

S E R I E D E D O C U M E N T O S

POLÍTICAS Y FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN MÉXICO

**POLÍTICAS Y FUNDAMENTOS
DE LA EDUCACIÓN
INTERCULTURAL BILINGÜE
EN MÉXICO**

SEP · COORDINACIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y BILINGÜE

POLÍTICAS Y FUNDAMENTOS
DE LA
EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE
EN MÉXICO

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Josefina Vázquez Mota
Secretaria

COORDINACIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN
INTERCULTURAL Y BILINGÜE

Fernando I. Salmerón Castro
Coordinador General

Beatriz Rodríguez Sánchez
Directora de Investigación y Evaluación

José Francisco Lara Torres
Director de Diseño y Apoyo a Innovaciones Educativas

Alonso López Mar
Director de Desarrollo del Currículum Intercultural

Javier López Sánchez
Director de Formación y Capacitación de Agentes Educativos

Bibiana Riess Carranza
Directora de Educación Informal y Vinculación

Ma. Lourdes Casillas Muñoz
Directora de Proyectos de Educación Intercultural
en el Nivel Medio Superior y Superior

Raquel Ahuja Sánchez
Directora de Información y Documentación

La reimpresión de este libro fue realizada en el marco del convenio de colaboración celebrado entre la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas y la Secretaría de Educación Pública para impulsar el enfoque intercultural y bilingüe en la educación.

POLÍTICAS Y FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN MÉXICO



AUTORES

Raquel Ahuja Sánchez
Gerardo Berumen Campos
Ma. de Lourdes Casillas Muñoz
Ma. Luisa Crispín Bernardo
Alejandra Delgado Santoveña
Alejandra Elizalde Trinidad
Ana Laura Gallardo Gutiérrez
Ivonne González Petit
Natalio Hernández Hernández
José Francisco Lara Torres
Alonso López Mar
Javier López Sánchez
Beatriz Rodríguez Sánchez
Sylvia Schmelkes del Valle

Primera edición, 2004
Primera reimpresión, 2007

Patricia Rubio Ornelas
Cuidado editorial
A. Moisés Arroyo Hernández
Diseño y formación tipográfica
Sandra Torres Rogelio
Diseño de portada

La edición de este libro fue supervisada por la Dirección de Información y Documentación.

D.R. © Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe
Barranca del Muerto núm. 275, piso 2, Col. San José Insurgentes
C.P. 03900, México, D.F.
Tel.: 3003-1000, exts. 12200 y 12255
<http://eib.sep.gob.mx>
correo-e: cgeib@sep.gob.mx

Se autoriza la reproducción, parcial o total de esta obra, siempre y cuando se cite la fuente y se de aviso oportuno a la CGEIB.

ISBN 968-5927-07-3

Impreso y hecho en México

ÍNDICE

Presentación	9
Introducción	11
I. Marco jurídico-político	15
II. Marco filosófico	29
III. Marco conceptual	33
Cultura	33
Diversidad	35
Identidad	36
Multiculturalidad	37
Interculturalidad	40
Dimensión epistemológica	44
Dimensión ética	46
Lengua	47
IV. Marco pedagógico	49
La educación intercultural	49
La calidad en la educación intercultural	56
Propósitos de la educación intercultural	58
Reconocimiento de las realidades educativas	58

Escenario minoritario homogéneo	59
Escenario mayoritario homogéneo	60
Realidades multiculturales	61
Cierre y apertura	63
Bibliografía	65

PRESENTACIÓN

El presente documento responde a la necesidad de establecer las políticas y los fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional (SEN); de este enfoque se derivarán los proyectos, las líneas de acción y las tareas encomendadas a la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), de la Secretaría de Educación Pública.

Desde su creación, el 22 de enero de 2001, la CGEIB se ha propuesto la construcción colectiva de una plataforma común que permita dimensionar y apuntalar la interculturalidad, como concepto en construcción y como marco de referencia de la EIB, así como las nociones que dan sentido y pertinencia a los proyectos educativos emprendidos por esta institución.

La elaboración de este documento ha sido posible gracias al esfuerzo del equipo académico de la Coordinación General, a través de su participación en una serie de Seminarios Internos de Discusión y Análisis sobre la temática intercultural.

Otro aporte importante ha sido la experiencia acumulada en las acciones llevadas a cabo en cada una de las áreas que constituyen la CGEIB, algunas enriquecidas con la colaboración de diversas instituciones gubernamentales y no gubernamentales, tanto en el ámbito nacional como en el internacional.

