las distintas destrezas en el uso de uno de los dos idiomas, tanto en el contexto académico como en la vida cotidiana.

Los objetivos pedagógico-didácticos de una educación bilingüe parten de una concepción de la enseñanza-aprendizaje de lenguas fundamentada en la idea de que la primera lengua y la segunda lengua se complementan durante el desarrollo de la una y el aprendizaje de la otra (Cummins, 1983). La puesta en práctica de los programas de enseñanza bilingüe demuestra que, si se da un buen desarrollo y fortalecimiento de la L1, el aprendizaje lingüístico y el manejo comunicativo de una L2 será más fácil. Esto permite afirmar que el bilingüismo conlleva diversos resultados positivos a nivel cognitivo, creativo y reflexivo, así como el conocimiento y el uso más imaginativo de ambas lenguas. En estas aseveraciones se hace alusión a un bilingüismo individual, sin embargo, el proceso y los objetivos que se alcanzan hacen referencia al bilingüismo en términos sociales.

Finalmente, en este apartado consideré pertinente hablar de la interculturalidad en la educación indígena, lo que particularmente se maneja en dos ámbitos: la relación crítica entre las culturas de los pueblos originarios y la cultura del otro. Sobre este punto únicamente quiero señalar lo que Ruth Moya (2009) comenta sobre la interculturalidad; dice que surge “como parte de la reflexión pedagógica en la educación bilingüe [en contextos indígenas] y que esta se fundamenta en la identificación del otro y la afirmación de sí mismo” (p. 43). Tal aseveración implica el ‘deber ser’ de un pueblo y para ello es necesario apelar a los elementos que le dan cohesión, entre los que se encuentra una lengua o, en palabras

de Zimmerman (1991), las formas de uso concreto de una lengua, como el habla. A nivel latinoamericano, apunta Moya, estas consideraciones han contribuido a la conformación de las nociones de la educación intercultural, sin embargo, entre ellas se debería considerar su trascendencia a otros ámbitos con una mayor profundidad.

Desde el punto de vista de López (1997), la interculturalidad en la educación tiene tres aristas inseparables e interdependientes entre sí: la política, la pedagógica y la metodológica.

Como política educativa, erige una alternativa ante los enfoques homogeneizadores y tiende a la transformación de las relaciones entre sociedades, culturas y lenguas desde una perspectiva de equidad, de pertinencia y de relevancia curricular; considerada como herramienta en la construcción de una ciudadanía en la que no se excluye al otro y lo diferente. Como estrategia pedagógica, constituye un recurso para construir una pedagogía distinta y significativa en sociedades multiculturales y multilingües. Y como enfoque metodológico, se basa en la necesidad de repensar la relación conocimiento, lengua y cultura en el aula y en la comunidad, para considerar los valores, saberes, conocimientos, lenguas y otras expresiones culturales de las comunidades étnicas y culturalmente diferenciadas como recursos que coadyuven a la transformación sustancial de la práctica pedagógica (p. 57).

En estos tres aspectos, toman su lugar las lenguas y todos los elementos que conformarían la propuesta educativa intercultural bilingüe, dentro de un currículum de enseñanza-aprendizaje de L1 y L2 y una enseñanza bilingüe, lo cual propiciaría un verdadero bilingüismo aditivo, igualitario, coordinado y completo entre la población estudiantil de todos los ámbitos escolares.

EL BILINGÜISMO EN LA EDUCACIÓN INDÍGENA MEXICANA

En este apartado abordo tres de los factores más relevantes que deben ser discutidos amplia y profusamente cuando se habla del bilingüismo en la educación indígena. Me refiero al currículum para la enseñanza-aprendizaje de lenguas (L1 y L2), al modelo y enfoque para la enseñanza de lenguas y para la educación lingüística, y de manera complementaria, aunque no menos importante, a la enseñanza bilingüe. Estos tres factores son centrales para hablar de bilingüismo en la educación intercultural bilingüe. Tengo que enfatizar que en esta presentación hablo del bilingüismo de lenguas indígenas nacionales y español, aunque las consideraciones que aquí se presentan bien pueden servir para otros contextos.

Inicialmente, habría que recalcar que el aprendizaje de otra lengua distinta a la materna de ninguna forma debe obligar al abandono de la primera. Lo que sí se hace necesario es fortalecerla a lo largo del proceso de socialización temprana, particularmente en el ámbito familiar y adicionalmente en el contexto educativo. Por supuesto, habría que tomar en cuenta lo que apunta la teoría sobre la adquisición-aprendizaje de las lenguas en el contexto educativo, que dice que los estudiantes y los programas serán quienes le otorguen funcionalidad escolar a la lengua materna, si es que se pretende lograr que los sujetos alcancen un bilingüismo equilibrado al concluir el nivel escolar básico.

En este sentido, de forma integral y holística, las consideraciones que cada uno de los campos de conocimiento han aportado para explicar el bilingüismo deben ahora conjuntarse para dar cuenta de lo que sucede con las lenguas en el espacio educativo. Algunas de las premisas para la elaboración de un currículum para dicha enseñanza-aprendizaje sería, por ejemplo, la que plantea Bialystok (2011) al señalar que un sujeto que habla dos lenguas posee una competencia lingüística mayor, lo que le permite manejar de forma más efectiva la resolución de problemas de tipo cognitivo y no solamente las relacionadas con el ámbito específicamente lingüístico. Otra cuestión es la conveniencia de tomar en cuenta

las necesidades comunicativas escolares de los niños en función de establecer una correlación entre la lengua familiar y la lengua del espacio escolar, que pueden ser una o varias.

Aun asumiendo positivamente todos estos elementos, resulta problemático ponerlo en práctica dentro de las aulas. Las experiencias documentan que los docentes continúan teniendo dificultades con el manejo de las didácticas de enseñanza de lenguas y con los materiales educativos pertinentes porque estos todavía son insuficientes; sumado a ello, aún se presentan actitudes negativas y de desvalorización cultural y lingüística por parte de algunos. Esto quiere decir que un currículum deberá tomar nota de estos señalamientos y, junto con la propuesta educativa, deberá elaborar programas de formación para los docentes y los profesionales de la educación indígena bilingüe.

¿CÓMO LOGRAR EL BILINGÜISMO EN EL ESPACIO ESCOLAR? PENSANDO UN CURRÍCULUM PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS L1 Y L2

Comencemos señalando que un programa para la enseñanza-aprendizaje de lenguas puede ser enorme y que decidir qué enseñar y cómo lograr los aprendizajes puede crear discrepancias. Los grandes propósitos que se plasman en los diversos programas dificultan la delimitación de los contenidos y las metodologías específicas para enseñar y aprender. El asunto se complica más cuando se trata no solo del aspecto propiamente de una lengua, sino de una enseñanza-aprendizaje de dos, pues las prioridades no pueden ser idénticas. La pregunta que se plantea aquí es cómo acceder a una forma de concebir a la enseñanza de lenguas y a la educación lingüística dentro de un currículum de enseñanza bilingüe e intercultural.

El abordaje de la enseñanza-aprendizaje de lenguas L1 y L2 conlleva a la toma de posiciones de diversa índole, entre las cuales se pueden señalar las siguientes: políticas, culturales, identitarias, normativas, y fundamentalmente las educativas en los planos pedagógico y didáctico, más aún si se acepta la realidad plurilingüe y multilingüe global. Ante

ello, la formulación de una educación bilingüe plantea enormes retos educativos a los países con una diversidad lingüística y cultural en sus territorios. En este contexto, saber otro idioma permite alcanzar otro conjunto de valores y otras maneras de actuar en el mundo; asimismo, promueve la interculturalidad al apoyar la luchar contra todas las formas de discriminación.

Una cuestión fundamental es apuntar que en un proceso de enseñanza-aprendizaje con estas características las lenguas constituyen un objeto transversal, porque aborda múltiples contenidos que pertenecen a diversas realidades y que se presentan en el transcurso de los ciclos escolares, esto con independencia de la lengua de que se trate. A lo que sí habría que apuntar es a que las lenguas escolares o de comunicación sean dispuestas de tal manera que respondan al cumplimiento de los objetivos de la institución escolar, en los que se reúnen la primera lengua de instrucción y las otras lenguas trabajadas. Todo ello sin descuidar el propósito, que es alcanzar el bilingüismo como elemento enriquecedor de la educación.

Otras de las cuestiones que debemos clarificar son las siguientes: ¿Qué queremos lograr?, ¿cuál debe ser el objetivo fundamental de un currículo? Sin duda, la respuesta es que este debe conseguir que los estudiantes se conviertan en bilingües y, además, en bilingües funcionales, es decir, que puedan interactuar comunicativamente en los dos ámbitos, en el académico y en el de la vida cotidiana. El segundo punto es el siguiente: ¿Qué vamos a enseñar?, ¿qué contenidos se deben trabajar para poder lograr el objetivo planteado? El tercero plantea estas interrogantes: ¿Qué enfoque o metodología de enseñanza de lenguas y qué estrategias se tendrían que seguir para acceder al conocimiento de los contenidos, para que los sujetos se conviertan en bilingües? En seguida se comentará cada uno de estos puntos.

El punto de inicio para la formulación de un currículo debe ser holístico, es decir, debe reconocer en sus planteamientos al bilingüismo como un proceso psicolingüístico, sociolingüístico y pedagógico-didáctico. En este sentido se justifica la indagación acerca de los factores culturales y

sociales, incluyendo dentro de estos las creencias, conocimientos y saberes de los grupos, los cuales inciden en los mecanismos y las estrategias comunicativas y del sistema educativo. Este último punto es central porque en contextos de diversidad lingüística y cultural, con procesos de diglosia conflictiva, la perspectiva de los integrantes de la comunidad es fundamental para apoyar los procesos educativos bilingües de mantenimiento, fortalecimiento, desarrollo o revitalización lingüística.

En este espacio encontramos que autores como Doltz, Gagnon y Mosquera (2009) definen tres modelos respecto a la enseñanza bilingüe y a la enseñanza-aprendizaje de lenguas, a saber: a) el modelo de inmersión, en el que es fundamental la práctica lingüística y comunicativa; b) el modelo reflexivo, que enfatiza la metareflexión por sobre la práctica o uso de la lengua; c) el modelo integrador, cuyos fundamentos se establecen en función de los propios recursos comunicativos utilizados por los hablantes. Este último modelo se complementa si se toma a la segunda lengua como uno de los recursos para enseñar los diversos contenidos escolares. Así, con cada uno de estos elementos, las lenguas, tanto la L1 como la L2, asumen un papel diferenciado, ya sea como objeto de conocimiento y como medio de comunicación o como medio de enseñanza, sin olvidar su transversalidad.

Con el modelo integrador, desde nuestro punto de vista, se recupera de forma más completa la idea de alcanzar un bilingüismo que cumpla con el objetivo de una educación intercultural bilingüe, aunque habría que reconocer en los planteamientos de los otros dos modelos que, de cierta manera, también asumen la importancia de la práctica comunicativa durante el proceso educativo. En un currículum de esta naturaleza, se prioriza la competencia comunicativa por sobre la formativa o lingüística, lo que significa que se busca alcanzar la primera y posteriormente la segunda. Esto no apunta a que estos conocimientos no sean importantes, de hecho, el planteamiento es que todos estén integrados y que se reflexione sobre ellos cuando aparezcan en la práctica comunicativa. El proceso educativo-comunicativo debe desarrollarse en las dos habilidades: oral y

escrita. Todo esto sin duda ayudará a lograr resultados positivos, en cuanto que los sujetos bilingües tendrán posibilidades de acceder y manejar ambas lenguas, aunque se debe tener muy presente que el objetivo último no es que el alumno que aprende una L2 maneje las habilidades comunicativas al mismo nivel que un hablante nativo, cuestión que sería poco probable, más bien se trata de lograr un dominio académico. Al respecto, Cummins (2002) expone que lo que se debe buscar es que el estudiante alcance cierto dominio de la L2 para participar activamente en las situaciones académicas.

El constructo del dominio académico del idioma no alude a una idea absoluta del dominio de uso del idioma, sino al grado en el que una persona tiene acceso y maestría suficiente para comprender y utilizar el tipo concreto de lenguaje empleado en contextos educativos necesario para realizar las tareas académicas (pp. 83-84).

Lo anterior tampoco impide que los aprendientes busquen comunicarse efectivamente en las conversaciones cotidianas. Para el bilingüismo, la transversalidad de las lenguas como objeto de enseñanza-aprendizaje en todas las materias o disciplinas curriculares representa un fortalecimiento.

Un elemento más en la construcción de un programa de enseñanza de lenguas corresponde a su constituyente pragmático; en este, el factor contextual asume un papel importante ya que asegura la comunicación en un sentido amplio y complementa la utilización de la L2 en los ámbitos de interacción de la vida social. Los autores suman a este constituyente la dimensión intercultural como un factor que materializa su razón de ser en la dinámica social y pedagógica dentro de la diversidad de la población escolar, en sus saberes, en sus maneras de aprender y en los mismos objetos de conocimiento. En todos ellos, las lenguas están presentes y su manejo se manifiesta de formas diversas (Perregaux, 1998, citado en Dolz, Gagnon y Mosquera, 2009).

ACERCA DEL ENFOQUE DE ENSEÑANZA DE LENGUAS PARA UNA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA

Quizá unos de los problemas más difíciles que enfrenta la educación bilingüe son el de su modelo y su perspectiva; específicamente se trata del enfoque dentro de la enseñanza de lenguas y, en de esta, de la educación lingüística que la subyace. A lo largo de la historia de la educación bilingüe, las perspectivas teóricas y metodológicas para la enseñanza de segundas lenguas han sido muy variadas. Las propuestas han recorrido muchos caminos y cada una de estas ha buscado conseguir que los estudiantes se conviertan en bilingües, o al menos ese ha sido el planteamiento desde su discurso constitutivo. Por supuesto, los resultados han sido variados, algunos han tenido éxito, pero, en su mayoría, no se han logrado los objetivos propuestos, particularmente en los contextos en donde prevalece una asimetría lingüística (lengua minorizada vs. lengua mayoritaria o de prestigio). En México, esta ha sido la situación que ha predominado de manera constante. De allí que se afirme que el planteamiento de una educación intercultural bilingüe sea más una cuestión discursiva que la consecución de una propuesta real.

Sin embargo, las discusiones siguen sobre la mesa. Los estudiosos del tema han propuesto nuevos enfoques y metodologías que buscan lograr una verdadera educación bilingüe, pero, además le han agregado el calificativo de *intercultural*. De esta forma, se habla de acercar a los sujetos no solo a las lenguas *per se*, sino también a las culturas que portan dichas lenguas. Asimismo, se fortalece la idea del papel trascendental que estas desempeñan durante el proceso. Sobre las lenguas recae el cumplimiento de los objetivos educativos de carácter fundamentalmente comunicativo, sin perder de vista la parte formativa general, la cual supone alcanzar la competencia lingüística y, además, preparar ciudadanos para un mundo globalizado que se caracteriza por su multiculturalidad. Desde esta perspectiva, la competencia comunicativa intercultural se asume como parte de un modelo que permite a las lenguas y culturas formar

parte del proceso de la enseñanza-aprendizaje de lenguas y de la enseñanza bilingüe, lo que supone para el caso mexicano el posicionamiento de las lenguas indígenas nacionales en el ámbito educativo, así como, su desarrollo, fortalecimiento, conservación, rescate o revitalización.

Tenemos entonces la propuesta de un enfoque comunicativo funcional (en el sentido de Grosjean) e intercultural bilingüe en el que se asume que la enseñanza-aprendizaje de las lenguas propicia el desarrollo de los aspectos estrictamente lingüísticos, además de los comunicativos, y aporta otro tipo de conocimientos formativos e integrales en el estudiante, que sin duda propician el respeto e interés dentro de la comunicación con los hablantes de otras culturas, al mismo tiempo que despliega la consciencia lingüística e intercultural. Desde este enfoque, podemos apuntar al menos tres bloques a partir de los cuales se estaría desarrollando la competencia comunicativa bilingüe e intercultural. El primero es ‘escuchar-comprender’, es decir, hablar y conversar. El segundo es ‘leer-comprender y escribir’, en los que el conocimiento de las lenguas en cuanto sistema subyacería al contenido de ambos bloques. Estos mismos translucen la esencia del enfoque, lo que significa:

[...] ir más allá de la apropiación del vocabulario y de las reglas gramaticales, apropiándonos de los conocimientos y habilidades que favorecen el uso coherente, eficaz y adecuado del lenguaje en los diferentes contextos y situaciones de la comunicación humana [...] [ya que] no basta con la enseñanza de un cierto saber gramatical sobre la lengua sino que también [...] es esencial la enseñanza de un *saber hacer cosas con las palabras* con intenciones diversas en las situaciones reales de comunicación en las que las personas negocian los significados (Lomas, 2014, p. 38).

Finalmente, el bloque tres refiere a aspectos socioculturales, sociolingüísticos y de consciencia intercultural, lo cual llevaría implícito el

abordaje y reflexión sobre los elementos culturales y sociales que soportan las lenguas, dando como resultado “facilitar la comunicación intercultural porque las lenguas son portadoras de contenidos, rasgos y marcas de las culturas de las cuales son el medio de expresión” (Paricio, 2014, p. 218).

Por último, el enfoque también centra su interés en impulsar las actitudes sociolingüísticas positivas de los aprendientes. Postula la importancia del desarrollo de los mismos valores hacia las lenguas y culturas ajenas que hacia las propias, lo que a su vez ayudará a entender y valorarlas.

Respecto a qué se debe enseñar-aprender, es decir, a los contenidos, podemos señalar que para que las lenguas se conviertan en objetos de enseñanza-aprendizaje estas deben ser convertidas en tal, ya sea una lengua materna o una adquirida. En este sentido, Chevallard (citado en Dolz, Gagnon & Mosquera, 2009) señala lo siguiente:

Los contenidos escolares que aparecen en un currículo [de lenguas] constituyen necesariamente el producto de una transposición didáctica, a saber, el paso del conocimiento visto como una herramienta para ser usada, al conocimiento visto como un objeto para ser enseñado y aprendido (p. 6).

Este proceso de transformación es un factor fundamental de cualquier componente escolar de enseñanza-aprendizaje. Esto significa adaptar ese mismo objeto a una forma didáctica. Así, la transposición, en el caso de estas lenguas, no solo deberá avocarse a los saberes, en particular a los conocimientos gramaticales, sino también a las prácticas lingüísticas, a las interacciones comunicativas y a la gama de textos discursivos de diversa índole. A partir de esta transformación, el docente bilingüe tomará ciertas atribuciones para retomar los saberes transformados y los adecuará a las representaciones comunicativas (competencias) y sociolingüísticas que tienen los propios alumnos, él mismo como hablante y la propia comunidad lingüística en la que labora.

En todo este planteamiento, la lengua como objeto de conocimiento no puede omitir lo relativo a las variantes socio-dialectales, pues de ello se desprende la importancia que se les está dando tanto al uso contextualizado y socio-situacional como a las propias variedades de las lenguas. S. Pit Corder (1993) enfatiza que, para obtener resultados óptimos en la enseñanza de lenguas, ya sea como L1 o L2, los contenidos de los cursos deben cumplir con las expectativas y las necesidades funcionales y comunicativas de los estudiantes. Esto, sin duda, lleva a considerar a las diversas formas en las que una lengua materializa su uso y a las funciones comunicativas que cumple al ser utilizada durante las interacciones, de acuerdo con las situaciones en las que se producen; en otras palabras, requiere la atención a la lengua en su uso y en su contexto social. Todos estos elementos deberán tomarse en cuenta en la enseñanza de las L1 y L2.

Partiendo de que es imposible abarcar todo el conocimiento de una lengua y de que su enseñanza tendrá que fundamentarse en los intereses, necesidades y actitudes de los estudiantes, la noción de *competencia comunicativa* cobra fuerza en un currículum de enseñanza-aprendizaje de las L1 y L2 y de enseñanza bilingüe. La competencia comunicativa que se materializa a través de la interacción bilingüe fortalece la propia identidad sociolingüística de los hablantes y, al mismo tiempo, le permite otorgar significado social a los usos lingüísticos, además de que coadyuva a la creación de una competencia intercultural.

El bilingüismo tiene como meta aprender a organizar y manejar simultáneamente dos lenguas a la vez y utilizar nuevas herramientas para la comunicación. Es este el objetivo de la didáctica integrada de las lenguas desde el enfoque comunicativo funcional e intercultural. Además, en este debe plantearse que las lenguas tienen que ser transversales al currículum. No solo en las asignaturas de lengua debe abordarse el estudio de estas, sino también deberán considerarse en el resto de los cursos como herramientas de aprendizaje, es decir, deben dejar de verse únicamente como objetos de conocimiento, ya que también serán medios

de comunicación y de enseñanza, problema sin duda importante para el resto de los docentes, pero que redundará en el dominio de las habilidades lingüísticas, interculturales y académicas de los alumnos.

Como sabemos, los temas y elementos de la enseñanza-aprendizaje de una o varias lenguas son amplios, comenzando por el desarrollo y fortalecimiento, por ejemplo, de las habilidades lingüísticas, es decir, de hablar, escuchar, escribir, leer e interactuar. También lo es todo lo relativo a las competencias comunicativas en su sentido más amplio y a los conocimientos estrictamente lingüísticos, abordados a partir de su reflexión metalingüística.

Un elemento central en este proceso educativo es que el docente debe ser bilingüe, es decir, manejar adecuadamente las lenguas y sus elementos propiamente lingüísticos en la expresión escrita y en la lectura, lo que se ha denominado *la educación lingüística*, el saber hacer cosas con las palabras en una y otra lengua. A esto se deberán añadir las cuestiones pragmáticas (usos y funciones de las lenguas), así como las dimensiones socioculturales, sociolingüísticas e interculturales. El docente debe de apoyar a sus alumnos en el desenvolvimiento de la competencia comunicativa e intercultural, por tanto, su papel ya no es el de transmisor de un *corpus* de conocimientos de las lenguas como objetos de estudio, sino que ha de impulsar en los niños la búsqueda y el interés en nuevas cosas, lo que lo convierte en mediador entre sus alumnos y la lengua y la cultura que se está aprendiendo. Paricio (2014) enfatiza que un docente debe también aprender y asumirse como bilingüe e intercultural, al mismo tiempo que debe fortalecer y desarrollar la reflexión y las actitudes positivas en él mismo y entre sus estudiantes. El mismo autor apunta que esto sería una verdadera propuesta pedagógica-didáctica enfocada en la enseñanza tanto de la L1 como de la L2 y que trascendería hacia la enseñanza bilingüe.

ENSEÑANZA BILINGÜE

Asumimos que la enseñanza bilingüe es la que ofrece instrucción en dos lenguas, la L1 y la L2. Se trata de una educación en la que ambas sirven como instrumentos para comunicarse durante las actividades de enseñanza-aprendizaje de cualquier contenido curricular, lo que lleva también a que las mismas lenguas utilizadas sean consideradas como objetos de conocimiento. Es decir, las lenguas se convierten también en objetos de conocimiento cuando se están abordando conocimientos de otra índole disciplinaria que no es específicamente la enseñanza-aprendizaje de las lenguas. El contenido de los cursos o materias del currículum, se presenta a través de textos orales y escritos: son presentados mediante una lengua. En estos textos, el lenguaje utilizado presenta otras características discursivas distintas; por ejemplo, se usan términos técnicos, entre otras particularidades, para dar explicaciones, para describir o para caracterizar. Es en estos contextos en donde desarrollamos otro manejo de la lengua, incluso si se trata de nuestra primera lengua.

Al respecto, Halliday (1982) apunta que el uso de una lengua en contextos diversos, particularmente los académicos, nos demanda utilizar recursos para la construcción de significados en la interacción académica. De ahí que en la enseñanza-aprendizaje de los contenidos escolares resulte particularmente complejo el manejo de acervos lingüísticos muy específicos. La organización discursiva de los textos en las diversas áreas de conocimiento se caracteriza por especificidades técnicas que las lenguas fueron desarrollando. En esta línea, el mismo Halliday propone un esbozo de teoría del aprendizaje a través del lenguaje, haciendo eco de lo que había expuesto Vygotsky (2000) en su teoría sobre el desarrollo de funciones cognitivas superiores, en la que apunta que los humanos accedemos a formas de pensamiento complejas, a través de un uso del lenguaje cada vez más elaborado. En este sentido, enseñar las formas discursivas propias de las disciplinas favorecerá también los aprendizajes de los contenidos académicos; con esto se alcanzan objetivos específicos

como, por ejemplo, la descripción de objetos o fenómenos en estudio, su organización en clases, la explicación de sus causas, etc. Estos planteamientos, sin duda, refuerzan la pertinencia de una propuesta de enseñanza bilingüe en la que se comprueba la necesidad de una transversalidad de las lenguas.

La acometida sobre la enseñanza bilingüe llevada a cabo por la psicología y la pedagogía, sin lugar a duda, ha cambiado durante las últimas cinco décadas. Las hipótesis desarrolladas por Cummins suscribieron avances significativos en la fundamentación y conceptualización actual de este tipo de enseñanza, al considerar que una educación escolarizada en dos lenguas no es perjudicial para el desarrollo cognitivo del sujeto y que, por el contrario, enriquece su intelecto y su persona. Lo anterior siempre y cuando a nivel curricular se atiendan de manera pertinente según el método y metodologías que la sustentan.

Los programas de enseñanza bilingüe pueden ser de varios tipos. El que aquí se propone es el que se denomina *enseñanza bilingüe de mantenimiento*, esto quiere decir que el uso de las dos lenguas durante el proceso educativo se mantiene y se desarrolla a lo largo de la escolarización básica. En la actualidad deberíamos de pensar que una enseñanza bilingüe español-lenguas indígenas nacionales, debería trascender a niveles universitarios. Por supuesto, el inicio de esta debe ser en la lengua que se habla en casa y de forma paulatina, pero, de forma temprana, habría que ir incorporando la segunda lengua, ya sea que sea la lengua indígena o el español, pero siempre con la idea de comenzar a introducirla de forma oral y no escrita.

Por supuesto, la idea que subyace a este tipo de enseñanza bilingüe de mantenimiento y desarrollo es que las lenguas originarias son importantes y que poseen el mismo valor sociolingüístico, educativo, cultural y comunicativo que cualquier otra lengua. Por tanto, esta debe seguir manteniéndose y desarrollándose al interior de las comunidades como medio de comunicación, de cohesión social y de alguna forma como elemento identitario. Pero pensando a futuro, la propuesta es desarrollar o crear otros espacios en los

que se usen lenguas indígenas, más allá de los tradicionales, sobre todo a nivel académico, lo cual también supone la recuperación y revitalización de estas, en aquellos casos en los que han sido desplazadas por el español.

Nos damos cuenta de que en ningún momento hemos hablado de lengua indígena igual a lengua materna o a primera lengua, ni de que el español sea la segunda lengua. Todos los planteamientos que hasta aquí se han hecho, parten del supuesto de que tanto las lenguas indígenas como el español pueden ser L1 y L2 indistintamente, o inclusive lenguas maternas. Esta es una acotación importante, ya que tenemos que dejar de pensar que todas las lenguas indígenas son las que se hablan en las comunidades como lengua materna o L1. Debemos tener presente que las situaciones sociolingüísticas y los roles de estas lenguas han cambiado de forma diversa y en algunas comunidades indígenas, el español ha pasado a ser la lengua materna de muchos de los hablantes, sobre todo en las últimas tres generaciones, mientras que la lengua indígena ahora se aprende como L2. Lo cual quiere decir que esta situación debe contemplarse cuando se trabaja desde una enseñanza bilingüe.

Siguiendo con la caracterización de la enseñanza bilingüe, consideremos tres cuestiones que la fundamentan. Pedagógicamente, la lengua materna [LM] o la L1, constituye el mejor medio para iniciar la enseñanza escolarizada de un niño. Al respecto, Abdelilah-Bauer (2011) apunta que, si se presenta una interrupción en el proceso de adquisición de la LM, esto puede traer repercusiones negativas en el desarrollo cognitivo del niño, pues esta lengua es la que proporciona las bases para que una segunda lengua pueda desarrollarse. Mientras más se incrementen las competencias lingüísticas y conceptuales en la lengua materna, más se aprovechará de estas la L2, mediante un mecanismo de transferencia, lo que llevará a un elevado nivel de competencia tanto comunicativa como académica, lo que redundará en mejores resultados escolares para los niños. Además, estas lenguas se convierten también en instrumentos de aprendizaje de otras disciplinas curriculares, lo que significa que los logros obtenidos en la L1 o en la lengua materna se constituyen en el

soporte para alcanzar el aprendizaje de la segunda lengua. Así, el fortalecimiento del primer idioma crea el andamiaje para el desenvolvimiento de los nuevos conocimientos.

Psicológicamente, desde el punto de vista de la lingüística, la lengua es un sistema de signos y su manejo es individual y, al mismo tiempo, social, lo que permite que los hablantes de ella se expresen y entiendan. En este sentido, esta sirve para manifestar toda clase de ideas, emociones y demás situaciones. El dominio de la puede llevar a un empoderamiento del hablante, principalmente cuando se encuentra en contextos de diversidad lingüística en donde se enfrentan situaciones de asimetría lingüística, producto de una diglosia conflictiva.

Sociológicamente, las lenguas maternas son un factor que identifica a los miembros de una comunidad. La Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos presenta, en su artículo 23, que “toda comunidad lingüística tiene derecho a usar su lengua y a mantenerla y potenciarla en todas las expresiones culturales”, por lo que se debe defender el derecho a hablarla, apreciarla y potenciarla. Sin embargo, también debemos utilizarla académicamente en los recintos escolares, más allá de la educación básica y no precisamente dentro un curso o materia, sino integrada en una enseñanza bilingüe, con un currículum de enseñanza-aprendizaje de L1 y L2. Solo así se podría hablar de una educación intercultural bilingüe en México.

CONCLUSIONES

Sin duda el tema del bilingüismo en la educación indígena mexicana es muy complejo y de largo aliento. Además, es una cuestión que involucra o debería involucrar a profesionales indígenas y no indígenas de diferentes campos de conocimiento, ya que, como se ha señalado, se debe abordar de manera inter y transdisciplinar. Lograr la educación intercultural bilingüe implica trabajar de forma integral las cuestiones psicolingüísticas, es decir, el desarrollo cognitivo óptimo, pero también lo pedagógico-didáctico de

las lenguas. Por ello, se hace necesario el planteamiento de un currículum que priorice el concepto de enseñanza-aprendizaje entendido en el sentido de comunicación y supeditado al de formación. Asimismo, se deben atender las cuestiones sociolingüísticas que busquen un posicionamiento actitudinal positivo hacia las lenguas y culturas involucradas.

Finalmente, habría que reconocer que no se trata únicamente de un asunto de carácter político el plantear un proyecto educativo de esta naturaleza, sino que son diversas las instancias que deben participar haciendo y no simplemente suscribiendo los discursos y las leyes que lo validen en un papel. Las propias comunidades indígenas y la sociedad en general debemos participar activamente en ello.

REFERENCIAS

- Abdelilah-Bauer, B. (2011). *El desafío del bilingüismo*. Morata.
- Banfi C. (2020). Conociendo expertos-François Grosjean. *Biling Blog*. <https://cristinabanfi.com/es/conociendo-expertos-francois-grosjean/>
- Barriga, V. Rebeca (2018). *De Babel a Pentecostés. Políticas lingüísticas y lenguas indígenas, entre historias, discursos, paradojas y testimonios*. Secretaria de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.
- Bialystok, E., Barac, R. Blaye, A. & Poulin-Dubois, D. (2011). Word mapping and executive functioning in young Monolingual and bilingual children. *Journal of Cognition and Development: Official Journal of the Cognitive Development Society*, 11(4), 485-508.
- Bermúdez, J. R. & Fandiño, J. (2012). El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo. *Revista de la Universidad de la Salle*, (59), 99-124. <https://www.researchgate.net/publication/262687125>
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñando*. AIQUE Grupo Editorial. https://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Chevallard_Unidad_3.pdf

- Corder, S. (1993). *Introducción a la lingüística aplicada*. Penguin Random House.
- Cummins, J. (1983). Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. *Infancia y Aprendizaje*, (21), 37-61. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=668603>
- (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Morata.
- Dolz, J. Gagnon, R & Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 21, 117-141. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/issue/view/DIDA090911>
- Grosjean, F. (2015). Parler plusieurs langues: Le monde des bilingues. Albin Michel.
- Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica.
- Hymes, D. (1995). Acerca de la competencia comunicativa. En M. Llobera (Coord.), *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 26-47). Edelsa; Didascalía.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *La educación obligatoria en México*. Informe 2018. https://www.inee.edu.mx/portalweb/informe2018/04_informe/capitulo_010203
- Lomas, C. (2014). Competencia comunicativa, enseñanza del lenguaje y enfoques comunicativos de la educación lingüística. En C. Lomas (Ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (pp. 37-66). Flacso; Octaedro.
- López, L. E. (1997). La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. *Revista Iberoamericana de Educación*, (13), 47-98. <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie13a03.pdf>
- Moreno F. (1994). Aportes de la sociolingüística a la enseñanza de lenguas. *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, (1), 107-135. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=178537>

- Moya, R. (2009). La interculturalidad para todos en América latina. En L. E. López (Ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 21-56). Fundación para la Educación en Contextos de Multiculturalismo y Pluriculturalidad Andes; Plural editores.
- Paricio, M. S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum*, (21), 215-226. http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero21/14%20%20Silvina.pdf
- Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios Filológicos*, (36), 143-152. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132001003600010
- Signoret, A. (s. f.). *Tipos de bilingüismo y cognición*. <http://alad.enallt.unam.mx/modulo5/unidad5/BILINGUISMO.pdf>
- Vygostky, L. S. (2000). Sobre el plurilingüismo en la edad infantil. En *Obras escogidas* (pp. 341-348). Visor.

CÓMO CITAR ESTE TEXTO

- García García, L. (2021). El bilingüismo en la educación indígena: apuntes para su reflexión. *Punto Cunorte*, 7(13), 69-97.

**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 (Chamoreau, 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.

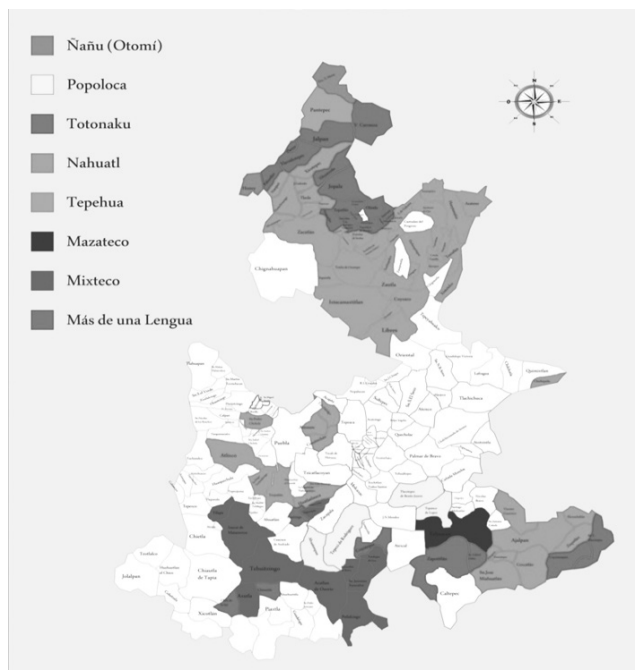
Determinar con exactitud cuántas lenguas existen en México es un debate todavía vigente; sin embargo, tomaremos los datos propuestos por el INALI, ya que están basados en diversos estudios en genealogía

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 Miguez (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).

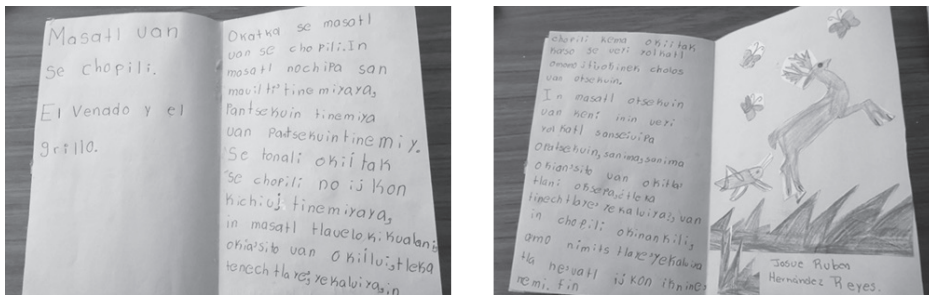
Por otra parte, ya que la Escuela Primaria Emiliano Zapata se encuentra asentada en una zona nahua, se pretende enseñar dicha lengua como segunda lengua, a pesar de que la mayor parte de su alumnado no corresponde a esta etnia, sino a la mazateca. Bajo este contexto tan diverso, los maestros han elaborado 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 3° 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”

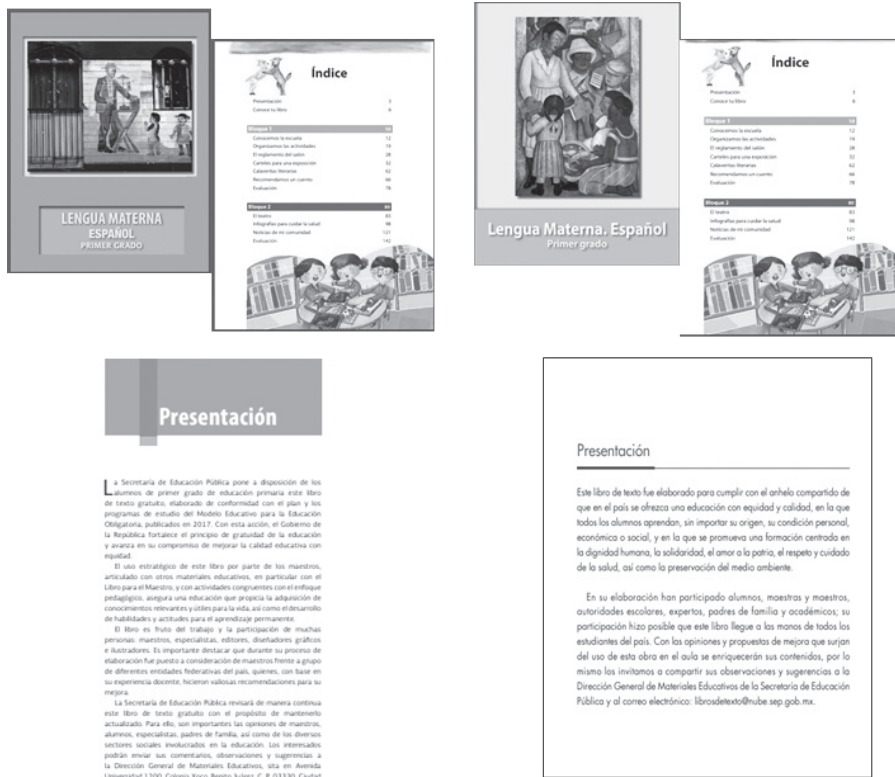
(DOF, 2020). Mediante la educación inclusiva, se busca “prevenir y reducir las barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los educandos, al eliminar prácticas de discriminación, exclusión y segregación” (DOF, 2020).

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

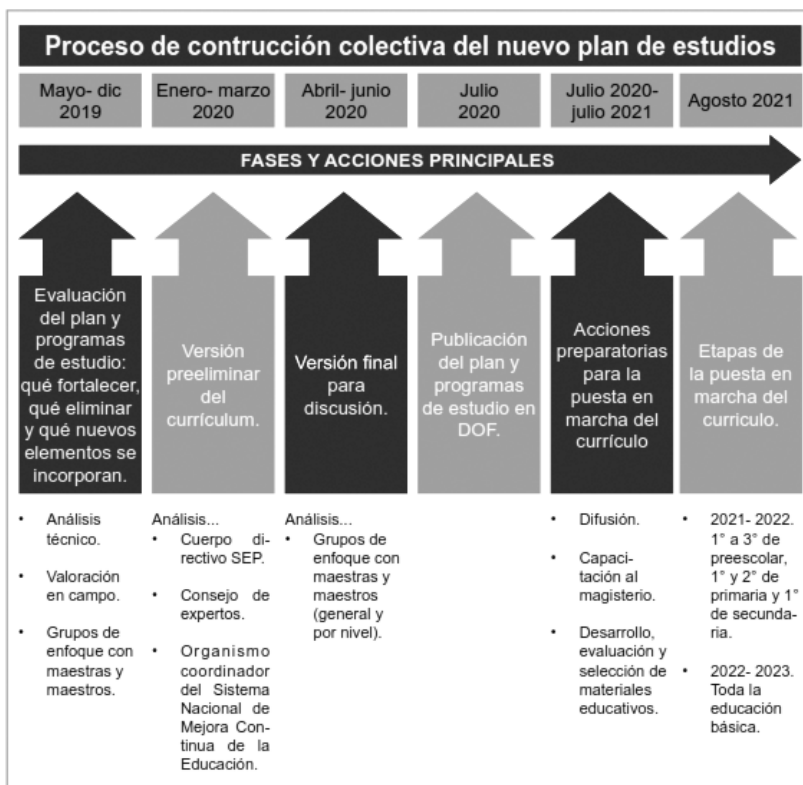


A la izquierda se encuentra el libro correspondiente al NME; a la derecha, el del NEM.

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 lo 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/>
- Subsecretaría de Educación Pública (2019). *Modelo Educativo Nueva Escuela Mexicana*. Subsecretaría 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.

Escuelas secundarias en contextos indígenas

Entre lenguas, interculturalidad y proyectos comunitarios

Secondary schools in indigenous contexts

Between languages, interculturality and community projects

Julieta BRISEÑO-ROA*

Gabriela CZARNY KRISCHKAUTZKY**

RESUMEN

El presente artículo se enmarca en la discusión sobre el uso y reconocimiento de las lenguas indígenas en la educación básica, bajo el debate de lo que se denomina *educación intercultural bilingüe dirigida a los pueblos indígenas*. A través de información etnográfica surgida de estudios realizados en escuelas pertenecientes al sistema de educación secundaria general en el estado de Chiapas y en escuelas donde funcionan proyectos comunitarios en el estado de Oaxaca, se identifica el valor que tiene el uso de las lenguas indígenas dentro de la escuela para los y las jóvenes estudiantes. Al mismo tiempo, se muestran algunas de las expectativas de los padres y madres de familia sobre la escolarización de este nivel escolar, y se visibilizan algunas de las tensiones que enfrentan las y los docentes en estos procesos.

* Doctora en Ciencias en la especialidad en Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav. Es profesora-investigadora en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, sede CDMX, y profesora de asignatura en la Universidad Nacional Autónoma de México.

<https://orcid.org/0000-0003-0641-1567> | julietabriseno@cieras.edu.mx

** Antropóloga por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Maestra y doctora en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav. Es profesora-investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional, sede Ajusco; co-coordina el seminario Docencia Universitaria y Formación de Profesionales Indígenas. Retos para una Descolonización académica. www.fpei.upnvirtual.edu.mx - rczarny@upn.mx | gacza_2006@yahoo.com.mx | <https://orcid.org/0000-0002-7638-4229>

Palabras clave: escuelas secundarias, educación indígena, educación intercultural, educación comunitaria, revalorización lingüística

ABSTRACT

This article is framed within the discussion on the use and recognition of indigenous languages in basic education, under the debate of intercultural bilingual education for indigenous peoples. Through ethnographic information from studies carried out in schools belonging to the general secondary education system in the state of Chiapas and in communal project-based schools in the state of Oaxaca, the value of the use of indigenous languages within the school for young students is identified. At the same time, some expectations of parents about schooling at this level are shown, as well as some of the tensions faced by teachers in these processes.

Keywords: secondary schools, indigenous education, intercultural education, community education, linguistic revalorization

INTRODUCCIÓN

El campo de la antropología de la educación tiene un desarrollo de al menos un siglo, en donde destacan los estudios de Margaret Mead y, en el caso de México, las políticas indigenistas de aculturación e integración de las personas y comunidades indígenas al desarrollo de la nación. A lo largo de estos años, los estudios antropológicos sobre educación se aproximan a diversos procesos, prácticas y significados en torno a lo lingüístico, a los sujetos educativos y a las materialidades; también, a la escuela como arena política donde se relacionan el Estado y los diversos actores sociales en contextos rurales y urbanos caracterizados por una gran diversidad cultural y étnica (Rockwell y González, 2016). Es de gran la importancia entender los procesos de apropiación y negociación de los espacios y las tensiones que se generan en su verdadera dimensión relacional y compleja. En este

texto, nos apoyamos en la construcción de comparaciones a partir de etnografías realizadas en escenarios particulares para comprender los procesos de escolarización y educación (Rockwell & Anderson-Levitt, 2017). Lo anterior permite generar miradas contrastantes, a partir de las cuales se visibilizan situaciones educativas ya sea compartidas o diferenciadas en los contextos con diversidad sociocultural y lingüística.