De manera particular, es necesario reconocer la participación de los pueblos indígenas a través de sus representantes, de sus maestros y alumnos, con quienes se han coordinado diversos proyectos y actividades. Asimismo, ha sido muy enriquecedor el diálogo con los maestros durante los cursos de capacitación realizados en diferentes regiones del país.

Este documento comprende las bases analítico-conceptuales de la interculturalidad y de la EIB, así como el marco pedagógico que orienta la práctica educativa en los diferentes niveles y modalidades de la educación nacional.

Finalmente, este documento sólo cumplirá sus propósitos si es capaz de convocar e interpelar a los actores del sistema educativo nacional y a todos los sectores de la sociedad mexicana, a fin de asumir la construcción de un México a partir de su diversidad étnica, cultural y lingüística, en un marco de pluralidad e inclusión democráticas.

INTRODUCCIÓN

En este siglo que comienza, la configuración del mundo ha cambiado radicalmente. Las dos grandes utopías que perfilaban el progreso de la humanidad, capitalismo y socialismo, se han agotado; en este escenario emerge con gran fuerza la globalización, fenómeno que ha puesto en contacto a los diferentes pueblos y ha impactado nuestras relaciones en términos económicos, políticos, sociales, educativos, culturales y valorales. Estas utopías absolutistas e integracionistas se encuentran en crisis y, al margen de su causa, se podría decir que el mundo pasa por un momento de reestructuración y transformación en todos sus planos y niveles.¹

Por consiguiente, se empieza a reconocer que no hay verdades únicas y universales, así como tampoco culturas, formas de pensar o ver el mundo de manera única y homogénea.

Esta crisis está abriendo paso a lo que podríamos llamar "el florecimiento de la diversidad": el reconocimiento, valoración y aprecio por la diferencia, por el *otro*. En este marco, emergen proyectos alternativos que irrumpen como propuestas inéditas y creativas; es el caso del establecimiento de redes de organizaciones de la sociedad civil, que perfilan una nueva solidaridad a escala

¹ Ernesto Laclau, *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1993.

local y mundial, como el apoyo a procesos autogestivos en torno a proyectos específicos desde una perspectiva basada en la diversidad y la interculturalidad.

En este contexto, la interculturalidad surge como expresión articuladora del reconocimiento de la diversidad cultural, étnica y lingüística con los procesos históricos de cada región del mundo. En Europa, por ejemplo, el fenómeno migratorio ha sido el detonante social para este reconocimiento; en el caso de América Latina, la articulación se fundamenta en la lucha sostenida por los pueblos originarios frente a los distintos procesos de dominación que han padecido a partir de la colonización europea.

En el caso de México, el proyecto nacional del siglo xx transitó por diferentes políticas sociales que acabaron por imponer un modelo único de nación basado en la idea de una sola lengua y una sola cultura para todos los mexicanos. Estas políticas profundizaron las desigualdades padecidas por los pueblos originarios a lo largo de varios siglos, al imponerles la asimilación, la incorporación y la integración a la vida social del país, en detrimento de sus identidades culturales y lingüísticas propias. En otras palabras, se consideró que la homogeneidad lingüística y cultural constituía la mejor vía para promover el desarrollo y la unidad del país.

En materia de educación, se llevó a cabo una política de castellanización compulsiva que prohibió el uso de las lenguas indígenas en el ámbito escolar, por considerarlas atrasadas y sin valor relevante para la formación tanto de los alumnos como de la sociedad nacional. Como respuesta, se impulsó la educación indígena destinada a los pueblos y comunidades indígenas, que ha transitado por tres etapas claramente diferenciadas: la primera, desarrollada en el periodo 1950-1980, constituye la alfabetización en lenguas indígenas para la castellanización; la segunda, emerge del movimiento indígena de la década de 1970 y de la toma de conciencia de los propios maestros bilingües, y que la SEP incorpora en su programa educativo en el periodo 1980-1990 como educación bilingüe bicultural que propone el desarrollo equilibrado de

las dos lenguas y el conocimiento de la cultura indígena a la par de la cultura nacional, y por último, la tercera etapa corresponde a la última década del siglo xx, que propone la educación intercultural bilingüe, es decir, el reconocimiento de la diversidad cultural y la necesidad de propiciar, desde la escuela, el diálogo de saberes, de lenguas, de valores y de las distintas visiones del mundo, para el fortalecimiento de la identidad individual y colectiva de los pueblos indígenas, así como de la sociedad nacional en su conjunto.

Actualmente, las transformaciones sociales y políticas del país tienen que ver, en gran parte, con las luchas del movimiento indígena contemporáneo de México, que contribuyeron a las reformas constitucionales de 1992, en que se reconoce el carácter pluricultural de la nación mexicana. En este contexto, destaca el movimiento del EZLN en Chiapas, que desde 1994 plantea un proyecto de nación incluyente, así como el establecimiento de una nueva relación entre los pueblos indígenas, el Estado y la sociedad nacional.

Por ende, la actual política educativa del país establece que la educación en y para la diversidad no es sólo para los pueblos indígenas sino para todos los habitantes del territorio mexicano; su enfoque es intercultural para todos e intercultural bilingüe para las regiones multiculturales del país, e influye en los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional (SEN). Para instrumentar esta política, el gobierno de la República creó, en enero de 2001, la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) con el mayor rango jerárquico que pueda tener un área de esta naturaleza, al depender directamente del Secretario de Educación Pública.

De los planteamientos anteriores, se desprende que el paradigma de nación mexicana del siglo xxi es el de la *unidad en la diversidad*, mediante el desarrollo de la interculturalidad que conlleve la convivencia en la diversidad, de manera digna y respetuosa entre todos los mexicanos.

Transitar hacia el reconocimiento de que la diversidad enriquece a la sociedad mexicana, es reconocer a la educación como vía para combatir las desigualdades, los prejuicios, así como las actitudes racistas y excluyentes. Contribuye, en este sentido, al establecimiento de nuevas relaciones de respeto y de solidaridad con los pueblos indígenas y con el conjunto de la sociedad. En fin, es reconocer que la educación potencia la diversidad de lenguas y culturas para que contribuya al desarrollo sustentable de cada región del país.

El presente documento, *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*, establece el marco político, filosófico, conceptual y pedagógico para la implementación de la educación intercultural bilingüe en los diferentes niveles y modalidades del SEN.

El capítulo I se refiere el marco normativo de carácter jurídico-político que sustenta a la EIB. El capítulo II establece el marco filosófico que da sentido y dirección a las distintas estrategias de política educativa para la diversidad. El capítulo III aborda el marco conceptual en que se sitúan las categorías analíticas de la educación intercultural, a partir de los conceptos *cultura*, *multiculturalidad*, *interculturalidad* y *lengua*. Por último, el capítulo IV contiene el marco pedagógico de la educación intercultural, sus propósitos y el reconocimiento de las realidades educativas que caracterizan a nuestro país.

Así, el documento que aquí se presenta permitirá que profesores, académicos, investigadores, comunicadores, padres de familia y alumnos tengan a su alcance las herramientas necesarias para la práctica de la educación intercultural. Por tanto, es una apuesta compartida porque sólo con el esfuerzo y la participación de todos los mexicanos será posible la construcción de un sistema educativo que coadyuve a la construcción de una sociedad incluyente que reconozca, en la diversidad, la riqueza de la nación mexicana del siglo XXI.

I. MARCO JURÍDICO-POLÍTICO

La EIB, como derecho y como proyecto estratégico para alcanzar un ideal de país, está contemplada en diversos instrumentos jurídicos y normativos. En este apartado se esbozan algunos de los marcos que legitiman su desarrollo en México, mediante una descripción sucinta de sus principales planteamientos.²

- La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos reconoce, en su artículo 2º, la composición pluricultural de la nación mexicana “sustentada originalmente en sus pueblos indígenas”. En este mismo artículo se garantiza el derecho de dichos pueblos de preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y cultura, y enuncia la obligación gubernamental de establecer políticas e instituciones sociales orientadas a alcanzar la igualdad de oportunidades, la eliminación de prácticas discriminatorias, así como el desarrollo integral de sus pueblos y comunidades mediante la participación activa de los propios indígenas.

² Para complementar estas referencias recomendamos leer el libro *Marcos formales para el trabajo educativo intercultural bilingüe*, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), 2004.

En el terreno de la educación, la Constitución mexicana señala que para abatir las carencias y rezagos que afectan a los pueblos indígenas, los gobiernos están obligados a:

Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación (B, fracción II).