A través de la revisión de algunos procesos presentes en escuelas del nivel de secundaria en comunidades indígenas y desde una perspectiva etnográfica, distinguimos aspectos y puntos importantes que marcan la diferencia en cuanto a una situación escolar y la otra. Al mismo tiempo, reconocemos constantes retos y deudas en las propuestas educativas para pueblos indígenas. Las experiencias escolares de nivel secundaria del sistema general impulsadas desde el Sistema Educativo Federal y aquellas gestionadas local y comunitariamente, son propuestas educativas distintas no solo en sus concepciones, sino también en la organización del trabajo cotidiano y la participación de los diversos actores.

Este texto recupera procesos de investigación etnográficos de dos tipos. Por una parte, se encuentran los trabajos de investigación realizados en Chiapas y Oaxaca por estudiantes indígenas de la licenciatura en Educación Indígena (LEI) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), quienes son generalmente miembros de las comunidades a las que refieren en sus trabajos, en los cuales se hace una ubicación de estas etnografías en el marco de un ejercicio analítico más amplio vinculado a un proyecto de investigación que recupera el diálogo con los jóvenes indígenas (Czarny, 2012). Una de las premisas que han orientado el trabajo de acompañamiento a esas investigaciones, la cual se enuncia por parte de las y los investigadores jóvenes indígenas, es la aún persistente injusticia escolar que viven niñas y jóvenes pertenecientes a pueblos maya-tseltales en algunas regiones de Chiapas, en los que existe una primacía del español en el trabajo en la escuela.

Por otra parte, se retoma el trabajo de investigación y de acompañamiento a un modelo de educación comunitaria de nivel secundaria en el estado de Oaxaca, el de las Secundarias Comunitarias Indígenas [SCI],

realizado en dos de estas escuelas ubicadas en la región de la sierra Norte, una en una comunidad mixe y otra en una comunidad zapoteca (Briseño, 2020). Se ha dado seguimiento a este modelo desde hace más de diez años a través de la participación en las reuniones generales de todas las SCI, en los talleres de formación docente específicas a este modelo y en otras actividades de compartición. Estas secundarias surgen a partir de la exigencia de ciertas comunidades indígenas a una educación adecuada al contexto y a la vida comunitarias, y están basadas en el respeto a los conocimientos locales y en la valoración de las lenguas indígenas en los espacios escolares. También surgen como una forma de dar continuidad a la educación básica indígena de primaria a secundaria.

Es importante resaltar que, a la fecha, aun con varias décadas de políticas interculturales y bilingües, la escolarización que le ofrece la Secretaría de Educación Pública [SEP] a niñas y niños indígenas solo llega hasta la escuela primaria. Por lo tanto, un niño o una niña que estudia en una escuela primaria de educación indígena, con algunos parámetros curriculares de educación intercultural bilingüe [EIB], bajo la supervisión y propuesta de la Dirección General de Educación Indígena Intercultural Bilingüe [DGEIIB] de la SEP, no tiene opción para continuar su educación básica en una escuela indígena. Generalmente, aquellos que siguen su escolarización lo hacen en las diversas modalidades en que se ofrece la educación secundaria en el sistema general para todo el país —técnica, telesecundaria, para trabajadores—, aunque lo más frecuente en zonas rurales e indígenas es la modalidad de telesecundaria. Las complejas condiciones económicas que deben afrontar las familias para apoyar a sus hijos e hijas en la continuación de sus estudios en la secundaria implican también el que tengan que migrar a otra comunidad o centros urbanos.

No pretendemos señalar que el problema está en la falta de continuidad del subsistema de educación indígena de la DGEIIB que tiene como referencia un enfoque intercultural bilingüe —en el entendido de que si también se ofreciera en secundaria y bachillerato, se resolvería la dificultad—, aunque esta resulta una temática para considerar y atender. Más

bien busquemos resaltar que en un país donde se indica que el uso de las lenguas originarias es un derecho—consideradas por la Ley de Derechos Lingüísticos como lenguas nacionales—, de alguna manera y sobre todo en contextos con alta presencia indígena, los procesos de continuidad escolar obligadamente tienen que considerar las condiciones lingüísticas de los estudiantes. En fechas recientes, la Cámara de Diputados propuso una adición al artículo 2o° constitucional, el cual indica el reconocimiento de todas las lenguas indígenas de México como lenguas nacionales. En consecuencia, en la medida en que se apruebe, esto deberá implicar una política pública para la promoción y el uso de las lenguas indígenas para preservar la identidad y la herencia histórica de los pueblos originarios y proteger su derecho a hablar sus propias lenguas (El Economista, 2020).

ALGUNOS ANTECEDENTES SOBRE EL DEBATE DE LA ESCOLARIZACIÓN PARA O DESDE LAS COMUNIDADES INDÍGENAS

En México, al igual que en gran parte de las regiones del centro y sur de América, la educación escolar dirigida a las comunidades indígenas ha estado marcada, en los últimos 40 años, por propuestas denominadas bilingües e interculturales, con ajustes sobre este binomio. Con la creación en 1978 de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la SEP inició un periodo en el que, desde las instancias de las políticas indigenistas, comenzaron a plantearse la necesidad de formación de los docentes, los enfoques de educación bilingüe para la educación preescolar y primaria y los materiales educativos tanto para docentes como para estudiantes. El currículum ha sido una propuesta común para todos los educandos del país. En las escuelas indígenas se agregaron materiales y propuestas para trabajar desde una perspectiva intercultural bilingüe, en el entendido de que se buscaba utilizar y desarrollar ambas lenguas, la primera y la segunda [L1 y L2], en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, aunque la meta final ha sido siempre la castellanización. No obstante, el horizonte de la educación superior nunca estuvo considerado bajo las propuestas de la EIB.

La EIB —en tanto enfoque que se incorpora al sistema educativo en los niveles preescolar y primaria— resultó un arma para la visibilización de los procesos escolares de exclusión y discriminación que han enfrentado las comunidades indígenas, discurso a partir del cual diversas organizaciones etnopolíticas han planteado sus propias definiciones y demandas. En este sentido, tenemos en la región un amplio debate sobre los conceptos *bilingüe e intercultural* y su imbricación con las políticas educativas. Recuperando a Luis Enrique López (2019), a modo de balance, hay que señalar que la interculturalidad impregna las políticas públicas de la mayoría de los países latinoamericanos y que, a pesar de que todavía se la asocia con la educación, también en algunos ámbitos como la salud y la administración de justicia comienza a tener presencia. Siguiendo al autor, reconociendo que la perspectiva surgió como nexo inicial con los pueblos originarios de lo que denominamos América, en últimas décadas se ha comenzado a plantear con un enfoque para todas y todos: indígenas, afrodescendientes y mestizos.

El campo de la educación bilingüe —generalmente entendido como la enseñanza y el aprendizaje de la lengua considerada nacional oficialmente (español, en este caso) y de la lengua indígena de la comunidad en cuestión—, retomando a Zavala (2019), parece mantener una suerte de estancamiento. Esto, según la autora, sucede a partir de la dicotomía castellano-lengua indígena (o viceversa), es decir de la L1 frente a la L2, en cuanto a su uso, sus textos y a los hablantes. A través de estos binarismos se producen dos tipos de subjetividades jerarquizadas: aquella vinculada al sujeto educado en castellano y aquella vinculada al educado en lengua originaria, “sobre la base de una concepción de las lenguas como códigos separados que van de la mano con grupos etnolingüísticos fijos y con prácticas culturales delimitadas” (Zavala, 2019, p. 11).

En las últimas décadas se ha incorporado en la educación básica indígena en México la asignatura de Lengua indígena, que plantea el aprendizaje de estas como un contenido disciplinar. A partir de 2008 se propuso incorporar el enfoque de las prácticas sociales del lenguaje en

la enseñanza de las lenguas originarias (Quinteros, 2011) para favorecer procesos de aprendizaje y uso de ellas en la escuela primaria; sin embargo, esto no se ha llevado a cabo y sigue situado únicamente en un espacio curricular. En el plan y programa de educación básica de 2017, la lengua indígena se nombra lengua materna, pero esto también pasa con el español, de tal forma que hay lengua materna español y lengua materna lengua indígena (SEP, 2017). Esta división que al parecer intenta dar un mayor valor a las lenguas indígenas continúa con las nociones dicotómicas de los usos de las lenguas antes señaladas.

Las últimas reformas educativas, particularmente la del 2013, han puesto en el centro del fracaso escolar de niñas, niños y jóvenes a los maestros, sean estos del sistema general o del subsistema de educación indígena. En realidad, es común que las reformas y el sistema educativos den un importante grado de responsabilidad a los docentes (Hardgraves, 1998). Sin embargo, en el caso de los que laboran en el subsistema, las complejidades que marcan sus procesos, desde su formación inicial hasta las propias dinámicas sindicales y de gestión que inciden en la ubicación o desubicación lingüística de estos a la hora de asignarlos a los centros escolares, revelan trayectos marcados por múltiples desigualdades y también lealtades (Coronado, 2016). Particularmente, con la intensificación en los procesos de medición de los aprendizajes del alumnado, el enfoque de la EIB no parece haber tenido importancia para contextualizar, por ejemplo, otros procesos de evaluación (Czarny & Salinas, 2018).

No obstante, más allá de las políticas educativas definidas como EIB por el Estado, diversas organizaciones etnopolíticas —en las que participa un amplio sector del magisterio de educación básica indígena— han ido construyendo una agenda propia en el campo educativo y disputando sobre el sentido de sus proyectos. Muchos de estos surgen en regiones con luchas autonómicas y de exigencia al respeto de los derechos indígenas. Algunas de ellas son la secundaria *Tatuutsi Maxakwaxi* en territorio *wixárika* (De Aguinaga, 2009; Rojas, 2009), la educación autónoma zapatista en comunidades autónomas del EZLN (Gómez, 2011; Baronnet,

2012), el proyecto escolar *T'arhexperakua*-Creciendo Juntos en territorio purépecha (Hamel et al., 2004) y las distintas experiencias de educación comunitarias en Oaxaca (Maldonado, 2011). En este sentido, aún bajo la denominación *educación indígena e intercultural*, en algunos foros y debates sobre educación escolar comienza a diferenciarse si la propuesta se concibe *para* las comunidades—haciendo referencia a una construcción desde la exterioridad— o si la propuesta es *desde* ellas mismas. Esta diferenciación en alguna medida mantiene dualidades y oposiciones, al mismo tiempo que reposiciona a los sujetos y comunidades como actores y portadores de sus propias historias y proyectos.

CONTEXTOS ESCOLARES Y COMUNITARIOS DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN OAXACA Y CHIAPAS

Los datos sobre la escolarización básica en la población indígena señalan que en el territorio nacional hay 20 000 escuelas donde estudian 396 755 niñas y niños el preescolar y 793 566 niñas y niños la primaria (SEP, 2019). Según el Consejo Nacional de Población [CONAPO], a nivel nacional el grado de escolaridad de la población mayor de 15 años hablante de una lengua indígena es inferior respecto a los no hablantes de alguna lengua indígena: 43.2 % de hablantes no tienen escolaridad o cuentan con primaria incompleta en comparación con el 14.6 % de los no hablantes de lengua indígena (CONAPO, 2016). Asimismo, según datos del INEGI (2010), en Oaxaca hay 1 165 186 personas mayores de 5 años que hablan alguna lengua indígena, lo que representa el 34 % de la población de la entidad (esto datos aumentan si es por autoadscripción, subiendo así hasta 65 %, según datos de la Dirección General de Población de Oaxaca). Por su parte, en Chiapas hay 1 141 499 personas mayores de 5 años que hablan alguna lengua indígena, lo que representa 27 % de la población de la entidad. Estos son los estados con mayor presencia indígena y diversidad lingüística en México (INEGI, 2010).

Para presentar algunas de las situaciones que experimentan los jóvenes en escuelas secundarias de contextos comunitarios e indígenas utilizamos

una estrategia de comparación a partir de casos etnográficos, con la intención de identificar similitudes y diferencias en contextos socioculturales atravesados por la desigualdad y la discriminación. En Chiapas, los trabajos de investigación realizados, ya sea por estos jóvenes o por otros vinculados al contexto, documentan procesos escolares de escuelas primarias ubicadas en el municipio de San Juan Cancuc (Díaz, 2018; Sántiz, 2018) y de secundarias técnicas y telesecundarias del municipio de Tenejapa de la región de los Altos de Chiapas (López, 2019). A estas últimas asisten también jóvenes de comunidades circunvecinas, lo que hace que gocen de cierto prestigio; es decir, haber logrado tener una escuela secundaria resulta un valor destacado por diversos miembros de las comunidades. En estas regiones el 95 % de las comunidades a las que hacen referencia los trabajos son hablantes de tseltal y tsotsil y, en menor medida, del ch'ol, zoque y tojolabal.

Los maestros que laboran en las escuelas de educación primaria referidas pertenecientes al subsistema de la DGEIB se han formado, en su gran mayoría, en la licenciatura de Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena [LEPPMI] de la UPN, así como en la Escuela Normal Jacinto Kanek de Chiapas, que opera bajo la propuesta intercultural y bilingüe. Entre los maestros/as, no todos son hablantes de la lengua tseltal de la comunidad y, aun aquellos que la hablan, muestran dilemas frente al persistente mensaje de castellanización, que “corre como un río en lo profundo” (Sántiz, 2018).

En el nivel de primarias indígenas, como se mencionó en apartados anteriores, el plan y programa de estudios es el mismo que opera en todo el país, pero se le agrega un enfoque intercultural y bilingüe. Desde el año 2008 se ha incorporado paulatinamente en estas escuelas el trabajo con la asignatura de lengua indígena, con el que se pretende su desarrollo en tanto objeto de análisis, desarrollo y estudio (Quinteros, 2011). Las investigaciones referidas muestran que ese espacio curricular no logra una aplicación real. Entre las razones que argumentan los maestros se encuentran la falta de métodos para ello, el uso de ese tiempo escolar para diversas actividades, así como la preparación que implica para los

docentes, entre otros aspectos. Por otra parte, los maestros/as que laboran en la secundaria técnica y en la telesecundaria muestran perfiles formativos diversos y, al mismo tiempo, en estos casos, en su mayoría no son parte de las comunidades ni hablantes de las lenguas originarias. De igual manera, su currículum escolar es el mismo que se aplica en todo el país para contextos que han sido pensados como homogéneos cultural y lingüísticamente, con sus diversas modalidades.

En Oaxaca, en septiembre de 2004 iniciaron actividades cinco escuelas SCI con los lineamientos planteados por un equipo formado por maestros indígenas de la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca [CMPIO] y por asesores independientes y del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca [IEEPO]. Estas escuelas fueron planeadas con la intención de continuar con el esfuerzo del Movimiento Pedagógico, el cual la CMPIO realizó por casi una década en educación primaria; es decir, se buscó dar continuidad a la educación secundaria desde una perspectiva de educación indígena comunitaria en las comunidades donde la CMPIO tenía y tiene injerencia.

Actualmente existen 13 escuelas secundarias que trabajan con este modelo pedagógico. Las escuelas SCI están organizadas en tres grados (como el sistema nacional lo hace) y tienen asignado un maestro/a por grado. El papel del educador/a es guiar, orientar y crear estrategias para que los estudiantes sean sujetos activos y autónomos en la búsqueda de conocimientos y en la construcción de su aprendizaje (IEEPO, 2004). No existen directores sino coordinadores, y la máxima autoridad es un consejo de padres y madres de familia que la comunidad elige. El modelo pedagógico se mantiene por la participación de las comunidades en las decisiones de gestión escolar y también de contenidos. Esto último se debe a que las SCI no trabajan el plan de estudios nacional, sino que rigen el trabajo cotidiano por proyectos de investigación y de aprendizaje. Sin embargo, a pesar de no seguir el plan de estudio nacional los egresados pueden continuar con sus estudios de nivel medio superior gracias a negociaciones y acuerdos entre el IEEPO y quienes iniciaron el modelo. Aun así, en los últimos dos años, el colectivo docente ha buscado apoyo tanto

de académicos como de gestores políticos para que el modelo tenga reconocimiento tanto a nivel federal como en la ley estatal de educación y así poder contar con recursos financieros necesarios para funcionar.

Al igual que los maestros/as que laboran en escuelas de la DGEIIB, los maestros/as que trabajan en las SCI pertenecen a un pueblo indígena y hablan la lengua de su localidad. Sin embargo, no siempre están localizados en escuelas en las que se hable la variante de su lengua o su lengua. Algunos de los maestros/as actualmente son egresados/as de la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca, pero en su mayoría son egresados de educación normal o de la LEPPMI. Si algo caracteriza a los maestros/as es su compromiso con el modelo, pues las condiciones laborales los hace trabajar sin reconocimiento federal, con mucha exigencia comunitaria y con necesidades de actualizarse constantemente en el modelo.

ENTRE LENGUAS Y EXPECTATIVAS: LA ESCOLARIZACIÓN EN ESCUELAS SECUNDARIAS INDÍGENAS

Uno de los temas centrales que se presentan en los contextos escolares de las entidades de Chiapas y de Oaxaca, donde las lenguas originarias son el medio de comunicación entre los estudiantes, sus familiares, la comunidad y, en algunos casos, los maestros (Díaz, 2018; Sántiz, 2018; Briseño, 2018), es justamente el lugar que estas tienen y su uso en los procesos escolares.

Son recurrentes los testimonios de niños/as y jóvenes, por ejemplo, de escuelas primarias de la DGEIIB y de secundarias técnicas y telesecundarias del sistema general de los estudios de Chiapas, que señalan lo siguiente: “Me gustaría me enseñaran en mi lengua”; “Me gustaría aprender en mi lengua y también el español”, y otros, además, agregan que tienen interés por aprender inglés (Díaz, 2018; Sántiz, 2018; S. López, 2019). Estas expresiones pueden tener impactos distintos si se hace referencia a escuelas primarias de educación indígena donde existe la propuesta que se enseñe en las lenguas originarias de la localidad en cuestión o si se hace referencia a las escuelas secundarias que pertenecen al sistema

general, donde no hay una premisa que contemple el contexto lingüístico y cultural de la comunidad. Es, en sí mismo, un tema pendiente en la agenda educativa, la persistente denuncia a la dificultad y ausencia de un trabajo real con las lenguas en aulas de las escuelas primaria de educación indígena, y más aún, la negación hacia los pueblos y de su derecho a una educación con pertinencia en el nivel de secundarias generales. No obstante, también se aprecian reflexiones importantes sobre esta necesidad por parte de algunos maestros de las secundarias técnicas y telesecundarias, lo cual se indica como parte de los resultados del siguiente trabajo de investigación:

Como se puede observar, los maestros hacen lo que pueden y tratan de enseñar lo que la Secretaría de Educación Pública dice. Otros como la maestra, reconocen que es necesario partir de los saberes de los jóvenes y sus prácticas culturales, y valora que quieran usar la lengua originaria, al mismo tiempo que resalta la necesidad de un bilingüismo en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Hay maestros que reconocen que la escuela no está hecha para contextos bilingües, y que los materiales son inexistentes (S. López, 2019, p. 68).

En las etnografías realizadas en escuelas primarias de la DGEIIB de la región San Juan Cancuc en Chiapas (Díaz, 2018; Sántiz, 2018) se muestra que en un sector de los maestros —aun en los casos en donde son hablantes de las mismas lenguas originarias de la comunidad— resuena permanentemente la presión que ejercen los padres y las madres de familia por que los estudiantes aprendan el español. Lo anterior tiene entre sus causas, también entendidas así por los docentes, la discriminación estructural sobre los pueblos y la necesidad de hablar, leer y escribir el español para ingresar al nivel de la educación secundaria, donde se exige su buen dominio de esa lengua. Esta presión sigue siendo una exigencia comunitaria para los docentes, la cual, en algunos casos, estos ya han

experimentado siendo estudiantes, a quienes la castellanización—en tanto ejercicio impositivo y forzado— les marcó procesos cognitivos y de socialización desde muy tempranas edades. En el caso de las escuelas secundarias del sistema general de San Cancuc, podría suponerse que también los padres presionan a los maestros para que solo se castellanice en la escuela; sin embargo, se advierte la demanda por la escolarización que contemple, de algún modo, a las lenguas originarias de los jóvenes en tanto prácticas socioculturales presentes en la comunidad. Por ejemplo, vemos lo anterior en el siguiente testimonio de una madre de familia que habla de la escuela telesecundaria a la que asisten sus hijos.

Ja' te'kerem jo'tikej maj staik lek ta nopel lek te bixi yaj k'anjotikej, maniwan ja'uk smul te' escuelae, janix smul te' muk'ul a'teletik yu'un nopunilej. Ja'te'yaj yak'ik tal maestroetik te'maj snaik te'ja'te bixi kuxineltike sok te taleltikej, mamej yaj yalik te' tselale, a laj tul tej p'ijteswane profesor E. te'yaj x á yan taj Tselal, ja'nax tej maj xp'iteslaj taj Tselal te' alumnoetikej te' jun ta tercer grado ¡lek laj ya yalik tsin te'profesore! Ja'nax late' xchunej bel skop te smukulikej te'bixi ya xnopteswan taj secundariae. Te'yantik maestroetikej janax yaj x a'yanik taj español, ¡lek ts'ij ya snopik español tej keremjotikej!, pero mamej k'antik tej yaj yikitaik sok yaj stek'ik jilel taj alan te'kayejtikej, jamej ch'iemik tal yu'un i ay mej taj yo'tanik sok nix taj sts'umbalik, ¡ja'nax tej sk'anto yaj staiklek taj ya'yel i p'ijtesen taj escuela, melel mayuk p'ijteswanej ya yil te aj!