La prohibición de la discriminación en México por origen étnico o cualquier otra condición, está establecida en el artículo 1° de nuestra Carta Magna, y el reconocimiento de la coadyuvancia de la educación para su logro, en la fracción II del artículo 3°.

- El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes es un importante instrumento normativo internacional que reconoce los derechos de los pueblos indígenas. Los países que lo suscriben se obligan a reformar su legislación nacional de acuerdo con sus disposiciones. México ratificó este Convenio en 1990 y con ello adquirió un compromiso significativo para legislar y hacer respetar las recomendaciones planteadas por este instrumento.³

El Convenio 169 recoge las aspiraciones de los pueblos indí-

³ Es importante recordar que, con base en lo establecido en el artículo 133 de nuestra Constitución Política, la suscripción de este tratado es, junto con la Constitución misma, Ley Suprema en toda la Unión, es decir, está por encima de las constituciones y leyes estatales.

genas al proyectar el reconocimiento de su derecho a asumir el control de sus propias instituciones, formas de vida y desarrollo económico, así como de mantener y fortalecer sus identidades, lenguas y culturas en el marco de las naciones en que viven. Así también, subraya el derecho de los pueblos indígenas de participar en la formulación, aplicación y evaluación de los planes y programas de desarrollo nacional y regional que los afecten de forma directa.

En su artículo 27 establece que los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos, a fin de que respondan a sus necesidades particulares; asimismo tendrán que abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales. Los artículos 21 y 22 enfatizan el compromiso de garantizar la educación en todos los niveles de enseñanza para estos pueblos, de forma tal que gocen de condiciones de igualdad respecto del resto de la población.

- Un marco muy importante para el desarrollo de la EIB en México es la recién promulgada Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas.⁴ Esta legislación tiene por objeto regular el reconocimiento y la protección de los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los pueblos y comunidades indígenas, así como promover el uso y desarrollo de las lenguas indígenas.

Dicho documento establece el reconocimiento de las lenguas indígenas como lenguas nacionales y, por tanto, poseen la misma validez que el español en el territorio, localización y contexto en que se hablan. Esto implica que todas sean válidas para efectos de cualquier asunto o trámite de carácter público, así como para acceder plenamente a la gestión, los servicios y la información pública.

⁴ En vigor desde el 13 de marzo de 2003.

El artículo 11 de esta ley establece para la población indígena la garantía de acceder a la educación obligatoria,⁵ en la modalidad intercultural y bilingüe, así como el fomento de la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos en los niveles medio y superior. En el mismo artículo se asienta el compromiso de asegurar el respeto a la dignidad e identidad de las personas independientemente de su lengua.

Por otra parte, el artículo 13 señala el compromiso del Estado a:

I. Incluir dentro de los planes y programas, nacionales, estatales y municipales en materia de educación y cultura indígena las políticas y acciones tendientes a la protección, preservación, promoción y desarrollo de las diversas lenguas indígenas nacionales, contando con la participación de los pueblos y comunidades indígenas;

[...]

IV. Incluir en los programas de estudio de la educación básica y normal, el origen y evolución de las lenguas indígenas nacionales, así como de sus aportaciones a la cultura nacional;

V. Supervisar que en la educación pública y privada se fomente o implemente la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad lingüística para contribuir a la preservación, estudio y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales y su literatura;

VI. Garantizar que los profesores que atiendan la educación básica bilingüe en comunidades indígenas hablen y escriban la lengua del lugar y conozcan la cultura del pueblo indígena de que se trate;

⁵ Cabe recordar que la educación obligatoria en México abarca los niveles de preescolar, primaria y secundaria.

[...]

Esta ley reformó la fracción IV del artículo 7° de la Ley General de Educación que a continuación se refiere.

- La Ley General de Educación es la que rige los ordenamientos establecidos en el artículo 3° constitucional. En ella se garantiza el derecho a la educación para todos los habitantes del país, y se reconoce la educación bilingüe y culturalmente pertinente para la población indígena.⁶

La fracción IV de su artículo 7° estipula el acceso a la educación obligatoria tanto en lengua materna como en español para los grupos indígenas, y en el artículo 38 se establece que: “La educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como la población rural dispersa y grupos migratorios”.

Para toda la población, la Ley General de Educación declara los fines de la educación mexicana, entre los cuales destacamos dos (art. 7°):

III. Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país;

IV. Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.

⁶ Es importante reconocer que esta ley requiere de nuevas modificaciones a fin de que corresponda tanto a los avances legislativos logrados en la última década en materia de derechos indígenas como a las demandas sociales de inclusión y respeto a la diversidad.