Es que nuestros jóvenes no están aprendiendo como nosotros queremos, yo creo que la culpa no tiene la escuela, la culpa son las autoridades educativas que mandan maestros que no conocen nuestras prácticas y costumbres, ni siquiera hablan nuestra lengua Tselal, excepto un profesor E. que habla Tselal (y) que no enseña en Tselal sus alumnos de tercer

grado, ¡dicen que él es bueno! Dicen que está obedeciendo al supervisor y al plan de estudio de la secundaria. Los otros maestros son monolingües en español, ¡está bien que nuestros hijos aprenden hablar en español!, pero no queremos que se olviden y subestimen nuestra lengua (materna), con ella crecieron y la llevan en su corazón, así también sus raíces, ¡lo que falta es reflexionar y aprender en la escuela porque nadie lo enseña (S. López, 2019, p. 60).

En Oaxaca, en el trabajo etnográfico que se ha realizado sobre las SCI como modelo alternativo, se identificó el uso constante de la lengua indígena y del español. La elección de un tema comunitario como eje del trabajo escolar, así como la participación de la comunidad, permiten que las lenguas indígenas se usen de forma continua y flexible, es decir, no como una materia o disciplina sino como una lengua escolar. En esta se escribe y se habla, se producen textos y significados que acompañan a las producciones gráficas escolares. La lengua indígena y el español conviven todo el tiempo; no hay una separación de estas. Se traducen textos de una lengua a otra y se hacen presentaciones ante la comunidad en ambas lenguas, etc.

La lengua local indígena está presente en muchas prácticas escolares. Una de ellas es en las entrevistas que se hacen a los abuelos y abuelas de la comunidad, que son una herramienta fundamental para conocer y trabajar escolarmente el conocimiento comunitario (Briseño, 2015). Al analizar esta práctica, se ha encontrado que se encadenan diferentes usos del español con los de la lengua indígena, sin que exista una separación entre ellas sino más bien una flexibilidad en su escritura, lectura y oralidad.

Si bien la experiencia de las SCI tiene otro escenario, en su definición y mandato sobre el proyecto escolar, el uso de las lenguas originarias es un hecho incuestionable en los procesos de aprendizaje. Al mismo tiempo, el trabajo docente se encuentra en medio de las tensiones de lo que plantea el modelo, por un lado, y lo que algunas madres y padres de familia quieren, por otro. La exigencia de las comunidades hacia las escuelas

de castellanizar a las nuevas generaciones no ha desaparecido a pesar de la presencia de proyectos político-pedagógicos como la SCI. A partir del estudio etnográfico realizado se evidencian las tensiones que existen en las Asambleas Comunitarias escolares donde algunos padres y madres de familia insisten en que la escuela debe enseñar disciplinas y cosas útiles para los jóvenes, es decir, no trabajar el modelo alternativo y continuar con la perspectiva hegemónica en educación secundaria pública en México. Dentro de estas exigencias quieren que los jóvenes aprendan a escribir bien español, y para ello deben dejar del lado sus lenguas indígenas. Lo anterior se aprecia en el testimonio de un padre de familia que fue cambiando su percepción sobre la forma de trabajar y sobre los contenidos.

Por mi parte es que la secundaria nadie sabía... yo también pensaba así cuando mi niña empezó a estudiar aquí y yo pensaba que nada más era lo que es lo comunitario pero ya viendo cómo iban avanzando ya pues veían otros temas, lo que es comunitario y lo que es científico... Pues sí estaba en duda también antes, como tal vez no entienden los otros padres de familia. La secundaria sí da frutos digamos, si hemos visto... Este año sí han logrado los alumnos que han hecho su proyecto como la siembra de café... sí, sí vemos productividad... que sí... que la secundaria sí funciona (Conversación personal, marzo 2016).

Dentro de estas tensiones también se encuentran quienes laboran en el sistema escolar DGEIIB, pues ellas y ellos han sido parte de una educación que ha discriminado e invisibilizado los conocimientos, prácticas y lenguas indígenas. De esta forma, los maestros/as tienen que transformar sus propias miradas y prácticas pedagógicas para poder construir una educación comunitaria y responder a las demandas políticas pedagógicas tanto del modelo como de las comunidades, es decir, para poder defender ante las comunidades la importancia del uso de ambas lenguas y no únicamente del español.

CONCLUSIONES

En los contextos escolares de Chiapas y Oaxaca se aprecia que más allá de las tensiones presentes en torno al uso de las lenguas, con variaciones en los motivos, así como en los márgenes de acción—actuación que pueden tener los docentes en las propuestas escolares de la SEP y de la comunidad, ambos comparten elementos en común. Estos remiten a nuevos giros en la revalorización de las lenguas originarias como parte de los procesos escolares. En gran parte de las etnografías realizadas hasta hace unos veinte años atrás, aún se reportaba principalmente que los padres y madres de familia no querían que se enseñara la lengua indígena en la escuela sino el español. Aunque sigue apareciendo esta demanda, en las etnografías a las que nos referimos en este texto, se advierte en una parte de estas una revalorización sobre el uso de las lenguas indígenas en los procesos escolares, así como un reconocimiento al derecho a usarlas para mejorar estos procesos. Sin duda, esto es efecto, en alguna medida, de las movilizaciones sociales y etnopolíticas en defensa de los derechos lingüísticos y sociales que se han intensificado en las últimas décadas en México.

El análisis de estos casos contribuye a las etnografías escolares realizadas a nivel secundaria, ámbito educativo que ha sido de los menos atendidos en el campo de la investigación educativa, tanto en contextos indígenas como no indígenas. En este sentido, cobra relevancia analizar los modelos alternativos de educación comunitaria como formas de completar la educación básica en el sistema de educación indígena. Aunque hemos mostrado aquí que no es suficiente lo planteado por el sistema DGEIIB en cuanto al uso de la lengua indígena en primarias, este sería un primer paso al reconocimiento de la diversidad y de la necesidad del trabajo y uso constante de ellas en las escuelas.

A partir de lo planteado en este texto, queda pendiente el debate sobre los impactos de la educación bilingüe en sus posibles continuidades y sobre los modos de trabajo con las lenguas en la educación básica; también hace falta un balance significativo y participativo sobre los diversos

resultados que ha tenido en primarias indígenas. La recuperación de lo valioso que pueda reconocerse dentro de estas experiencias, aún bajo las estructuras discriminatorias que siguen presionando el sentido del uso de las lenguas originarias, es una tarea por definir.

Así también, es necesario repensar el sentido de la interculturalidad o más bien de las interculturalidades, después de más de 30 años de la irrupción de estas propuestas de escolarización de niñas, niños y jóvenes indígenas, y preguntarnos si ha logrado transformar las políticas y prácticas de vida en nuestros estados y sociedades. Retomando a López (2019), es necesario identificar si la evocación de la interculturalidad “va gradualmente transfigurando el sentido de lo que el imaginario nacional concibe como cultura nacional, así como el propio significado de lo nacional, en relación con la opresión cultural y la explotación económica de las poblaciones originarias” (2019, p. 49). Asimismo, la EIB requiere de un profundo trabajo de reformulación en el que los diversos sectores participen y asuman compromisos y responsabilidades.

REFERENCIAS

- Baronnet, B. (2012). *Autonomía y Educación Indígena: las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas*. Abya-Yala.
- Briseño, J. (2015). Entrevistas comunitarias, la recuperación del conocimiento comunitario desde la escuela. El caso de las Secundarias Comunitarias Indígenas, Oaxaca, México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(95). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2081>
- (2018). *Cultura escolar comunitaria: prácticas, textos y voces de las Secundarias Comunitarias Indígenas del estado de Oaxaca* (Tesis de doctorado, Instituto Politécnico Nacional- Centro de Investigación y de Estudios Avanzados).
- (2020). La construcción cotidiana de un modelo pedagógico alternativo en educación indígena: entre la participación comunitaria y el uso continuo de la lengua indígena. *Prácticas y Discursos, Cuaderno de Ciencias Sociales*, 9(13), 1-23.

- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2010). *Indicadores sociodemográficos de la población total y la población indígena*. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. <https://www.gob.mx/inpi/documentos/indicadores-de-la-poblacion-indigena>
- Coronado, M. (2016). *La cultura etnomagisterial en Oaxaca*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Czarny, G. & Salinas, G. (2018). Desafíos de la educación escolar indígena. *Revista Pluralidad y Consenso*, 8(38), 86-91. <http://revista.ibd.senado.gob.mx/index.php/PluralidadyConsenso/article/view/561/522>
- Czarny, G. (2012). *Jóvenes indígenas en la UPN. Relatos escolares desde la educación superior*. Universidad Pedagógica Nacional.
- De Aguinaga, R. (2009). *Del campo intercultural a la educación autónoma en una escuela de los wixáritari* (Tesis de doctorado, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente).
- Dirección General de Población de Oaxaca (2017). *Radiografía Oaxaca*. Dirección General de Población de Oaxaca. http://www.digepo.oaxaca.gob.mx/recursos/publicaciones/radiografia_oaxaca_digepo_2017.pdf
- Díaz, E. (2018). *Educación indígena e intercultural: concepciones de maestros de la Escuela Primaria Bilingüe Ignacio Allende en la comunidad de Tzuluwitz, San Juan Cancuc, Chiapas* (Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional).
- Gómez, H. (2011). *Indígenas, mexicanos y rebeldes: procesos educativos y resignificaciones de indentidades de los Altos de Chiapas*. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas; Centro de Estudios Superiores de México y de Centroamérica; Juan Pablo Editor.
- Hamel, R. E., Brumm, M., Carrillo, A., Loncon, E., Nieto, R., & Silva, E. (2004). ¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 83-107.
- Hardgraves, A. (1998). *Profesorado, cultura y posmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Ediciones Moratta.

- Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (2004). *Proyecto de secundaria para la atención de comunidades pertenecientes a los pueblos originarios del estado de Oaxaca*. Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010). *Información por entidad, Censo Nacional de Población y Vivienda*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. <https://www.datos.gob.mx/busca/dataset/censo-de-poblacion-y-vivienda-2012-principales-resultados-por-localidad-iter>
- López, S. (2019). *¿Cuál es la educación pertinente para los Altos de Chiapas? Reflexiones desde la educación secundaria* (Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional).
- López, L. (2019). Interculturalidad y políticas públicas en América Latina. En J. González (Ed.), *Multiculturalismo e Interculturalidad en las Américas: Canadá, México, Guatemala, Colombia, Bolivia, Brasil y Uruguay* (pp. 46-100). Organización de las Naciones Unidas, Cátedra Unesco, Diálogo Intercultural; Universidad Nacional de Colombia.
- Maldonado, B. (2011). *Comunidad, Comunalidad y Colonialismo en Oaxaca*. Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca; Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca.
- Quinteros, G. (2011). *Lengua Indígena, parámetros curriculares*. Secretaría de Educación Pública.
- Quiroga, R. (2020). Diputados aprueban reforma que reconoce a lenguas indígenas como nacionales. *El Economista*. <https://www.economista.com.mx/arteseideas/Diputados-aprueban-reforma-que-reconoce-a-lenguas-indigenas-como-nacionales-20201118-0053-html>
- Rockwell, E. & González, E. (2016). Antropología de los procesos educativos en México 1995-2009. *Cuadernos del Sur*, 21(41), 6-30.
- Rockwell, E. & Anderson-Levitt, K. (2017). Introduction. En Kathy Anderson-Levitt y Elsie Rockwell (Eds.). *Comparing ethnographies: local studies of education across America* (pp. 1-26). AERA.
- Rojas, A. (2008). La importancia del proceso de apropiación de la educación escolar en el Centro Educativo Tatutsi Maxakwaxi. En M.

- Bertely, J. Gashé y R. Podestá (coords.) *Educando en la diversidad* (pp. 83-112). Abya-Yala.
- Sántiz, R. (2018). *¿De qué educación intercultural y bilingüe hablamos? Prácticas docentes en la escuela de educación indígena. Chiloljá, San Juan Cancuc, Chiapas.* (Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional).
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral.* Secretaría de Educación Pública. <https://www.gob.mx/sep/articulos/aprendizajes-clave-para-la-educacion-integral>
- (2019). *Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa.* Diario Oficial de la Federación. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/497432/decreto-ley-gral-educacion-dof-30092019.pdf>
- Zavala, V. (2019). El lenguaje como práctica social: cuestionando dicotomías y esencialismos en la educación intercultural bilingüe. *Silex*, 8(1), 57-76.

CÓMO CITAR ESTE TEXTO

- Briseño-Roa, J. & Czarny Krischkautzky, G. (2021). Escuelas secundarias en contextos indígenas: entre lenguas, interculturalidad y proyectos comunitarios. *Punto Cunorte*, 7(13), 136-155.

La licenciatura en Educación Indígena
Reflexiones y aportaciones educativas de un programa de la
Universidad Pedagógica Nacional

The bachelors degree in Indigenous Education
*Thoughts and educative contributions of a program of the National
Pedagogical University*

Jorge TIRZO GÓMEZ*

RESUMEN

Este trabajo presenta los principales aportes de la licenciatura en Educación Indígena para la denominada *educación indígena*. Estas contribuciones se han dado fundamentalmente mediante la formación de profesores y especialistas en esa realidad educativa.

La licenciatura en Educación Indígena fue impartida por primera vez en el año de 1982 en la Universidad Pedagógica Nacional [UPN] de la Ciudad de México, y se mantiene vigente hasta la actualidad. Más que un planteamiento histórico, la presente revisión aborda los aspectos fundamentales de los tres planes de estudio que la licenciatura ha presentado hasta la fecha (LEI 1982, LEI 1990 y LEI 2011). En todos estos procesos se han dado debates y cambios teóricos, metodológicos y curriculares.

Un elemento importante en esta reflexión se encuentra en lo que se refiere al nombre de la licenciatura, pues, después de casi cuatro décadas y de tres reformas curriculares, se ha mantenido la palabra *indígena* en el nombre del programa educativo. Esta cuestión es importante si consideramos la presencia de planteamientos pluriculturales, multiculturales e interculturales que prevalecen en los últimos tiempos.

* Doctor en Antropología de la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Profesor e investigador de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores [SNI] del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología [Conacyt] nivel I, México. jtirzo@gmail.com | jtirzo@upn.mx | <https://orcid.org/0000-0002-1380-4046>

Palabras clave: educación indígena, antropología, indigenismo, interculturalidad, educación.

ABSTRACT

This work presents the main contributions of the bachelor's degree in Indigenous Education to the indigenous education. These contributions have risen mainly through the training of professors and specialists in that educative reality.

Bachelor's degree in Indigenous Education was imparted for the first time in 1982 in the National Pedagogical University [UPN] in Mexico City. It is still available nowadays. Beyond a historical approach, this text reviews the main aspects in the three study plans that have been vigent until now (LEI 1982, 1990 and 2011). In all those processes there have been theoretical, methodological and curricular debates and changes.

An important element in this work is the reflexion about the name of the bachelor's degree. After almost four decades and three curricular reforms, the word indigenous has stayed in the name of the program. This question is important if we consider the presence of pluricultural, multi-cultural and intercultural approaches that prevail in latest times.

Keywords: indigenous education, anthropology, indigenism, interculturality, education.

INTRODUCCIÓN

¿Qué es eso a lo que llamamos educación indígena? Iniciar con esta pregunta parecería negar lo obvio y, con esto, negar las décadas de trabajo de muchas personas, principalmente profesores, que han dedicado sus esfuerzos a educar a la niñez indígena. Aun cuando el proceso social de la educación abarca otros aspectos, como el ámbito comunitario, esta pregunta se delimita al campo de la llamada *educación formal* que las instituciones brindan a niños y pueblos indígenas.

Se plantea esta interrogante porque, a pesar de esos años y esos esfuerzos, la premisa que contiene esa interrogante prevalece. La Educación Indígena ¿es un sector?, ¿es un campo?, ¿es un proyecto político? ¿Es indígena porque atiende a indígenas, o lo es porque imparte una educación impregnada de la cultura, de los valores y de los principios de los diferentes grupos que llamamos indígenas?

La argumentación de esas interrogantes nos lleva a plantear que la denominación *indígena* ha pasado de ser una preocupación del Estado a plantearse como un conjunto de conocimientos específicos y altamente complejos. Para fundamentar estos planteamientos, se toma como línea de argumentación los aportes de la Licenciatura en Educación Indígena (LEI), impartida por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), una de las instituciones que ha contribuido al desarrollo teórico, metodológico y procesal de esta rama de la educación.

Con la creación de la LEI y con la formación de profesionales en el campo, se fue ampliando la posibilidad de ver la educación indígena no solamente como un espacio de aplicación de técnicas dirigidas a la castellanización, sino como un complejo cultural, lingüístico y epistemológico en donde diferentes especialistas podrían aportar ideas, conceptos y teorías.

Ubicar la formación profesional de los profesores indígenas en el ámbito universitario contribuyó al debate y desarrollo de esta educación. Entre los principales argumentos que permitieron esa apertura podríamos señalar los siguientes:

- La educación indígena siempre había sido pensada como la educación básica de un sector cultural y lingüísticamente diferenciado. Ese fue su origen.
- Antes de los años ochenta del siglo xx, la educación universitaria no había tenido una propuesta de formación indígena. Esta afirmación no olvida la existencia de otros programas dirigidos a formar profesionales indígenas. Sin embargo, a dichos programas no se les nombraba con el concepto de *indígena*, sino que usaban otros

nombres más genéricos o que estaban ligados al carácter mismo de determinada propuesta de formación.

- Dentro del ámbito de la educación universitaria, la LEI fue el primer programa educativo a nivel licenciatura que utilizó la palabra *indígena* en el nombre de su programa educativo.
- Aun cuando los primeros destinatarios del programa educativo indígena eran profesores en servicio, el objetivo no fue habilitarlos para la docencia, más bien era “la formación de cuadros especializados, cuyas funciones impactarían la administración, la dirección técnica, la asesoría especializada y el desarrollo de investigaciones, metodologías y materiales de trabajo” (UPN, 1982).
- A partir de su aparición y después de cuatro décadas, la LEI ha mantenido el mismo nombre, aun cuando su contenido se ha modificado de acuerdo a lo expresado en sus tres planes de estudio (1982, 1990 y 2011).
- El paradigma de la interculturalidad ha sido integrado en la estructura curricular, en los programas de los cursos y en la bibliografía del Plan de Estudio 2011, que sigue vigente hasta ahora. Sin embargo, la palabra *indígena* se mantiene.
- La importancia de la educación indígena ha ido creciendo en complejidad. Con el auge y desarrollo de las ideas de diversidad, de multiculturalismo y de la educación intercultural, muchas instituciones y especialistas en los grupos indígenas vieron en la educación indígena un amplio panorama en donde realizar investigaciones y desarrollar propuestas educativas.
- En las últimas fechas, la inmensa mayoría de los programas educativos a nivel licenciatura optaron por denominar a sus proyectos con nombres como *multicultural*, *intercultural* o *comunitario*, dejando del lado el nombre *indígena*.
- De estas premisas históricas, emergentes y cotidianas se ha nutrido la educación indígena. Ya no se le ve solo como un servicio dirigido a la escuela básica, sino que ahora se está acompañada de la formación de docentes, su contraparte indisoluble. Además, de ella se han desprendido un sinnúmero de vertientes epistemologías, teóricas, metodológicas y pedagógico-didácticas.

- De un mínimo número de especialistas interesados en la educación y en los grupos indígenas nacionales, ahora vemos que el interés en ambos crece numérica y cualitativamente, cuestión que parece plantear nuevos retos.

Si bien en un primer momento, por cercanía disciplinaria, siempre pareció que la Antropología, es decir, sus teorías y metodologías, eran insustituibles en el conocimiento y trabajo directo con pueblos, comunidades e individuos indígenas, ahora podemos presenciar la participación de muchos especialistas en educación, en ciencias sociales y humanas, y también de otras disciplinas.

Los puntos anteriores se integran a los apartados que integran este artículo y responden al propósito general de este texto que plantea que la educación universitaria fue un espacio en donde la educación indígena encontró los elementos indispensables para desarrollarse como un campo con mayores alcances y profundidad.

ANTECEDENTES

En el discurso oficial mexicano, la educación para indígenas ha sido un tema recurrente a través del tiempo, lo que no quiere decir que se le haya dado la debida atención. Korsbaek y Sámano (2007) dividen en tres etapas lo que llaman la *acción indigenista*: la etapa preinstitucional, la institucional y el neoindigenismo (pp. 195-224).

De estas etapas, en este trabajo nos centraremos en la segunda —el indigenismo institucional—, pues es el contexto donde el Estado juega un papel importante en la dirección de las acciones en torno a estos grupos socioculturales. El inicio del indigenismo como política oficial del Estado mexicano lo podemos ubicar a fines del siglo XIX y principios del siglo XX. En particular, podemos señalar el fin de la lucha armada revolucionaria (1910-1917) como el punto de partida de la institucionalización de la acción indigenista, en donde había mucha preocupación por hacer algo para educar a los indígenas y, con esto, integrarlos a la vida nacional.

En el desarrollo del indigenismo, la educación ha sido desde siempre un instrumento fundamental para el logro de las intenciones y de los propósitos sociales e ideológicos. Es cierto que la educación indígena ha tenido diferentes expresiones en los diferentes periodos de la historia del país, sin embargo, la institucionalización de la vida nacional que surgió por la lucha revolucionaria, sentó las bases para la creación de diversas instancias que organizaron la integración de los pueblos indígenas a la vida nacional. Una revisión puntual de esta cuestión se puede leer en el trabajo *Educación indígena del siglo xx en México* de Bertely (1998).

En México, el concepto *indígena* ha suscitado diferentes debates. No es materia de este trabajo abundar en ese sentido, pero se apuntan como referencia los aportes de Guillermo Bonfil, que, en 1972, decía: “La categoría *indio* o *indígena* es una categoría analítica que nos permite entender la posición que ocupa el sector de la población así designado dentro del sistema social mayor del que forma parte” (p. 122), idea que permite delinear la acción indigenista. Dice el autor:

El indigenismo, en fin, parece considerar que el pluralismo cultural es un obstáculo para la consolidación nacional; en realidad, no es la pluralidad étnica lo que entorpece la forja nacional, sino la naturaleza de las relaciones que vinculan a los diversos grupos, y en el caso indígena, la situación colonial que le da origen (Bonfil, 1972).

En este sentido, el concepto *indígena* se refiere a aquello que, derivado de la situación colonial, surge de la acción estatal dirigida a los pueblos llamados de esa manera. De la misma forma, la educación indígena es pensada como aquellas acciones estatales dirigidas a un amplio abanico de poblaciones que tienen en común el ser llamadas indígenas. Esta perspectiva ha sido ampliamente documentada por diferentes autores (Bertely, 1998; García Mora & Medina Hernández, 1986; Rebolledo, 2014). En este trabajo nos apartaremos un poco de esa ruta y

reflexionaremos sobre los aportes educativos de la LEI y sobre el uso del término en dicho programa universitario.

En ese contexto, tendríamos que señalar que, en sentido estricto, se denominaba *educación indígena* a aquella que se centrara en la educación básica. En uno de los objetivos internos que planteó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), esto se expresa con claridad. Ellos buscaban “encabezar la política educativa nacional en materia de educación básica para la niñez indígena, migrante, en contextos de diversidad lingüística, social y cultural y en riesgo de exclusión” (DGEI, 2020).

Para autoras como Yolanda Jiménez y Rosa Guadalupe Mendoza (2016), la creación de la DGEI “simbolizó el consenso —al menos teórico— del fin de las políticas educativas de exclusión, integración y asimilación de los indígenas por parte del Estado, ratificado por organizaciones y profesionistas indígenas, científicos sociales y declaraciones de organismos internacionales” (p. 61). Años más tarde, a la hora de evaluar esos propósitos, el resultado no fue muy favorable.

En 1978, cuando surge la DGEI, se pensaba particularmente en la educación primaria como el objeto de la cobertura educativa. En los inicios de la educación indígena, la educación secundaria aún no formaba parte del esquema de educación básica. Actualmente, los jóvenes indígenas que desean estudiar la secundaria tienen que inscribirse en las modalidades que se ofertan, llámese diurna, técnica, telesecundaria o escuela para trabajadores. Recordemos que no es sino hasta la última década del siglo XX que la educación secundaria es incluida y considerada como parte constitutiva de la educación básica. “Solo hasta tiempos recientes, cuando se emite la Ley General de Educación de 1993, se establece la obligatoriedad de la secundaria como componente de la educación básica” (Miranda López & Reynoso Angulo, 2006, pp. 1427-1428).

Por otro lado, si revisamos la Educación Media y Superior, encontramos que en ella ya no se aplicaba la denominación *educación indígena*, y que esta podía o no atender a alumnos de filiación indígena, como es el caso de algunos bachilleratos comunitarios o universidades inter-

culturales. El denominativo *indígena* cambia, ya sea en el nombre de la institución o en el de las carreras a estudiar, por términos como *comunitario* o *intercultural*. No hay duda de que existe toda una argumentación académica y política en torno a esta situación, pero el resultado observable es la ausencia o sustitución del nombre referido.

Como ejemplo de lo anterior, podemos citar algunos bachilleratos comunitarios y algunas universidades interculturales, como la carrera de Comunicación Intercultural, ofrecida por la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), o la licenciatura en Salud Intercultural de la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM). Las anteriores son escuelas o programas educativos que se dirigen a la formación de alumnos indígenas en los que no aparece el término en su nombre. Actualmente, son muy pocas las universidades en las que esto ocurra, como sí son los casos de la Universidad Intercultural de San Luis Potosí (UICSLP), que ofrece la carrera de licenciatura en Derecho con orientación en asuntos indígenas, y de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), de El Fuerte, Sinaloa, que ofrece la licenciatura en Educación Intercultural.

En la educación superior, el arribo del siglo XXI y el auge del paradigma intercultural permitió la aparición de instituciones de atención social y educativa y de un número importante de carreras universitarias que se definieron bajo este paradigma, aun cuando no se mencionara explícitamente al grupo social referido

Hacia finales del siglo XX y principios del XXI, observamos una nueva perspectiva en la atención a niños y comunidades indígenas de todo el país. Las discusiones teóricas y las orientaciones políticas observaban en la diversidad, el pluralismo cultural, el multiculturalismo y la educación intercultural renovadas propuestas para comprender e intervenir en una realidad compleja y problemática, además de vigente (Dietz, 2012).

A partir de estos últimos tiempos, podemos observar que hay nuevos actores en la cuestión. Además de la atención a pueblos, comunidades, jóvenes y niños indígenas, emerge como preocupación la formación de profesores y otros especialistas que mantienen vínculos directos con las

comunidades y, por lo tanto, con sus posibilidades de desarrollo (Czarny Krischkautzky, 2012).

Si retrocedemos un poco y nos ubicamos en las décadas de los setenta y los ochenta del siglo xx, resulta que no aparecen profesionistas indígenas. Los únicos que se pueden considerar como tales son los profesores, pero la mayoría dista mucho de tener una sólida formación académica. Son personas sin la debida acreditación escolar, muchos con otro tipo de antecedentes académicos, muy lejanos a los perfiles ideales. Este sector del magisterio se caracterizaba por su improvisación laboral y por su falta de formación académica.

De acuerdo a especialistas en educación como María de Ibarrola, no hay datos precisos en torno al número de profesores en servicio en las primeras décadas del siglo xx, tanto en el ámbito urbano, y aun menos en el rural o indígena (Arnaut, 1996). Sin embargo, la autora plantea un déficit de docentes en México, que se expresa en términos de ‘profesores titulados’ y ‘profesores no habilitados’. En esos términos, nos presenta los siguientes porcentajes: “En 1928, la cantidad de profesores que no reúnen la formación correspondiente es de 80 %; para 1944, las cifras disponibles apuntan a 95 % (Larroyo; SEP-ANUIES), y para 1995 es de 56 %” (Ibarrola como se citó en Latapí Sarre, 1998, p. 236). Si sumamos el total de esos años referido, tendríamos un amplio periodo de 67 años. Estos porcentajes, al ser generales, no hacen distinción entre indígenas y no indígenas, pero es claro que podemos ubicar a los profesores de educación indígena en la categoría de quienes no cuentan con la “formación correspondiente”.

A partir de esos datos podríamos señalar que el subsistema de educación indígena nace con esa falla de origen. Quienes ingresan a la docencia en este medio se caracterizan por su falta de preparación académica, que, todavía en estos días, se expresa con los mínimos estudios de secundaria.

La profesionalización no solo representaba un mero acto académico protocolario que se tradujera en otorgar un título superior a quien no lo tuviera. El fondo de la cuestión era formar profesores para poder comprender verdaderamente la problemática educativa de este subsistema educativo y

para poder contar con las herramientas suficientes y pertinentes para ejercer una docencia apegada a la realidad social, cultural y lingüística de los pueblos y los niños indígenas. Gutiérrez Chong (2001), al argumentar lo que denominó la *intelligentsia indígena*, explica: “Se creó el programa LEI de la UPN para que el cuerpo de enseñanza indígena fuera más profesional, estaba dirigido, por tanto, a maestros con experiencia previa en la profesión de la enseñanza dentro del medio indígena” (p. 175).

En este panorama interviene la Universidad Pedagógica Nacional. Parece casi natural que la formación de profesores sea una tarea que le corresponde a una institución universitaria cuya temática es la educación. En este orden de cosas, el reto era trabajar con un perfil que en esos tiempos parecía lejano a la pedagogía y más bien cercano a la antropología: los grupos étnicos nacionales y sus necesidades educativas.

Los profesores de educación indígena presentaban características étnicas, lingüísticas y culturales muy particulares, tal vez lejanas a las teorías educacionales imperantes en esos tiempos: pertenecían a grupos étnicos, muchas veces eran hablantes bilingües, otras tantas eran casi monolingües; poseían tradiciones y costumbres culturales diferentes, y además presentaban una azarosa trayectoria académica.

Otro elemento de contextualización es que tanto la DGEI como la UPN iniciaban funciones por aquellos años, en 1978. Mientras la primera institución iniciaba la atención administrativa, técnica y oficial de la Educación Básica de los niños indígenas, la segunda atendía la formación de especialistas desde una perspectiva universitaria.

Antecedentes importantes de la formación de profesores indígenas bilingües fueron los programas curriculares de la licenciatura en Etnolingüística (1979) y de la licenciatura en Ciencias Sociales (1980), cuyos propósitos y cobertura fueron muy acotados, pero de igual forma buscaban la formación de profesionales que contribuyeran al desarrollo de la educación indígena. Sin embargo, es en la UPN donde se crea la primera licenciatura en Educación Indígena (Gutiérrez Chong, 2001).

LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Y LA FORMACIÓN DE DOCENTES INDÍGENAS

Se han publicado diferentes estudios sobre la participación de la Universidad Pedagógica Nacional en la atención a docentes indígenas. Muchos de esos trabajos han sido producidos por los propios académicos que participaron en el diseño de los planes y programas educativos dirigidos a este sector (Rebolledo Recendiz, 2014).

Parece un acto de concordancia lingüística que un programa dedicado a la formación de indígenas use el mismo nombre. Con esto se quiere decir simplemente que si es un programa de licenciatura, cuyos destinatarios serían profesores indígenas en servicio, entonces —además de por otras razones, políticas, estratégicas y académicas— este se deberá de llamar licenciatura en Educación Indígena.

Podemos observar un cuestionamiento relevante: nombrar a los programas educativos como *indígenas* no ha sido la regla general. Solo la UPN lo ha hecho con persistencia durante más de cuatro décadas. La licenciatura en Educación Indígena es el primer caso en que se muestra esto. A lo largo de estos tiempos han surgido otros programas a los que han asistido muchos jóvenes de filiación étnica. La diferencia es que poseen otros nombres, por ejemplo, Educación Bilingüe, Educación Intercultural, Educación en contextos multiculturales.

La educación indígena, como objeto de reflexión y como nombre de una profesión, se dio en la UPN, que, a la fecha, sigue siendo la única institución que otorga un título con tal referencialidad. En esos tiempos, el reto era sentar las bases para crear un programa educativo que diera inicio a la visualización de la educación indígena como algo más que una realidad educativa problemática y que aportara a la necesaria profesionalización de un amplio número de profesores que no poseían una formación específica tanto en lo sociocultural como en lo técnico-pedagógico.

En la UPN, el encuentro con las diversas realidades que integran la educación indígena se da mediante la apertura de esta propuesta de formación universitaria para docentes, derivada de una necesidad emergente

de atender a niños, profesores y escuelas pertenecientes a los diferentes grupos indígenas mexicanos ubicados en el territorio nacional. Por otro lado, como ya se ha señalado, el programa de la LEI no formaría para la docencia frente a grupo, sino para la formación de cuadros técnicos, tan ausentes como necesarios en ese momento histórico. Esta es necesaria una precisión.

En algunas publicaciones se suele generalizar acerca de la profesionalización de los docentes indígenas y se suele incluir a la LEI como parte de este proceso. En un sentido amplio, todo aquel docente que realiza estudios universitarios participa de un proceso profesionalizante, sin embargo, en su caso los propósitos fueron diferentes. En la UPN, la LEI ha formado especialistas en temas de educación indígena, mientras que otras ofertas educativas de la misma institución, por ejemplo, la licenciatura en Educación Prescolar (LEP) y la licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEP MI 90, tienen como destinatarios a los docentes que laboran en el medio indígena y su objetivo es la profesionalización de la práctica docente de los profesores.

A partir de los años 60, la incorporación de cursos para docentes en las escuelas de educación indígena privilegió que los ingresantes fueran hablantes de lenguas indígenas y que pertenecieran a comunidades y/o pueblos indígenas, pero no se tomó como criterio de selección la preparación académica de los aspirantes. La profesionalización de los docentes de educación indígena en servicio, a partir de los 80, ha estado a cargo de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), sede Ajusco, en la Ciudad de México, a través de la Licenciatura en Educación Indígena en modalidad escolarizada, y de la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena, en modalidad semiescolarizada, en 23 entidades del país (Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, 2019).

Esta información oficial de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación deja la impresión de que se trata de un mismo proceso educativo que se expresa en modalidades diferentes. Sin embargo, es necesario distinguir dos cosas: la modalidad y los planes de estudio. La denominada *modalidad* no es un motivo de comparación entre ambas ofertas, pues ahí no está la diferencia fundamental. La diferencia está en que sus planes de estudio y sus propósitos formativos plantean metas distintas. Como ya se dijo, las LEP y LEP MI se dirigen a profesores en servicio, cuya situación laboral implica el establecimiento de la modalidad semiescolarizada. Estas licenciaturas no se ofertan en Ajusco, sino en las unidades UPN instaladas en los estados de la República.

Hay que detenerse un instante en estas reflexiones para indicar con claridad los propósitos institucionales de la LEI, pues es fácil generalizar y quedarnos con la idea de que se trata de una experiencia de formación docente. En términos generales y de certificación de conocimientos, es evidente que sí lo es, pero lo cierto es que su objetivo estratégico institucional es la formación de cuadros técnicos para ese subsistema de educación indígena.

Este planteamiento formativo tenía dos grandes objetivos: por un lado, la dotación de los instrumentos teórico-metodológicos necesarios para el desempeño de la educación en los contextos comunitarios característicos de los grupos indígenas nacionales, y, por otro, la formación de los cuadros técnicos que el subsistema de educación indígena requería para las funciones de dirección, de administración y de asesorías técnico-pedagógicas (UPN, 1982). Estos objetivos se expresaban en su perfil de admisión a la licenciatura, en el que se señalaba como parte de sus rasgos principales que los candidatos formarán parte de una comunidad indígena, que se encontrarán trabajando como profesores en una comunidad indígena, que serán hablantes de una lengua y que conocerán la situación de las relaciones sociales, culturales y educativas de los grupos étnicos y la sociedad nacional (UPN, 2011).

Antes de 1982, la educación indígena existía como una parte más de la propuesta integradora nacional; se le miraba como una educación que buscaba la castellanización. Muy poca gente se preguntaba sobre sus problemáticas pedagógicas, sobre el valor de las lenguas indígenas o sobre el valor de los conocimientos culturales. Por lo tanto, no se reflexionaba si un profesor debía o no poseer un conjunto de conocimientos técnico-pedagógico-culturales que le permitieran incidir verdaderamente en los aprendizajes escolares. Por el contrario, la idea había sido que el profesor de educación indígena requería de una formación pedagógica estándar, y tal vez con una mayor vocación para soportar las penurias que el medio ofrecía.

Para inicios de la década de los ochenta, la educación indígena no era reflexionada en términos de un campo educativo con problemáticas particulares, explicaciones situadas, teorías propias y metodologías específicas. Podemos decir que el planteamiento oficial era que había escuelas en el medio indígena como una cuestión fáctica, es decir, que existían profesores que atendían esas escuelas y autoridades que administraban la operación escolar. Lo que en esos tiempos se conocía como educación indígena aún no se desarrollaba como paradigma pedagógico, teórico-conceptual o didáctico. Existía como una acción educativa que buscaba resolver el problema de la unidad nacional.

Los docentes que atendían ese subsistema educativo, que es como se le denomina desde sus años de origen, presentaban diversos niveles escolares, diversos dominios lingüísticos y eran diversas procedencias. Contaban con la secundaria o con la normal o con el bachillerato; algunos, con estudios de licenciatura en carreras diferentes a las educativas, etcétera. Eran contratados, herederos de plaza, interinos, basificados, monolingües en español. En algunos casos eran bilingües, pero estaban ubicados en regiones lingüísticas diferentes a la lengua indígena que dominaban.

Por el lado pedagógico, es necesario subrayar que la formación docente para este sector educativo era prácticamente nula. Algo similar ocurría con

los cuadros directivos y de supervisión administrativa y pedagógica, y lo mismo, con la asesoría técnico-pedagógica. La aparición de la DGEI y la consolidación del Subsistema en Educación Indígena requerían de personal que atendiera toda la amplia gama de actividades. La urgencia demandó la habilitación de directivos, profesores y técnicos que hubieran trabajado en la llamada escuela regular, federal o mestiza. Se planteó que el trabajo requería personal formado en concordancia con la educación indígena, vista esta como una realidad diversa, compleja y demandante de sus propias explicaciones teóricas y aplicaciones metodológicas. En esa época era perfectamente comprensible la necesidad de un amplio grupo de profesionistas en la materia, que conocieran esas realidades educativo-comunitarias y promovieran en la práctica metodologías innovadoras que tomaran como referente la lengua, la cultura y la condición social de los niños, de sus familias y de las comunidades indígenas en general.

Por aquellos años ochenta, todos sabían del atraso escolar de los niños indígenas y, en general, de estos pueblos, pero en los hechos tal situación era materia de interés de un reducido grupo de interesados. Estos casi siempre eran antropólogos y especialistas afines, como etnólogos o lingüistas; había algunos sociólogos y muy pocos pedagogos.

En la UPN esos especialistas y los interesados se agrupaban en la denominada Academia de Educación Indígena, que estaba integrada por un reducido grupo de académicos que sumaban en promedio no más de 10 integrantes.

En las dos primeras décadas de vida de la licenciatura en Educación Indígena, antes de que apareciera en escena el paradigma de la interculturalidad, la educación indígena no era motivo de muchas preocupaciones, ni oficiales ni académicas. A partir de la aparición de la licenciatura en Educación Indígena, podemos decir que los primeros intentos de formación profesional de los especialistas en educación indígena se dieron en la UPN Ajusco. Esta cuestión no quiere decir que antes no se atendiera a indígenas en alguna otra institución de educación superior. Lo que se indica es que a finales de la década de los setenta y principios de los ochenta no

existía un programa que enunciara abiertamente que la propuesta educativa estaba dirigida a la atención de la educación indígena.

LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INDÍGENA

A partir de 1982, la LEI se integró a la oferta educativa de la UPN como una carrera con todos los planteamientos curriculares teóricos y metodológicos que una opción universitaria demanda, que buscaba formar especialistas con características particulares, fundamentalmente en lo que se refiere a la pertenencia a una cultura y al dominio de una de las lenguas indígenas nacionales. Esto quiere decir que más que formar a un educador en general o con perfil universal, el objetivo fue la formación específica y diferenciada de sujetos provenientes de grupos culturales, conocedores de la problemática, que fueran potenciales agentes del cambio educativo.

De tal forma que ser indígena bilingüe y ser docente en servicio resultaron ser los elementos claves del perfil de ingreso a la licenciatura, la cual buscaba contribuir y dar respuesta a la problemática de la educación básica de los grupos indígenas, a través de acciones como la planeación educativa, el fortalecimiento curricular de los planes y programas de la educación básica indígena, la producción de materiales didácticos y el diseño de propuestas educativas de enseñanza en situaciones de bilingüismo (LEI, 1982).

Con la apertura de la LEI, nos encontramos con el primer programa universitario en México que hace de la diversidad sociocultural y lingüística el objeto de transformación social a través del trabajo educativo, que tendrá dos grandes tareas educativas: formar a profesionistas de origen indígena para atender las necesidades de los pueblos y comunidades indígenas nacionales, y producir conocimientos especializados en la educación indígena, bilingüe o bilingüe bicultural (LEI, 1982).

A lo largo de estos años, esta licenciatura no se ha mantenido estática o inamovible. Por el contrario, en sus objetivos, en su estructura y en

sus fundamentos se han ido incorporando los debates, las reflexiones y las problemáticas de índole social e indudablemente de impacto pedagógico. Además, ha vivido tres momentos de cambio relevantes, que se expresan en la estructuración de sus tres planes de estudio: el primero es el de 1982; el segundo, de 1990, y el tercero, de 2011. Nos encontramos ante tres planes de estudio, una misma licenciatura, un mismo nombre y tres formas diferentes de contribuir a la construcción de la educación indígena.

Los cuadros que se presentan a continuación plantean las ideas base que caracterizan el diseño curricular de cada uno de los planes de estudio, ideas que surgieron después de procesos de evaluación y seminarios de discusión, en las cuales participaron académicos, estudiantes y especialistas. Los cuadros representan un apretado ejercicio de síntesis de dichas actividades de evaluación y diseño. Como se puede observar, esas ideas no son meramente académicas, las hay también de otro carácter. Es claro que los procesos de diseño curricular no están exentos de la presencia política e ideológica, y que los sujetos, las instituciones y las tendencias hegemónicas inciden en los procesos y resultados.

Tabla 1. LEI Plan 82

Nombre	Licenciatura en Educación Indígena Plan 82
Propósito	Profesionalización de docentes en servicio Formación de cuadros técnicos
Paradigma ideológico	Nacionalismo Indigenismo de Estado
Propuesta curricular	Primacía de la formación antropológica, lingüística. Pedagogía Rural
Metodologías	Analogías con la Escuela Rural Mexicana Trabajo de Campo antropológico
Estudiantes	Profesores indígenas/bilingües. (Comisionados por la DGEI)
Presidente	Miguel de la Madrid Hurtado
Rector UPN	Manuel Bravo Jiménez

Fuente: UPN, 1982.

Para el diseño de este que fue su primer plan de estudio, se tomó como base el de la UPN de 1979, cuyo objetivo estaba dirigido a la formación de docentes en servicio; para fines de la exposición, podríamos denominar que se dirigía a cualquier docente que estuviera frente a un grupo de educación básica. Por lo tanto, para poder ofrecerlo a los profesores indígenas, se realizaron una serie de cambios y orientaciones al modelo curricular que permitirían una referencialidad más acorde con la situación social, educativa, cultural y lingüística.

Acorde con la época y a la oferta educativa de la institución de esos tiempos, el Plan 82 se estructuraba por tres áreas: el área básica, el área de integración vertical y el área de concentración profesional. Estas se expresaban en el currículum mediante de ocho semestres, cuya unidad de trabajo eran las materias o cursos (UPN, 1982).

Aun cuando se realizó un esfuerzo importante por tomar en cuenta al profesor de educación indígena en su especificidad cultural y lingüística, el resultado fue apenas un acercamiento preliminar a las necesidades formativas de estos. El Plan 82 cambió la idea de formar a un maestro en general y en abstracto, pero presentó limitantes epistemológicas y curriculares. Graciela Herrera, al revisar el proceso, dice:

La conformación del currículum del PE82 no incluyó en su elaboración, las particularidades que los sujetos indígenas presentan frente al conocimiento y las formas de aprehender este conocimiento, así como también, no consideró las formas que tienen para organizar y expresar sus conocimientos como sujetos potenciales. Este proceso de exclusión dejó en el currículum un vacío de acuerdo con los valores y contradicciones de las poblaciones indígenas y marginó a la identidad étnica (como se citó en Rebolledo Recendiz, 2014).