- La Ley General de Desarrollo Social,⁷ de muy reciente creación, tiene por objeto garantizar el ejercicio pleno de los derechos sociales, individuales y colectivos, así como regular los mecanismos de su observancia. Esta ley reitera como derechos para el desarrollo social tanto la educación como la no discriminación.

Además, en su artículo 3° establece los principios en que debe sustentarse la política de desarrollo social: libertad, justicia distributiva, solidaridad, integralidad, participación social, sustentabilidad, respeto a la diversidad, libre determinación y autonomía de los pueblos indígenas y sus comunidades, y transparencia. De estos principios, y para los fines de este documento, destacamos dos:

VII. Respeto a la diversidad: Reconocimiento en términos de origen étnico, género, edad, capacidades diferentes, condición social, condiciones de salud, religión, las opiniones, preferencias, estado civil o cualquier otra, para superar toda condición de discriminación y promover un desarrollo con equidad y respeto a las diferencias;

VIII. Libre determinación y autonomía de los pueblos indígenas y sus comunidades: Reconocimiento en el marco constitucional a las formas internas de convivencia y de organización; ámbito de aplicación de sus propios sistemas normativos; elección de sus autoridades o representantes; medios para preservar y enriquecer sus lenguas y cultura; medios para conservar y mejorar su hábitat; acceso preferente a sus recursos naturales; elección de representantes ante los ayuntamientos y acceso pleno a la jurisdicción del Estado.

- Por último, incluimos algunos planteamientos de la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, promulgada

⁷ Publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 20 de enero de 2004.

en junio de 2003 para reglamentar el mandato del artículo 1° constitucional. Esta ley prohíbe toda práctica discriminatoria que impida, o anule, el reconocimiento o ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades de las personas (art. 9°); para el efecto define, entre otras conductas discriminatorias, las siguientes:

I. Impedir el acceso a la educación pública o privada, así como a becas e incentivos para la permanencia en los centros educativos, en los términos de las disposiciones aplicables;

II. Establecer contenidos, métodos o instrumentos pedagógicos en que se asignen papeles contrarios a la igualdad o que difundan una condición de subordinación;

[...]

V. Limitar el acceso a los programas de capacitación y de formación profesional;

[...]

XV. Ofender, ridiculizar o promover la violencia en los supuestos a que se refiere el artículo 4 de esta Ley a través de mensajes e imágenes en los medios de comunicación;

XVI. Limitar la libre expresión de las ideas, impedir la libertad de pensamiento, conciencia o religión, o de prácticas o costumbres religiosas, siempre que éstas no atenten contra el orden público;

[...]

XXV. Restringir o limitar el uso de su lengua, usos, costumbres y cultura, en actividades públicas o privadas, en términos de las disposiciones aplicables;

[...]

XXVII. Incitar al odio, violencia, rechazo, burla, difamación, injuria, persecución o la exclusión;

XXVIII. Realizar o promover el maltrato físico o psicológico por la apariencia física, forma de vestir, hablar, gesticular o por asumir públicamente su preferencia sexual, y

XXIX. En general cualquier otra conducta discriminatoria en términos del artículo 4 de esta Ley.

Este documento reconoce el papel de la educación en el establecimiento de condiciones que garanticen la igualdad de oportunidades, para lo que plantea como una medida positiva la educación en el respeto a los derechos humanos. Para el caso particular de los indígenas plantea como medidas positivas y compensatorias: establecer programas educativos bilingües que promuevan el intercambio cultural, garantizar el derecho a ser asistidos por intérpretes y defensores con conocimiento de sus lenguas, creación de programas permanentes de capacitación y actualización para funcionarios públicos sobre la diversidad cultural, y puesta en marcha de campañas permanentes de información en los medios de comunicación para promover el respeto a las culturas indígenas.

Algunos de los instrumentos jurídicos anteriores sirven de base al desarrollo de la EIB en México. Sin embargo, hay otros que no se describen aquí y que es recomendable conocer; por ejemplo, la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos, la Declaración Mundial de Educación para Todos, etcétera.⁸

Por otra parte, en el ámbito de las políticas públicas el marco general de acción es el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, que constituye el instrumento base de planeación del Gobierno federal y presenta sus principios, objetivos y estrategias. Este documento estipula, entre otros conceptos, que:

⁸ Es importante reconocer que nuestro marco jurídico aún no es el adecuado pese a haber logrado avances, sobre todo en los últimos años. Según se puede apreciar en la revisión anterior, la EIB para la población indígena tiene más presencia y reconocimiento, sin embargo no hay suficientes planteamientos respecto de la educación intercultural para toda la población.