Podríamos decir que el resultado final fue una propuesta curricular dominada por contenidos e ideas derivadas del indigenismo oficial que aún prevalecía en el medio académico de la época.

Casi una década después y buscando mayor pertinencia cultural, lingüística y educativa, se dan los trabajos de evaluación y rediseño curricular que dieron como resultado el plan de estudios de 1990.

Tabla 2. LEI Plan 90

Nombre	Licenciatura en Educación Indígena Plan 90
Propósito	Profesionalización de docentes en servicio Formación de cuadros técnicos Transformación de la Práctica Docente
Paradigma ideológico	Nacionalismo Indigenismo Neoliberalismo
Propuesta curricular	Formación antropológica, lingüística. Analogías con la Escuela Rural Mexicana Psicopedagogía
Metodologías	Trabajo de Campo Etnografía Análisis de la Práctica Docente
Estudiantes	Profesores indígenas/bilingües. (Comisionados por la DGEI) Bachilleres (Indígenas y no indígenas)
Presidente	Carlos Salinas de Gortari
Rector UPN	Mariano Díaz Gutiérrez

Fuente: UPN, 1990.

El Plan 90 se oferta después de ocho años de vigencia de su antecesor. Esta reforma que no implicó un cambio de denominación o de sus principales objetivos. Sin embargo, ideas como la educación bilingüe bicultural sí son sometidas a una crítica severa, a la vez que se integran ideas, conceptos y propuestas propias a esta última década del siglo XX, como la noción de *educación intercultural*.

Las premisas más importantes en este nuevo plan curricular son las siguientes: la inclusión de ideas y propuestas propias de los pueblos

indígenas; la decolonización del proceso educativo; la propuesta de educación intercultural bilingüe; la introducción de conceptos teórico-conceptuales como la práctica docente en el medio indígena; y el planteamiento del desarrollo de trabajo de campo como parte fundamental de la formación de los estudiantes.

La estructura de este plan consistía en campos y ejes curriculares o líneas formativas y áreas de formación que permitían que los cursos, seminarios y talleres se expresaran a lo largo de ocho semestres, que en total sumaban 40 cursos obligatorios. Los dos primeros semestres abarcaban el área de formación inicial universitaria en el campo de las ciencias sociales y humanas; los semestres tres, cuatro y cinco, en el campo profesional específico, y el sexto semestre se prepara y se desarrolla en la práctica de campo, que además establece los elementos iniciales para la elaboración de la tesis. Por último, los semestres siete y ocho expresan la formación profesional específica de concentración o profundización (UPN, 1990).

TABLA 3. LEI Plan 2011

Nombre	Licenciatura en Educación Indígena Plan 2011
Propósito	Profesionalización de docentes en servicio Formación de cuadros técnicos Desarrollo de la Educación Intercultural
Paradigma ideológico	Indigenismo Neoliberalismo Pluralismo Cultural Interculturalidad
Propuesta curricular	Formación Psicopedagógica Antropológica-Cultural Lingüística
Metodologías	Etnografía de la Educación Metodologías Horizontales Otras

Estudiantes	Profesores indígenas/bilingües. (Comisionados por la DGEI) Bachilleres (Indígenas y no indígenas)
Presidente	Felipe Calderón
Rector UPN	Sylvia Ortega

Fuente: UPN, 2011.

El 7 de junio del año de 2011 se aprobó en la UPN la reestructuración de la licenciatura en Educación Indígena. El objetivo principal de la licenciatura en Educación Indígena en su plan 2011 pretendió:

Formar cuadros profesionales que afronten crítica y creativamente los problemas de la educación indígena en contextos institucionales y comunitarios rurales y urbanos, y que sean capaces de producir, asesorar, acompañar y evaluar las propuestas educativas más pertinentes en esos contextos (UPN, 2011).

Asimismo, este programa educativo estuvo dirigido a “egresados de bachillerato o de educaciones normales, pertenecientes a algún pueblo indígena del país o interesadas en la educación indígena, hablantes de una lengua indígena o interesados y comprometidas en aprender alguna” (UPN, 2011).

La estructuración curricular se organizó en dos grandes segmentos: la Formación Básica y la Formación de Campo Profesional. La primera se extendería a los primeros cinco semestres de la carrera, y la segunda se ofrecería en los últimos tres. Tuvo tres ejes transversales sobre los que se trabajaría a lo largo de los ocho semestres en las distintas asignaturas: “Derechos humanos y derechos de los pueblos indígenas; Equidad, pertinencia cultural y diálogo de saberes, y Prácticas bilingües y revitalización de las lenguas y culturas indígenas” (UPN, 2011).

La Formación Básica tuvo por objetivo que los estudiantes adquirieran y desarrollaran los conocimientos y habilidades necesarias para integrar

una perspectiva conceptual y crítica sobre el sentido y sobre los retos de la educación indígena; también, para interactuar adecuadamente con los textos académicos, que les permitirían acceder a los discursos en torno a la temática. Este segmento se organizó en cinco líneas: “Lenguajes y herramientas de la profesión Educación comunitaria, Procesos educativos institucionalizados en contextos de diversidad sociocultural, Pueblos indígenas, diversidad y ciudadanía y Educación bilingüe” (UPN, 2011).

Los campos de Formación Profesional fueron dispositivos de organización del trabajo académico centrados en una formación especializada y vinculados al proceso de titulación. Se pretendió que los estudiantes profundizaran sus conocimientos y desarrollaran capacidades de análisis, intervención, investigación y diseño de propuestas educativas desde perspectivas teórico-metodológicas, temáticas y ámbitos de incidencia específicos, tales como “Educación Comunitaria, Escuela y Formación Docente y Educación Bilingüe” (UPN, 2011).

En este plan de estudios la formación estuvo centrada en la solución de problemáticas de la educación bilingüe y plurilingüe de comunidades indígenas rurales, urbanas y migrantes; en la creación, gestión y evaluación de proyectos educativos institucionales o autónomos; en el acompañamiento profesional a profesores y otros educadores indígenas, y en la intervención educativa con diferentes grupos de población y en contextos diversos.

Todas las asignaturas de los campos de formación profesional tuvieron un carácter teórico-práctico y cuentan con el mismo valor de horas-crédito. Como dispositivo de organización académica, ofrecía “asesoría-tutoría, estrategias, temáticas y líneas de trabajo en las que el estudiante puede encontrar apoyo para su formación en este ámbito y la preparación de su trabajo de titulación” (UPN, 2011).

Como se puede observar, los tres planes de estudio (82, 90 y 2011) expresan constantes y diferencias a lo largo de estas casi cuatro décadas. Estas podríamos agruparlas de la siguiente manera.

CONSTANTES

- Los diferentes planes de estudio no modifican el nombre de la licenciatura.
- El campo de reflexión es la educación indígena.
- La educación indígena se entiende como educación básica.
- La LEI no forma profesores para el trabajo directo en el aula.
- Se forman cuadros técnicos para el Subsistema en Educación Indígena.
- El indigenismo continúa siendo el contexto político e institucional del país.
- La lengua materna, el bilingüismo y la cultura son elementos que brindan la especificidad.
- La educación indígena demanda principios pedagógicos específicos.
- La antropología y la lingüística son consideradas disciplinas indispensables en este tipo de formación.

DIFERENCIAS

- Los tres se adecuan al desarrollo teórico-conceptual de cada momento histórico.
- La perspectiva intercultural es un eje fundamental en la propuesta 2011, no así en los planes anteriores.
- El perfil del estudiante se ha modificado. De estar dirigido solo a profesores en servicio, se aceptan a aquellos con el antecedente académico del bachillerato; también se integran alumnos que no pertenecen a algún grupo indígena y por lo tanto tampoco son hablantes de alguna lengua originaria.
- Del pasado al presente, es posible observar una mayor presencia y relevancia de los aspectos pedagógico, didáctico o psicológico en relación con el conocimiento antropológico.
- Para el año 2020 prácticamente no existen acuerdos interinstitucionales que hagan posible el otorgamiento de comisiones o becas para que los profesores en servicio puedan estudiar esta licenciatura.

Estas constantes y diferencias muestran la dinámica de una propuesta educativa que ha ido incorporando aspectos teóricos, metodológicos y disciplinarios propios y que ha crecido en relevancia social al grado de que ahora la preocupación por la diversidad cultural, la interculturalidad y la educación indígena son factores fundamentales entre especialistas y educadores.

En las premisas que se mantenían constantes cabe destacar la persistencia de la palabra *indígena* en el nombre de la licenciatura, pues la fortaleza del paradigma intercultural parecía orientar a un cambio curricular y de denominación en el que el concepto *intercultural* apareciera en el nombre de la licenciatura. En términos generales, las razones de dicha permanencia fueron la referencialidad entre el nombre y la realidad sociocultural al que hace alusión la LEI, la especificidad de lo indígena en contraposición con la idea más abarcadora de lo intercultural y la historia de lucha política de los profesores indígenas para lograr una mejor educación. La opinión de los estudiantes se dirigía a preservar el nombre y a continuar con una tradición educativa que hiciera referencia directa a una realidad cultural, lingüística y educativa que requería preservarse.

De ser un programa educativo con escasos recursos institucionales, la LEI se ha ido fortaleciendo a través de los años. Dan cuenta de ello los trabajos y análisis en torno a temas como la matrícula, el seguimiento de egresados, la titulación y el impacto laboral, estudios realizados por académicos de la propia UPN, como Graciela Herrera, Jani Jordá, María de los Ángeles Cabrera. Un ejemplo de estos trabajos es la obra *La formación de profesionales de la educación indígena* de Rebolledo Recendiz (2014).

CONCLUSIONES

La presencia de la licenciatura en Educación Indígena y de sus diferentes planes de estudio, su persistencia como programa educativo y la participación creciente de especialistas en diferentes vertientes disciplinarias, han

logrado destacar la importancia de todos los conocimientos que intervienen en la reflexión e intervención de las problemáticas de la Educación Indígena. Esta cuestión ha contribuido al desarrollo de conocimientos específicos, que no solo ha permitido la continuación de la LEI como programa educativo a nivel licenciatura, sino que ha sido referencia para que otras instituciones generen acciones institucionales y desarrollo de proyectos educativos.

La LEI es considerado el primer programa universitario para la formación específica de profesionistas, y hoy en día es referente para la revisión y desarrollo de la educación indígena, no solo en la educación básica, sino en su extensión universitaria. Esto se debe a algunas características particulares de la UPN, entre las que podríamos señalar las siguientes:

- Ha sido desde su origen una institución que atiende a profesores de educación indígena.
- Cubre el territorio nacional, con lo que ha podido incidir en la formación de especialistas en educación indígena en diferentes contextos socioculturales.
- En ella se han generado investigaciones, publicación de libros y artículos especializados; se han planteado cursos, talleres, seminarios y diplomados que han versado sobre a educación indígena o algunos de sus componentes en particular, promoviendo la reflexión teórica, metodológica y empírica acerca de las personas y los pueblos indígenas.
- Actualmente ofrece otras opciones formativas, dirigidas a la especialización de estudiantes indígenas y de interesados en el campo educativo. Dichas propuestas van desde cursos, talleres o seminarios, hasta líneas de investigación de maestrías y doctorados.

Dentro de todo este contexto, la licenciatura en Educación Indígena es un programa que continúa dirigiéndose a formar jóvenes provenientes de diferentes grupos y comunidades del país, sujetos que son parte de los propios pueblos, que conocen sus realidades y son capaces de intervenir

en ellas a través de procesos de reflexión, investigación y elaboración de programas educativos.

Como ya se ha hecho referencia, en la UPN, además de la LEI, se han trabajado diferentes áreas, como las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria para profesores que laboran en el medio indígena (LEP y LEP MI 90), la línea sociocultural y lingüística de la maestría en Desarrollo Educativo, o la línea de hermenéutica y de multiculturalidad del doctorado en Educación y del doctorado en Educación y Diversidad.

En este contexto, la licenciatura en Educación Indígena mantiene el nombre que le dio origen como una forma de expresar una posición en torno a los cambios pedagógicos, ideológicos y curriculares. Tal vez en un futuro próximo valga la pena reflexionar nuevamente sobre la persistencia de los pueblos y comunidades indígenas, su educación y su contribución a la sociedad nacional.

REFERENCIAS

- Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión: los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Bertely, M. (1998). Educación indígena del siglo xx en México. En P. Latapí Sarre, *Un siglo de educación en México* (pp. 74-110). Consejo Nacional para la Cultura y las Artes; Fondo de Cultura Económica.
- Czarny Krischkautzky, G. (2012). *Jóvenes indígenas en la UPN Ajusco. Relatos escolares desde la educación superior*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Dirección General de Educación Indígena (2020). <https://educacionbasica.sep.gob.mx/site/direccion/6>
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (2019). *Campo de formación específica para la atención educativa a la diversidad cultural, lingüística y étnica*. Dirección

- General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. https://www.dgespe.sep.gob.mx/web_old/planes/leprib/campos
- Enciso, A. (2020). La ruta es poner fin a la exclusión indígena. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/ultimas/politica/2020/10/22/201cla-ruta-es-poner-fin-a-la-exclusion-indigena201d-281.html>
- García Mora, C., & Medina Hernández, A. (1986). *La quiebra política de la Antropología Social en México*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gutiérrez Chong, N. (2001). *Mitos nacionalistas e identidades étnicas: los intelectuales indígenas y el Estado mexicano*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes del Fondo Nacional para la Cultura y las Artes; Instituto de Investigaciones Sociales; Plaza y Valdés.
- Jiménez Naranjo, Y. & Mendoza Zuany, R. G. (2016). La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa. *LiminaR*, 14(1), 60-72.
- Korsbaek, L. & Sámano-Rentería, M. (2007). El indigenismo en México: antecedentes y actualidad. *Ra Ximhai*, 3(1), 195-224.
- Latapí Sarre, P. (1998). *Un siglo de educación en México*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes; Fondo de Cultura Económica.
- Mateos Cortés, L. S. & Dietz, G. (2016). Universidades interculturales en México: balance crítico de la primera década. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 683-690.
- Miranda López, F. & Reynoso Angulo, R. (2006). La Reforma de la Educación Secundaria en México. Elementos para el debate. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(31), 1427-1450.
- Rebolledo Recendiz, N. (2014). *La formación de profesionales de la educación indígena. Memorias, crónicas y voces de los formadores*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Schmelkes, S. (2013). Educación y pueblos indígenas: problemas de medición. *Realidad, Datos y Espacios. Revista Internacional de Estadística y Geografía*, 4. https://www.inegi.org.mx/rde/rde_08/Doctos/RDE_08_Art1.pdf

Universidad Pedagógica Nacional (1982). *Plan de Estudios LEI 82*. Universidad Pedagógica Nacional.

— (1990). *Plan de Estudios LEI 90*. Universidad Pedagógica Nacional .

— (2004). Reorganización académica de la Unidad Ajusco de la UPN. *Gaceta UPN. Órgano Informativo Oficial de la Universidad Pedagógica Nacional*.

— (2011). *Plan de Estudios LEI 2011*. Universidad Pedagógica Nacional.

CÓMO CITAR ESTE TEXTO

Tirzo Gómez, J. (2021). La licenciatura en Educación Indígena: reflexiones y aportaciones educativas de un programa de la Universidad Pedagógica Nacional. *Punto Cunorte*, 7(13), 156-183.

La vinculación comunitaria en la formación sobre investigación intercultural de estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas¹

Community bonding in intercultural research training for students of the Intercultural University of Chiapas

José BASTIANI GÓMEZ*

Joaquín PEÑA PIÑA**

María Minerva LÓPEZ GARCÍA***

RESUMEN

Este trabajo presenta los resultados de la investigación sobre la vinculación comunitaria como un dispositivo didáctico y su incidencia en la formación sobre investigación intercultural en estudiantes de la licenciatura en Lengua y Cultura de la Universidad Intercultural de Chiapas [UNICH]. El estudio optó por la concepción metodológica cualitativa, de estudio de caso. Se realizaron entrevistas colectivas al estudiantado para conocer de cerca sus experiencias durante el proceso vinculatorio con la comunidad de enero a julio del 2018. Los resultados señalan que este

¹ El artículo forma parte de resultados parciales del proyecto de investigación que fue financiado por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente de la Secretaría de Educación Pública en el 2018, denominado “El proceso de vinculación comunitaria como eje educativo integrador y sus aportes a la interculturalidad y la sustentabilidad en la Universidad Intercultural de Chiapas”.
• Doctor en Ciencias en Ecología y Desarrollo Sustentable por El Colegio de la Frontera Sur en Chiapas, México. Profesor-Investigador en la Universidad Intercultural de Chiapas. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores [SNI] del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología [Conacyt] nivel I. bastianijose14@hotmail.com

** Doctor en Ciencias en Ecología y Desarrollo Sustentable por El Colegio de la Frontera Sur en Chiapas, México. Profesor-Investigador en la Universidad Intercultural de Chiapas. Miembro del SNI del Conacyt nivel I. joaquin_ecosur@ecosur.hotmail.com

*** Doctora en Educación por la Universidad del Sur en Chiapas, México. Profesora-Investigadora en la Universidad Autónoma de Chiapas. Miembro del SNI del Conacyt nivel I. lpezgm@gmail.com

trabajo debe seguirse utilizando como estrategia didáctica pues fortalece no solo la formación del estudiantado sino también el desarrollo de la investigación para resolver problemas locales en los Altos de Chiapas. Se identificaron una serie de obstáculos en el proceso formativo que dificultan un verdadero ejercicio de interacción con la comunidad; por ejemplo, que se cuenta con un currículo que no atiende con claridad las estrategias de introducción a la comunidad y de atención a sus problemas y que, por consiguiente, no desarrolla las competencias necesarias para la investigación ni desde la investigación-acción ni desde otra propuesta metodológica investigativa.

Palabras clave: Relación-escuela comunidad, vinculación comunitaria, formación, investigación intercultural.

ABSTRACT

This paper presents the results of research on community bonding of research on community bonding as a didactic device and its impact on training on intercultural research in undergraduate students in Language and Culture at the intercultural university of Chiapas (UNICH). The study opted for the qualitative methodological conception, of a case study collective interviews were conducted with the student body to learn about their experiences during the linking process with the community from January to July 2018. The results indicate that this work should continue to be used as a didactic strategy since it strengthens not only the training of the student body but also the development of research to solve local problems in the Highlands of Chiapas. A series of obstacles were identified in the training process that hinder a true exercise of interaction with the community; for example, the there is a curriculum that does not clearly address the strategies of introduction to the community and of attention to its problems and that, consequently, does not develop the necessary competencies for research either from action research or from another investigative methodological proposal.

Keywords: *school-community relationship, community bonding, training, intercultural research.*

INTRODUCCIÓN

Los diversos procesos de integración mundial ocurridos en el siglo xx y en lo que va del siglo xx, han impactado de manera grotesca en los escenarios sociales y educativos de las universidades públicas y privadas del mundo contemporáneo (Campos y Sánchez, 2006; Fenoll-Brunet, 2016). Los efectos de esta integración económica se hacen patentes a partir de diversos problemas como la pobreza social, la falta de oportunidades laborales, el nulo acceso a la educación básica, media superior y superior, una escasa producción de recursos alimentarios, el calentamiento global actual y un éxodo paulatino de inmigrantes, entre otros. Los factores anteriores representan los signos de una modernidad quebrantada bajo un panorama social con pocas posibilidades de mejorar las condiciones de vida de la población mundial (Pereyra, 1996; Giarracca, 2005; Bulgarin, 2009; Beck, 1998).

En este escenario, organismos internacionales como el Banco Mundial, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], la Comisión Económica para América Latina y el Caribe y otras instituciones sociales han señalado, de manera reiterada, desde la década de los ochenta del siglo pasado, la necesidad de propiciar y construir políticas de desarrollo social que se vinculen —con un fuerte llamado a las instituciones de educación superior— para contribuir desde la ciencia y la tecnología. Planteaban un escenario en donde el conocimiento científico pueda resolver los problemas que aquejan a las sociedades del mundo y, así, estas puedan integrarse, paulatinamente, a una sociedad interdependiente y basada en el conocimiento globalizado (Martínez-Pichardo y Hernández-Oliva, 2013).

La política científica desde esta concepción hegemónica y global señala que las universidades son entidades que deben promover diversas acciones de desarrollo social, con el fin de atender de manera integral

el desarrollo humano y abatir la brecha de acceso al conocimiento y a la tecnología. Entendidas así, las universidades partirían de dimensiones éticas que se verían en la necesidad de conformar una sociedad plural y democrática, que tendrían como objetivo fomentar relaciones interculturales y de justicia social, además de resolver problemáticas particulares en las regiones (Malagón, 2006).

La acción educativa de las instituciones de educación superior debe sustentarse en un paradigma emergente de vinculación social con la comunidad, donde las concepciones diversificadas de las ciencias, colaboren en un ejercicio multidisciplinario, epistemológico y metodológico, para establecer canales de comunicación y de diálogo entre saberes. En la medida en que se lleven a cabo este tipo de acciones se puede lograr el desarrollo sostenible e intercultural de las comunidades rurales y urbanas en el ámbito global, las cuales se constituyen en escenarios de interacción y formación de futuros profesionales (Castro, Rodríguez y Urteaga, 2016).

La vinculación social de las universidades, en algunos casos, se ha llevado hacia concepciones y estrategias que se han vuelto amorfas y heterogéneas en su despliegue educativo. Por ejemplo, en algunas universidades el concepto de *vinculación* aparece en algunos proyectos institucionales que buscan fomentar el desarrollo económico, es decir, bajo la propuesta de programas estratégicos para obtener fondos a la institución y solo de paso beneficiar a algunos sectores sociales. Por otra parte, existen otras instituciones de educación superior en las cuales se le asocia a la praxis en el servicio profesional del egresado, como una opción de titulación y dominio de competencias laborales; mientras que en otros centros universitarios priva la idea de que es para el desarrollo de la comunidad (Ávila et al., 2016). A partir de lo anterior se logra evidenciar que los objetivos institucionales parten de llevar el desarrollo económico a las comunidades rurales y pobres, para sacarlas de esa situación social y para que puedan ingresar a un sistema de vida moderno, donde los alcances del desarrollismo les permitan amoldarse al *status* mundial (Castro, Rodríguez & Urteaga, 2016; Almeida & Sánchez, s. f; Campos & Sánchez, 2006).

En las universidades latinoamericanas ha privado esta mirada desarrollista en la concepción del tipo de perfil profesional esperado en los egresados de las ciencias naturales y en profesiones técnicas y de ingeniería. Se ha entendido a los alumnos como los únicos capaces de resolver problemas. Sin embargo, esto se lleva a cabo de manera unilineal, sin consentimiento del grupo social al que se pretende “ayudar”.

Esta situación a lo largo del tiempo ha ido modificándose en algunas universidades latinoamericanas, aunque todavía es notoria la poca claridad con la que asumen el paradigma de vinculación con la comunidad en aras de resolver problemas socioculturales, de desarrollo económico y empresarial en las regiones geográficas. También se detecta que los programas de pregrado del área económico-administrativo y de dirección general están marcados por esta misma concepción utilitarista que poco valora aspectos subjetivos de los grupos sociales y étnicos (Román, García & Licea, 2016). La idea de colonización científica que subyace a las funciones de las universidades latinoamericanas parece ubicarse en una especie de célula social que recubre en gran medida los contenidos políticos de la actividad escolar y las funciones sustantivas de las universidades públicas y privadas, que tienen que ver con la docencia, investigación, vinculación y difusión de la cultura.

Martínez-Pichardo y Hernández-Oliva (2013), a este respecto, han señalado que en general las universidades latinoamericanas están llevando a cabo diversos modelos de educación superior: el italiano, el ibérico y el alemán. Con esto promueven la importación de conocimientos y olvidan la cultura y la historia propias, donde se localizan los campos epistemológicos de reflexión de las múltiples formas de realizar la vinculación social a partir de lo nuestro, a diferencia de aquellos procesos educativos altamente racionalizados y occidentales.

En México, universidades tradicionales como la Universidad Nacional Autónoma de México, el Instituto Politécnico Nacional, la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Autónoma Metropolitana emergieron de una coyuntura social donde el peso político de su objetivo era

fortalecer la identidad y la cultura nacional. El modelo educativo nacional privilegió la vinculación o extensión universitaria, de los perfiles de egreso del profesionista, con el mercado laboral y el desarrollo económico de las regiones de México (Román, García y Licea, 2016). En el caso de las universidades tecnológicas y politécnicas, creadas en la década de los noventa del siglo XX, estas inscriben sus acciones de extensionismo comunitario en la idea de satisfacer las necesidades del mercado global (Malagón, 2006; Román, García y Licea, 2016).

Finalmente, dentro de este análisis se encuentran las universidades interculturales, las cuales fueron creadas después del movimiento armado zapatista de 1994 en Chiapas y con un concepto de vinculación que buscaba el desarrollo y fortalecimiento de la identidad de los estudiantes indígenas, que provenían de las comunidades de las regiones multiculturales de México. El diálogo en el contexto de la diversidad cultural le da una mayor fuerza y reconocimiento como estrategia educativa en la actualidad (Santorrello y Peña, 2018). En el modelo educativo de estas universidades se reconocen las lenguas, las culturas y los saberes como necesidades centrales de atención, las cuales deben ser ejes en la investigación y en la revitalización de las relaciones con los escenarios de vinculación, es decir, en las comunidades con culturas originarias, concebidas como comunidades de conocimiento (Secretaría de Educación Pública, 2006).

Se reconoce que en el contexto latinoamericano la llamada *vinculación* se asume con diversas denominaciones. Mato (2015) señala que se le llama “extensión universitaria, investigación-acción-participativa, aprendizaje servicio, diálogo de saberes, voluntariado y responsabilidad social” (p. 134). Estas conceptualizaciones varían dependiendo de la estrategia de enlace que les subyace y de si la vinculación logra articularse al sentido y objetivo de la universidad dentro de la sociedad.

El cometido de vinculación en estas instituciones está en función del objetivo que se tenga respecto a la forma de gobernar dentro de la universidad, entendida como una entidad política que define intenciones sociales y regionales que forman parte de la política pública de los estados nacionales. Por eso en las universidades se han logrado establecer

oficinas departamentales que atienden la vinculación local, regional, nacional e internacional por medio de firmas de convenios de intercambio científico, de movilidad estudiantil y de profesores.

Es necesario hacer énfasis en las implicaciones conceptuales de la vinculación social y comunitaria, de la responsabilidad social y del extensionismo, puesto que todos ellos están asociadas a las políticas que delinear acciones institucionales en las universidades públicas y privadas de México. En ese sentido, la relación que establece la universidad con la sociedad se caracteriza por establecer puentes de diálogo que enlacen la capacidad científica y tecnológica con los actores sociales. Es decir, las universidades son el enlace con el sector productivo, con las empresas, con las asociaciones civiles y con el Estado mismo, muestran el establecimiento de las directrices para el desarrollo local, regional, nacional e internacional (Campos y Sánchez, 2006).

A partir de este planteamiento se puede comprender la función social de la universidad, la cual se vincular con la comunidad y la sociedad para contribuir a los procesos de desarrollo sociocultural y económico de los grupos sociales o comunitarios más necesitados. Apelando a la definición que asume el modelo de educación intercultural en la UNICH, la vinculación con la comunidad se convierte en un “instrumento de desarrollo en manos de los propios hijos de las comunidades. Por último, sustentan sus propuestas en un diálogo permanente e intercultural con las propias comunidades y sus saberes” (SEP, 2006, p. 11).

La vinculación con la comunidad es un eje transversal de la política de desarrollo de la universidad. Al mismo tiempo, la universidad es la que le confiere una estrategia de trabajo educativo donde el diálogo de saberes con los pueblos indígenas representa la reconstitución de relaciones educativas interculturales. Los estudiantes de las licenciaturas de Lengua y Cultura, de Desarrollo Sustentable, de Comunicación Intercultural, de Turismo Alternativo, de Medicina con Enfoque Intercultural y de Derecho con Enfoque Intercultural elaboran proyectos de desarrollo social, cultural y económico que fortalecen el desarrollo local y regional en Chiapas (SEP, 2006).

El estudio que se presenta se realizó en el periodo de enero-julio del 2018 por estudiantes que egresaron de la licenciatura en Lengua y Cultura de la UNICH. El objetivo de la investigación fue comprender las características del proceso de vinculación comunitaria a partir de la experiencia de investigación intercultural con las comunidades que formó parte de los proyectos de titulación. Los alumnos consideraron sus contextos sociales y culturales comunitarios indígenas para concluir con la elaboración de documentos *repcionales* bajo el modelo intercultural en Chiapas, México.

METODOLOGÍA

LA CONCEPCIÓN METODOLÓGICA

El trabajo de investigación se enmarca en el paradigma cualitativo, el cual considera que las acciones sociales son comprensibles y que interesa describir los comportamientos y actitudes de los sujetos en una determinada realidad social y educativa (Pérez, 2005; Peñaranda, et al., 2011).

La estrategia didáctica de vinculación con la comunidad fue revisada a profundidad a partir de las experiencias narradas por estudiantes a través de las entrevistas y de la revisión de sus trabajos académicos, así como de las observaciones en las prácticas de vinculación comunitaria y del acercamiento a la forma en que perciben los profesores este trabajo (Croll, 1995; Tarres et al., 2014). Estos ejercicios de vinculación se inscriben con un doble propósito formativo: a) atender a las necesidades propias de las comunidades de conocimiento, y b) favorecer la formación en investigación con enfoque intercultural.

[La vinculación es] un conjunto de actividades que implica la planeación, organización, operación y evaluación de acciones en que la docencia y la investigación se relacionan internamente en el ámbito universitario y externamente con

las comunidades para la atención de problemáticas y necesidades específicas (SEP, 2006, p. 157).

Para llevar a cabo la investigación, fue necesario hacerse algunas preguntas fundamentales que se respondieron a lo largo tanto del trabajo teórico. Se usó la investigación de campo para identificar la concepción de vinculación comunitaria que subyace en el proceso enseñanza aprendizaje, en los estudiantes y en el currículo de la licenciatura en Lengua y Cultura, la cual forma parte del escenario inmediato de investigación. Esto implicó, por consiguiente, un análisis del currículo, entrevistas al estudiantado que se encontraba cursando el octavo semestre de esta licenciatura y un breve acercamiento al trabajo de los profesores, tanto en el aula como en los espacios de vinculación, en los cuales su acompañamiento ha sido cada vez más lejano. Todo ello se planteó con una mirada etnográfica en la vivencia y reconstrucción (Piña, 1997) de lo que puede significar la vinculación comunitaria. Aunque la universidad la ha planteado como una de sus principales tareas, es importante revisar su impacto en las denominadas comunidades de conocimiento.

La entrevista colectiva fue realizada a 28 estudiantes de octavo semestre de la licenciatura de Lengua y Cultura, los cuales se encontraban en el último semestre de su formación a finales de mayo del 2018, y en la cual se centró la atención en los siguientes aspectos: a) los problemas identificados en las comunidades para la elaboración del diagnóstico, como la identificación de las formas de interacción comunitaria, la respuesta a las problemáticas, el grado de aceptación comunitaria en razón del impacto de las propuestas ofrecidas; b) las dificultades en el proceso de vinculación y los aprendizajes logrados. La información obtenida de manera empírica de todos los instrumentos aplicados se sistematizó y categorizó para ser analizada con base en el marco teórico que sustenta el estudio. Esto permitió la conformación de los resultados y juicios llevados a cabo en este trabajo de investigación (Valles, 1999; Stenhouse, 2003).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A) LAS FILIACIONES SOCIALES Y LINGÜÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES

El estudiantado proviene en un 90 % de comunidades con culturas originarias y cursaron el bachillerato en diversas modalidades (TABLA 1). Este primer dato resulta interesante, puesto que en buena medida indica las posibilidades que han tenido los estudiantes de migrar para estudiar esta modalidad o han permanecido en sus comunidades de origen.

Tabla 1. Bachillerato de procedencia de los estudiantes

Modalidad de bachillerato	Porcentaje	Frecuencia
Telebachillerado	82.10 %	23
Escuelas preparatorias del estado	3-5 %	1
Centro de bachillerato tecnológico industrial y de servicios	3.5 %	1
Centro de bachillerato tecnológico agropecuario	10.7 %	3

Fuente: UNICH, 2021.

Por otro lado, el 85 % de los estudiantes provienen de una condición socioeconómica baja, tal como lo señala el Consejo Nacional de Evaluación de la Política Desarrollo Social. Estos estudiantes forman parte de comunidades con un alto índice de pobreza y marginación, situación por la cual, al emigrar a la ciudad de San Cristóbal de las Casas, sede de la UNICH, han utilizado diversas estrategias de sobrevivencia, tales como rentar cuartos cercanos a la universidad hasta con cinco compañeros, trabajar como empleadas domésticas, en restaurantes o bares o en el comercio informal. Esto particularmente se observa con mayor frecuencia en los estudiantes del turno vespertino, de tal manera que el tiempo es un elemento valioso, el cual debe ser aprovechado.

El 50 % de los alumnos tiene como primera lengua [L1] el tseltal y 50 % el tsotsil; en algunos casos el castellano, la segunda lengua [L2], se habla, pero con mayores dificultades se lee o escribe, lo cual compromete el trabajo académico, el cual ha sido colonizado y se imparte únicamente en la L2, con la misma rigurosidad que se emplea tanto para los trabajos escritos como para los de tipo oral. La comprensión lectora está también altamente comprometida. Estos estudiantes se encuentran en la encrucijada de no leer y escribir ni en su L1 ni en la L2, por las exigencias académicas.

En la entrevista llevada a cabo a los estudiantes, estos consideran que salieron de sus comunidades en un esfuerzo para tener mejores condiciones de vida. Vislumbran pocas posibilidades de regresar a las mismas, debido a que quieren buscar un empleo que los haga salir de la situación de marginación y pobreza de la que históricamente han sido objeto. Un estudiante indicaba lo siguiente: “Está difícil regresar a la comunidad porque allá no hay trabajo, solo en la ciudad, porque hay que seguirse superando. Allá hay mucha pobreza”. En lo anterior se observa el desánimo ante un futuro sin oportunidades, en donde entrevistado no se asume como posible agente de cambio.

B) LA PRÁCTICA DE LA VINCULACIÓN. EL CONTEXTO DE LA LICENCIATURA EN LENGUA Y CULTURA.

Para la comprensión de las prácticas de vinculación, es importante conocer el contexto de la licenciatura, sus orígenes y la forma en que ha evolucionado como oferta educativa, como campo laboral, como escenario para la profesionalización en la vinculación comunitaria y como espacio de formación para la investigación.

La Universidad Intercultural de Chiapas se creó en el 2004 y se concibe como una institución que desarrolla procesos de vinculación comunitaria; difunde las expresiones culturales de los pueblos; realiza una mediación pedagógica a partir de los planes y programas de estudio, y desarrolla investigaciones científicas interculturales, a partir de trabajos colaborativos,

considerando los mecanismos instituidos de los grupos colegiados denominados *cuerpos académicos* (UNICH, 2017a). Los procesos del desarrollo de la investigación y la vinculación involucran a los estudiantes para la creación de una cultura escolar que coadyuve al desarrollo social de las comunidades indígenas de Chiapas (UNICH, 2017b).

Esta institución de educación superior considera que los profesores tengan vinculación con la comunidad, funciones de difusión y de investigación. Sin embargo, es complicado convertir esta normativa en un ejercicio de rendición de cuentas que fortalezca el desarrollo de una política de vinculación social con la comunidad (UNICH, 2017c, 2017e).

La licenciatura en Lengua y Cultura se ofertó en el año 2004 en la región de los Altos de Chiapas, México, como una opción profesional para reivindicar la lengua y la cultura indígena bajo un proceso de vinculación con las comunidades. En el año 2011, atendiendo al contexto nacional y a la efervescencia política, la Secretaría Académica de la UNICH de aquel entonces logró transformar curricularmente el programa hacia un enfoque por competencias. Sin embargo, esta propuesta curricular se diferencia de la demanda de los pueblos originarios, ya que los saberes culturales no son considerados en la reforma federal. Esta contradicción se relaciona con los resultados de Mato (2015), quien explica que cuando se practica la vinculación con las comunidades, emerge una debilidad estructural en la universidad, por las profundas diferencias académicas entre los administradores del currículo y los profesores que interactúan con los estudiantes de octavo semestre.

Con respecto al campo laboral, uno de los profesores indicó lo siguiente:

Al inicio de la oferta educativa de la licenciatura los estudiantes podían acceder a plazas de profesor de educación indígena o profesor comunitario. Sin embargo, a raíz de la instrumentación de los perfilarios por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP), las restricciones se hicieron evidentes, dejando sin derecho a los egresados de esta licen-

ciatura, encontrando refugio en el Centro Estatal de Lengua Indígenas, Arte y Literatura Indígenas (CELALI), lo que de algún modo puede haber incidido en el de por si escaso interés por las comunidades de culturas originarias (Comunicación personal, 2018).

Existe en el mapa curricular de esta licenciatura una línea de formación que se denomina *vinculación con la comunidad* y que se encuentra presente en los ocho semestres. En el primer semestre los estudiantes cursan el Taller de vinculación comunitaria, en el segundo, el Taller de análisis y métodos para la vinculación; en el tercer semestre, el Taller de integración de conocimientos comunitarios; en el cuarto, el Taller de diagnóstico comunitario participativo; en el quinto, el Taller de planeación participativa comunitaria; en el sexto, el Taller para la elaboración de propuestas comunitarias; en séptimo, el Seminario de autogestión y acción comunitaria, y en octavo, el Seminario de evaluación para la vinculación comunitaria.

Desde este esquema se privilegia la investigación-acción participativa en la formación del estudiantado, que debería coincidir con las propuestas revisadas y consensuadas a fondo por la comunidad, sin embargo, hay que tomar en cuenta que la permanencia de los estudiantes en la comunidad se restringe a una semana por semestre.

Por otra parte, si bien la estrategia del proyecto integrador se propone la articulación de los elementos de carácter conceptual-metodológico para fortalecer la vinculación, este conjunto de factores antes descritos adquiere gran relevancia para el análisis, el cual no puede verse a profundidad cuando se forma parte de la problemática y cuando la forma de ver el mundo está naturalizada sociológicamente hablando.

C) LAS CARACTERÍSTICAS DEL PROBLEMA Y LAS PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN

En el proceso de vinculación, el estudiante debe elaborar un diagnóstico comunitario como punto de partida para la formulación de un problema de investigación que contribuya a mejorar las condiciones del desarrollo humano de la población indígena. Sin embargo, se identifica que los estudiantes tienen problemas para la construcción de este primer documento porque presentan debilidades metodológicas, lo que se asocia a un frágil perfil profesional de los profesores que atienden el eje, los cuales no tienen experiencia en vinculación y en investigación intercultural.

En la UNICH, la mayoría de los estudiantes optan por el trabajo de investigación de tesis profesional como modalidad de titulación. La tesis es concebida como un documento que en su estructura lógico-formal contiene un problema de investigación, un objetivo general, unos objetivos específicos, un marco teórico conceptual, una metodología, resultados, una discusión y una bibliografía, para que finalmente se construyan conclusiones generales (UNICH, 2017a, 2017c). El proceso formativo exige a los estudiantes habilidades investigativas que no afloran, situación que se relaciona con las limitantes que tienen por sus condiciones sociales e históricas, es decir, su procedencia étnica y su situación educativa.

En la modalidad de titulación de tesis el estudiantado elaboró 17 documentos *receptionales* que tienen como marco contextual a las comunidades indígenas de las regiones de Chiapas. Un total de 28 estudiantes experimentaron el proceso de vinculación con la comunidad en que los objetos de estudio abordados por los estudiantes aluden a los cambios culturales, religiosos, a las formas de crianza de los hijos, a los problemas de convivencia humana y de tenencia de la tierra.

A través de los documentos se observa el esfuerzo por encaminar una dinámica de aprendizaje referida a la vinculación con la comunidad, reconociendo dificultades de acercamiento con los actores de la comunidad, debilidades de orden metodológico que inciden en la recopilación de

información empírica y las dificultades para sistematizar las observaciones y los datos duros, obtenidos de los instrumentos de trabajo de campo.

Pese a lo anterior, con las limitaciones ya referidas, el trabajo de vinculación con la comunidad permitió reconocer y reforzar en el estudiantado los conocimientos metodológicos y teóricos de investigación, aunque de manera incipiente. A algunos estudiantes, les permitió observar, sistematizar y revalorar esas realidades comunitarias y sociales que se tienen que estudiar desde la puesta en práctica del trabajo de investigación. Krainer (2017) señala que es ahí donde los saberes comunitarios representan un simbolismo cultural, donde las personas, las familias y la comunidad reafirman la identidad de sus habitantes, y también señala que la universidad debe de propiciar de manera reiterada esta relación social con la sociedad y comunidades indígenas de Chiapas.

En el análisis de la vinculación institucional, la universidad no recupera las diversas epistemologías de los pueblos indígenas de Chiapas, como ocurre con el *Sumak Kawsay* que se ha vuelto el eje vertebrador y metodológico de la política de educación superior en Ecuador y otros países latinoamericanos (Krainer et al., 2017; Rodríguez, 2017). Por ello, se pueden comprender estas dificultades de acercamiento a las comunidades, vistas solo como receptoras, pero no como productores de conocimiento.

La dimensión de la vinculación, el diálogo de saberes con la gente y la aplicación de los métodos de observación, el diario de campo y de la guía de entrevistas representó para los estudiantes una oportunidad de reflexionar la vida social de las personas que viven en la comunidad y de tomar decisiones académicas en la elaboración de la tesis. También identifican los estudiantes que las mujeres indígenas son, todavía, el sector marginado en la participación política. Reconocen, asimismo, que prevalece el poder de los hombres en la designación de responsabilidades políticas en la asamblea y en la toma de decisiones.

Esta forma de vincularse socialmente en la recreación del conocimiento científico, con sus avances y retrocesos, como ha ocurrido en la UNICH, se asocia a una consideración académica que señala que, en las universidades posindustriales, existe de manera limitada una segunda revolución

académica, que es necesaria cuando se produce el conocimiento en un ambiente transdisciplinar y en un contexto más amplio y descentralizado, y que se fundamenta en las necesidades de los actores sociales de la comunidad (López, 2002).

El diagnóstico desde el punto de vista de los estudiantes es importante como medio y punto de partida para resolver problemas con la comunidad de vinculación y hacer investigación de tesis, reconociendo sus dificultades para la elaboración en un documento académico. La formación metodológica exige que, bajo la educación superior intercultural, se convierta a los saberes de las comunidades indígenas en procesos de reconstrucción, de encuentro, de visibilización y de valoración del conocimiento local, donde los estudiantes de Lengua y Cultura sean agentes de transformación social (Krainer et al., 2017).

El estudiantado admitió que, en el momento de la realización de las entrevistas a los integrantes de la comunidad, debe llevarse a cabo inicialmente un proceso de sensibilidad comunitaria con las familias, en el que se dialogue con las personas de las comunidades de los Altos de Chiapas. El diálogo entre saberes se constituye como una fuerza metodológica que debe movilizar las estrategias de vinculación dentro del programa de licenciatura, con las comunidades indígenas. Esta acción educativa debe convertirse en una perspectiva de diálogo continuo y colectivo (Ávila et al., 2016).

D) DIFICULTADES Y OBSTÁCULOS PARA LA FORMACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN

A partir del diagnóstico es que emerge la realidad comunitaria que se tomará como punto de partida para los aprendizajes que se irán sistematizando y que estructurarán el documento *recepional*. Es en este proceso en que la vinculación cobra relevancia académica, porque a través de los actores sociales dentro de la UNICH se debe fomentar la solución de problemas de las comunidades (Campos y Sánchez, 2006).

Los estudiantes señalan que los profesores del grupo de octavo semestre tienen diversas concepciones de investigación y que la experiencia en investigación y vinculación de algunos de ellos fue significativa para conocer una manera distinta de ver la formación en investigación intercultural. Reconocen los estudiantes que la descripción y la sistematización se llevó a cabo con dificultades, porque no es fácil citar fuentes y realizar las reflexiones parafraseadas. Algunos alumnos señalan que les hizo falta revisar y consultar fuentes documentales electrónicas para fundamentar el marco teórico y la discusión del trabajo, pero que, finalmente, lograron realizar esta actividad básica del programa de vinculación con la comunidad. En este proceso de trabajo, se logró evidenciar la apropiación más ordenada de la escritura como punto medular para elaborar la tesis que trabajaron.

La estructuración de los capítulos de los documentos fue compleja, debido a las habilidades para inferir y deducir los objetivos específicos y para sistematizar los datos empíricos que implicaron un mayor esfuerzo escolar. Se reconoció, en la mayoría de los casos, que categorizar es la actividad en la que se tuvieron serias dificultades. Sin embargo, estas dificultades, paulatinamente, se superaron en el transcurso de la elaboración de la tesis. Del mismo modo, los estudiantes reconocen que escribir las ideas también fue un obstáculo. Por ello es necesario que los profesores de todos los cursos y seminarios inviertan más tiempo en la vinculación con la formación de los estudiantes y la escritura universitaria. El Seminario de Titulación es un buen curso, mencionaron, porque es el medio educativo que permite que los estudiantes puedan realizar las actividades de vinculación y, en consecuencia, lleven a cabo la elaboración del documento. Las prácticas de vinculación universitaria que involucran a actores de la educación superior, exigen un ejercicio de mayor responsabilidad social en la coyuntura histórica y globalizada de Chiapas para lograr un verdadero proceso de transformación comunitaria y educativa (Martínez-Pichardo y Hernández-Oliva, 2013).

Los niveles de vinculación que realizan los estudiantes dependen de la forma de organización del escenario curricular, sobre todo cuando no

logran articularse con las expectativas de los equipos de estudiantes que demandan una cultura académica de acompañamiento. Esta situación es algo que no se evidencia en la UNICH por el desconocimiento, la lentitud y la rutina burocrática de los administradores del currículo y las prácticas concretas de estudiantes y profesores (Saavedra, 2009). El currículo se organiza a partir del trabajo que realizan docentes de tiempo completo y de asignatura, quienes, con diversos perfiles profesionales, de sociólogos, pedagogos, lingüistas y antropólogos, se encargan de socializar los programas de las asignaturas y talleres del eje de vinculación con la comunidad.

Es en el sexto semestre, los estudiantes empiezan a problematizar el objeto de investigación, que emerge de los contextos socioculturales de las comunidades indígenas de Chiapas (UNICH, 2011). Asimismo, deben concluir con el protocolo de investigación; pero esto no se lleva a cabo por las debilidades formativas de los estudiantes y de problemas estructurales de la universidad.

En el séptimo semestre, el estudiante debe concluir la elaboración de los documentos *receptionales*; sin embargo, no ocurre por diversas situaciones que tienen que ver con una lucha de intereses políticos sindicales que data del año 2011 a la fecha. Los estudiantes en su mayoría tienen problemas de la redacción de los documentos. En ese sentido, el grupo de 28 estudiantes logró conformar el capítulo I que se estructura en un primer momento por el marco contextual y el problema de investigación, además de la metodología. El capítulo II, se refiere al marco teórico conceptual. En el octavo semestre, el estudiante logra realizar el capítulo III que refiere a los resultados y su respectiva discusión teórica conceptual, así como la reflexión final y la bibliografía empleada en el trabajo que se plasma en la tesis. Los aprendizajes de los estudiantes no solo dependen de ellos mismos, sino también se articulan a la formación metodológica y formación científica de los profesores por medio de posgrados de calidad donde los docentes de Lengua y Cultura aseguren verdaderas prácticas de vinculación con la comunidad y el compromiso con el desarrollo social de las comunidades indígenas (López, 2002; Saavedra, 2009).

Se reconoce que, en el campo de la práctica, los acompañamientos escolares, el escaso tiempo de periodos con las comunidades, el bajo presupuesto destinado a las salidas de trabajo de campo y las condiciones de limitación económica que impone la institución dificultan que los estudiantes puedan concluir una experiencia de vinculación con las comunidades.

Uno de los problemas estructurales en el programa de la licenciatura es la poca flexibilidad para otorgar periodos de trabajo de campo prolongados para recabar información empírica. En ese sentido, se considera necesario revisar y modificar curricularmente el programa desde la orientación a los Proyectos Formativos (Tobón, 2014) para que haya periodos de trabajo de campo con la comunidad, para estructurar diversos aprendizajes de vinculación y para la construcción del conocimiento escolar socioculturalmente.

CONCLUSIONES

A pesar de las ausencias de acompañamiento de los profesores en las tareas de vinculación —y de su escasa formación en los estudios de posgrado con reconocimiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología—, que inciden en la falta de organización, de que los tiempos de estancia sean muy cortos, de las debilidades en los procesos de desarrollo y aplicación de instrumentos de investigación, de análisis, de sistematización de la información para plasmarlos en las tesis, continúa realizándose una ardua tarea de vinculación como actividad científica en la UNICH. Esto constituye un aporte al desafío escolar y social frente al mundo globalizado, para propiciar y mejorar la política de vinculación universitaria.

El trabajo colegiado que se realiza en la licenciatura en Lengua y Cultura debe ser el espacio para valorar los saberes culturales de los pueblos y para establecer las alianzas de vinculación con el sector social, productivo y económico, que permitan a los egresados incluirse en el empleo, el autoempleo y la generación de un cambio innovador en los Altos de

Chiapas. En virtud de que la política de desarrollo social colonizante no ha podido incidir de manera propositiva en las comunidades indígenas, es necesario que la Universidad Intercultural de Chiapas [UNICH] se convierta en una institución que forme y movilice a los alumnos y alumnas indígenas para que estén comprometidos con el desarrollo social-local de los pueblos originarios y, de esta forma, no solo se haga una vinculación de carácter social (valiosa en sí misma), sino un acto de justicia epistemológica, mediante el cual los saberes culturales, los conocimientos tradicionales, los sentires comunitarios, los horizontes de vida de las propias personas formen parte del trabajo de investigación profunda de la universidad.

Del mismo modo, urge reconfigurar las prácticas de vinculación de investigación de los alumnos y profesores, nutrirlos en lo que se refiere a la construcción del conocimiento, desde una vertiente altamente científica y una orientación comunitaria. En este diálogo de formas epistemológicas la UNICH encontrará el punto de apoyo que permita a las poblaciones indígenas encontrar mecanismos de desarrollo cada vez más humanos, conscientes y significativos. Esa es una de las metas de la universidad.

Finalmente, la vinculación para la investigación deben ser una acción vinculante y con responsabilidad social, que impacte positivamente en las intenciones, metas y estrategias de los programas educativos interculturales, para erradicar el abandono, la exclusión social y la marginación cultural en la región de los Altos de Chiapas.

El tiempo que implica la estancia en las comunidades es corto y debe de valorarse en la carrera por medio de preguntas que busquen la manera de ampliar esta etapa de relación social y de investigación con la comunidad. Estas prácticas fueron importantes para los alumnos, ya que fue la manera de concretar la formación profesional. Los profesores y las autoridades de la universidad deben tomar decisiones que amplíen el tiempo y la oportunidad de vida profesional, porque la vinculación es básica en la reconstrucción del conocimiento metodológico y, en general, para hacer una verdadera vinculación con la comunidad en la

elaboración de un documento para fines de titulación. Como lo señalan Campos y Sánchez (2006), es necesario que la universidad conciba la vinculación como una política y estrategia de desarrollo local, regional y con una orientación sexenal, para ampliar su acción e impacto en las comunidades indígenas de Chiapas.

REFERENCIAS

- Almeida, E. & Sánchez, M. (s. f). Desarrollo comunitario y desarrollo humano. Aportes de una sinergia ONG-Universidad. *Revista Electrónica Sinéctica*, (32), 1-13. file:///Users/bastiani/Downloads/art%C3%AD-culo_redalyc_99812141004.pdf
- Ávila, L., Betancourt, A., Arias, G. & Ávila, A. (2016). Vinculación comunitaria y dialogo de saberes en la educación superior intercultural en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 70(21), 759-783. <http://www.redalyc.org/pdf/140/14046162005.pdf>
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuesta a la globalización*. Paidós.
- Bugarín, O. R. (2009). Educación superior en América Latina y el proceso de Bolonia. Alcances y Desafíos. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(16), 50-58. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v6n16/v6n16a10.pdf>
- Campos, G. & Sánchez, G. (2005). La vinculación universitaria: ese objeto oscuro del deseo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2), 1-13. <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-campos.html>
- (2006). La vinculación universitaria y sus interpretaciones. *Ingenierías*, 9(30), 18-25. DOI: <https://www.researchgate.net/publication/228462071>
- Castro, M., Rodríguez, M. & Urteaga, E. (2016). Abrir las aulas: el vínculo entre docencia, investigación y vinculación comunitaria. *Revista Brasileira de Educacao*, 21(66), 737-758. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216638>

- Croll, P. (1995). *La observación en el aula*. La muralla.
- Fenoll-Brunet, M. (2016). El concepto de internacionalización en enseñanza superior universitaria y sus marcos de referencia en educación médica. *Educación Médica*, 17(3), 119-127. <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S157518131630095X?token=349DC88BC21C-DCDBAB8D81FF6928669FC04B6177714326A8A6CCF291E0C-DECA43D560327CE7DA0A72232C90CDA349E62>
- Giarracca, N. (coord.). (2005). *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; Agencia Sueca de Desarrollo Internacional.
- Krainer, A., Aguirre, D., Guerra, M. & Meiser, A. (2017). Educación superior intercultural y diálogo de saberes: el caso de la Amawtay Wasi en Ecuador. *Revista de Educación Superior*, 46(184), 55–76. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.11.002>
- López, S. (2002). La vinculación y los investigadores. *Perfiles Educativos*, 24(98), 76-95. <http://www.redalyc.org/pdf/132/13209806.pdf>
- Malagón, L. (2006). La vinculación Universidad-Sociedad desde una perspectiva social. *Educación y Educadores*, 9(2), 79-93. <http://www.redalyc.org/pdf/834/83490210.pdf>
- Martínez-Pichardo, P. J. & Hernández-Oliva, A. V. (2013). Responsabilidad social universitaria: un desafío de la universidad pública mexicana. *Contribuciones desde Coatepec*, (24), 85–103. <http://www.redalyc.org/pdf/281/28126456001.pdf>
- Mato, D. (2015). Vinculación social universitaria en Argentina. Diversidad de orientaciones de trabajo, logros y dificultades de las experiencias apoyadas por el Programa Nacional de Voluntariado Universitario. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (20) 131-149. DOI: <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i20.1290>
- Peñaranda, F., Bastidas, M., Torres, J. N. & Escobar, G. M. (2011). La investigación cualitativa como practica social, histórica y política orientada por principios. *Physis Revista de Saúde Coletiva*, 21(4), 1191-1205. https://www.scielo.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/physis/v21n4/a01v21n4.pdf

- Pereyra, M. A., García, J. M., Beas, M. & Gómez, A. J. (comps.). (1996). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*. Ediciones Pomares-Corredor, S. A.
- Pérez, Á. I. (2005). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En Gimeno S. J. y Pérez A. I. *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 115-136). Morata.
- Piña, J. M. (1997). Consideraciones sobre la etnografía educativa. *Perfiles Educativos*, 19(78), 1-22. <http://www.redalyc.org/pdf/132/13207804.pdf>
- Rodríguez, M. (2017). Interculturalidad, plurinacionalidad y *sumak kawsay* en Ecuador. Construcción de un nuevo modelo de Estado a través de la educación intercultural bilingüe: discurso y realidad. *Perfiles Educativos*, 39(157), 70-86. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n157/0185-2698-peredu-39-157-00070.pdf>
- Román, E., García, F. M. & Licea, J. E. (2016). La extensión universitaria en México y Argentina, dos estudios de caso. *Revista Espamciencia*, 7(2), 116-175. http://espaenciencia.espa.edu.ec/index.php/Revista_ESPAMCIENCIA/article/view/137/119
- Saavedra, M. L. (2009). Problemáticas y desafíos actuales de la vinculación universidad-empresa: El caso mexicano. *Actualidad Contable Faces*, 12(19), 100-119. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=25715409009>
- Sartorrello, S. & Peña, J. (2018). Diálogo de saberes en la vinculación comunitaria: Aportes desde las experiencias y comprensiones de los estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas. *CPU-Revista de Investigación Educativa*, (27), 145-178. <http://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2561>
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Universidad Intercultural. Modelos Educativos*. Secretaría de Educación Pública.
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata. http://books.google.es/books?id=TzGPP8411_AC&printse

- c=frontcover&dq=Stenhouse,+1985&hl=es&sa=X&ei=vOwgVLuYE8r-8AHu5IHBYBg&ved=0CE8Q6AEwBg#v=onepage&q&f=false
- Tarrés, M. L., Peón, F. V., Serrano, R. S., García, R. R., Wiesner, M. L., Margel, G. & Zepeda, J. P. (2014). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. El Colegio de México; Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede México.
- Tobón, S. (2014). *Metodología de Gestión curricular. Una perspectiva socioformativa*. Trillas.
- Universidad Intercultural de Chiapas (2011). *Plan y Programas de Estudio de Lengua y Cultura*. Universidad Intercultural de Chiapas.
- (2017a). *Plan de Trabajo de la Coordinación de Investigación y Posgrado*. Universidad Intercultural de Chiapas.
- (2017b). *Documento de solicitud de auditoría a los Órganos de Auditoría a nivel local y federal signado por profesores-investigadores de la Universidad Intercultural de Chiapas*. Universidad Intercultural de Chiapas.
- (2017c). *Proceso de Titulación. Séptimo semestre. Líneas de especialización: Estudios Interculturales y didácticas de las lenguas (Plan de estudios 2011)*. Universidad Intercultural de Chiapas.
- (2017d). *Base de datos estadísticos del Área de Control Escolar enero-julio 2017*. Universidad Intercultural de Chiapas.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis.

CÓMO CITAR ESTE TEXTO

Bastiani Gómez, J., Peña Piña, J. & López García, M. M. (2021). La vinculación comunitaria en la formación en investigación intercultural de estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas. *Punto Cunorte*, 7(13), 184-207.

PUNTO CUNORTE es la revista académica del Centro Universitario del Norte (CUNorte) de la Universidad de Guadalajara. Se trata de una publicación semestral cuyo objetivo principal es acercar tanto a especialistas como a estudiantes en una plataforma interdisciplinaria e intercultural que propicie el diálogo y promueva el pensamiento crítico con relación al tema tratado en cada edición.

Cada número está enfocado en un problema o debate específico de las áreas temáticas que atiende el CUNorte: administración de negocios, antropología, contaduría pública, derecho, enfermería, electrónica y computación, educación, mecánica eléctrica, salud pública, tecnologías para el aprendizaje, nutrición, psicología y turismo. Por lo tanto, la revista se dirige a investigadores, profesores, estudiantes y público general interesado en las disciplinas mencionadas. Se publican trabajos originales e inéditos. Los tipos de manuscritos aceptables se enlistan a continuación.

- Artículos científicos que reporten resultados de investigación inéditos.
- Ensayos científicos que aviven la discusión sobre los temas propuestos para su análisis. Se contemplan aquellos documentos inéditos que contribuyan al esclarecimiento de la realidad del fenómeno que se aborda.
- Estudios o diagnósticos acerca de un tema, programa o política gubernamental.
- Reseñas de libros clave o clásicos, baterías de pruebas o protocolos de medición, páginas web, aplicaciones (*apps*), entre otros. Se podrá consultar con el director la pertinencia de otro tipo de materiales sujetos a reseñar.

Todos los contenidos están disponibles de manera totalmente gratuita para todo el público en cualquier parte del mundo inmediatamente después de su publicación. PUNTO CUNORTE se une a la iniciativa del acceso abierto en tanto

que una gran parte de las investigaciones publicadas fueron financiadas con fondos públicos. Los usuarios pueden leer, descargar, copiar, distribuir, imprimir, buscar y enlazar los textos completos de esta revista siempre y cuando sea para un propósito legítimo y se cite la fuente. Se permite compartir, copiar y redistribuir la obra en cualquier medio o formato, y adaptar, transformar y crear a partir la obra si y solo si se cita adecuadamente la autoría y la fuente —sin que ello sugiera que se tiene el apoyo del autor/coautor o de la universidad, o lo recibe por el uso que hace—; se utiliza el material de la obra para una finalidad no comercial, y la obra derivada se pone a la disposición de usuarios o lectores de la misma manera.

Esta revista se adhiere a las normas de la Universidad de Guadalajara y seguirá recomendaciones del Committee on Publication Ethics, especialmente de su *Código de conducta*.

Cualquier práctica deshonesta será rechazada y tendrá las consecuencias correspondientes a la gravedad de la situación, siguiendo a estos organismos. Todos los manuscritos recibidos serán sometidos a un análisis antiplagio usando como auxiliar el programa Turnitin.

La versión completa de estas políticas se encuentra disponible en el sitio web, al que se puede acceder a través del código QR.



INFORMACIÓN PARA AUTORES

La revista publica trabajos de autores de cualquier institución, con cualquier grado académico y de cualquier parte del mundo siempre que los textos cumplan las condiciones técnicas y estructurales, no incurran en prácticas que falten a la ética de publicaciones y sean considerados valiosos por los especialistas. Un manuscrito que no satisfaga lo descrito a continuación no continuará con el proceso editorial y no será sometido a la evaluación por pares a menos que los autores realicen las modificaciones necesarias.

Todas las colaboraciones deben pertenecer a las áreas curriculares del CUNorte y deben ser trabajos originales e inéditos que supongan un aporte al campo de conocimiento en el que se inscriben. Asimismo, no se aceptará que el trabajo se presente de manera simultánea en dos medios distintos para evaluar su publicación. En caso de que los autores incurran en estas prácticas, se considerará como una falta a la ética de publicaciones y se emprenderán las acciones correspondientes.

CONDICIONES TÉCNICAS

- Los archivos serán recibidos en un formato compatible con el procesador de textos Word y en formato PDF en el correo electrónico puntocunorte@cunorte.udg.mx
- Los textos usarán la fuente Times New Roman con un tamaño de 12 puntos y un interlineado de 1.5, y tendrán los párrafos justificados.
- Los textos podrán ser acompañados de gráficos, mapas, fotografías o imágenes. Toda imagen debe ir anclada en el texto con su numeración y título correspondiente, y anejarse de manera independiente (formato TIF, JPG o GIF con una resolución mayor a los 200 píxeles por pulgada). Los autores declararán que tienen autorización para utilizar los materiales y que resguardan los documentos que lo comprueban.

- Las tablas, gráficas o figuras deberán estar en un formato editable en Word.
- El título no deberá exceder los 140 caracteres (con espacios).
- Los subtítulos deberán estar alineados a la izquierda y ser escritos con mayúscula inicial (tipo oración).
- Los artículos, ensayos y diagnósticos no deberán exceder las 25 cuartillas o las 10 000 palabras —incluyendo el resumen, referencias bibliográficas, tablas y figuras—.
- Las reseñas no deberán exceder las 10 cuartillas o las 3 000 palabras.
- No se incluirán anexos o apéndices a menos que sea completamente indispensable a juicio del director o los evaluadores.
- Se evitarán las notas a pie de página a menos que sean completamente indispensables para la exposición del tema.
- Se seguirá el estilo de citación propuesto por la American Psychological Association (APA) en su manual de publicaciones (3.ª edición en español de la 6.ª edición en inglés).

CONDICIONES ESTRUCTURALES

- Título. Se deberá representar el trabajo clara y específicamente en 140 caracteres como máximo. Se presentará su traducción en inglés, y español si el idioma original es otro.
- Resumen. Se especificará, en máximo 120 palabras, el objetivo, la metodología, la aproximación, los resultados, las limitaciones o implicaciones, la originalidad o valor, y los hallazgos o conclusiones (en ese orden). No deben repetirse frases o párrafos integrados en el cuerpo del texto. Se presentará su traducción en inglés, y español si el idioma original es otro.
- Palabras clave. Los conceptos utilizados, máximo cinco, describirán el trabajo de la mejor manera, por lo que no se debe recurrir al uso de nombres propios o lugares. Se recomienda usar tesauros; por ejemplo, el de la APA o el de la

Unesco. Se presentará su traducción en inglés, y español si el idioma original es otro.

- Introducción. Este apartado presentará la información básica como una reseña reconstructiva.
- Metodología o aproximación. Se deberá distinguir cómo se realizó la investigación. Es necesario detallar cuál fue el método y el enfoque que dirigió el trabajo.
- Resultados. Este apartado expondrá exclusivamente los datos y aquello que se encontró con la metodología utilizada; por lo tanto, no debe incluirse ninguna cita.
- Discusión. Se contrastarán los resultados del trabajo con los hallazgos que otros autores hayan compartido en investigaciones relacionadas. En esta sección las citas son indispensables, ya que se trata de un diálogo.
- Conclusiones. La estructura del texto y la información que se va aportando habrá de llevar hacia el objetivo central planteado claramente desde la introducción. No deben incluirse citas en este apartado.
- Agradecimientos. Si corresponde, se mencionarán los organismos que financiaron o apoyaron de alguna manera la investigación.
- Referencias bibliográficas. Se anotarán solamente las referencias que hayan sido citadas en el texto, siguiendo el estilo APA.

La versión completa de estos lineamientos se encuentra disponible en el sitio web, al que se puede acceder a través del código QR.





UNIVERSIDAD DE
GUADALAJARA
CENTRO UNIVERSITARIO DEL NORTE



EL CENTRO UNIVERSITARIO DEL NORTE OFERTA LAS MAESTRÍAS:

- TECNOLOGÍAS PARA EL APRENDIZAJE
- ADMINISTRACIÓN DE NEGOCIOS
- DERECHO
- SALUD PÚBLICA
- ESTUDIOS TRANSDISCIPLINARES EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA
- MAESTRÍA EN ANTROPOLOGÍA

INFORMES

www.cunorte.udg.mx/posgrados

CORREOS

mta@cunorte.udg.mx
maestria.administracion@cunorte.udg.mx
maestria.derecho@cunorte.udg.mx
msp@cunorte.udg.mx
maestria.metcyt@cunorte.udg.mx
maestria.antropologia@cunorte.udg.mx

CARRETERA FEDERAL NO. 23, KM 191, C.P. 46200, COLOTLÁN, JALISCO, MÉXICO.

TELS: 01 800 5055 399, (499) 9921333, 0110, 2466, 2467 Y 1170



UNIVERSIDAD DE
GUADALAJARA
Red Universitaria de Jalisco



CENTRO
UNIVERSITARIO
DEL NORTE