Las sociedades sólo pueden entenderse y transformarse desde la perspectiva de su pasado. Esta administración reconoce en nuestra historia un legado irrenunciable para la edificación de un México diferente.

La defensa de la soberanía, el carácter laico de la autoridad civil, el respeto a la diversidad cultural, el avance de nuestra democracia, la división de poderes, el federalismo, el respeto a las garantías individuales y todos los valores que forman parte de nuestro patrimonio histórico, no maduraron en un solo día. Son resultado de un largo proceso, de incontables esfuerzos nacionales y grandes sacrificios sociales. De compromisos de muchos mexicanos y mexicanas con México.

Los diferentes tramos de nuestra historia moldearon el ser nacional. Primero, con el deseo de constituir una nación libre y soberana; luego, con la necesidad de institucionalizar un Estado laico; posteriormente, con el imperativo de la justicia social y, más adelante, con la lucha por una democracia política plena.

En el cambio que hoy vivimos convergen estos importantes episodios de nuestra historia. Los mexicanos de hoy somos herederos de las luchas y afanes de quienes nos precedieron, a la vez que guardianes de sus conquistas a favor del país. Avanzamos hacia el porvenir con plena conciencia de esos principios y valores que nos constituyen como nación. Estamos convencidos de que lo haremos con éxito si, al igual que las generaciones que nos antecedieron, honramos el pasado, y establecemos nuestros compromisos con México como la base que sustente nuestra marcha hacia el futuro.

[...]

Este Plan nos compromete a conducirnos con ánimo incluyente y con pleno respeto por todas las fuerzas políticas y expresiones ideológicas que han madurado a lo largo de nuestra historia, y a mantener una convicción tolerante ante la diversidad.

La sociedad incluyente se funda en un desarrollo humano pleno en el que la igualdad de oportunidades y la dimensión social

de la justicia son una prioridad. Para lograr el desarrollo humano combinaremos competencia económica y cooperación social; abriremos las oportunidades, pero también nivelaremos el punto de partida al desarrollar las potencialidades de cada mexicano, impartiendo una mayor educación, para que las mexicanas y los mexicanos puedan realmente aprovechar esas oportunidades.

Tanto en este documento normativo como en otros que se desprenden de él,⁹ se destacan, como prioridades del Gobierno federal, preservar las diversas tradiciones y culturas como parte del patrimonio e identidad nacionales, así como promover el reconocimiento del carácter pluricultural de la nación, el respeto a la diversidad, el fomento a la interculturalidad y la revaloración de las culturas indígenas. Como señala el Programa Nacional de Cultura 2001-2006, México está integrado por diferentes grupos y su riqueza se encuentra precisamente en la pluralidad de sus culturas y en la variedad de formas y creaciones en que esas culturas se expresan.

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 (Pronae) recoge estos planteamientos y señala que México, por ser un país regional y étnicamente diverso, debe transitar hacia una realidad en que sus diferentes culturas se relacionen entre sí como pares; refiere que para que la educación sea un factor de afirmación de la identidad nacional se requiere desarrollar una educación auténticamente intercultural.

A la educación corresponde fortalecer el conocimiento y el orgullo de la cultura a la que se pertenece, para poder entablar relaciones interculturales que tengan posibilidades de simetría; le compete enseñar la lengua propia, la que le permite nombrar el mundo y fortalecer su cultura, así como enseñar y enriquecer el lenguaje que

⁹ Por ejemplo, el Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 2001-2006 y el Programa Nacional de Desarrollo Social 2001-2006.

nos permite comunicarnos como mexicanos; le toca hacer que conozcamos y valoremos los aportes culturales de los pueblos que comparten nuestro territorio; le atañe lograr que los integrantes de diversas culturas convivan de manera respetuosa y mutuamente enriquecedora; le corresponde, por último, desarrollar una conciencia ciudadana que se preocupe por la injusticia, y ofrecer herramientas para combatirla en la vida cotidiana (p. 46).

Afirma que la educación debe contribuir a eliminar todo tipo de discriminación, prejuicio y racismo contra los miembros de culturas diferentes y minoritarias. Así también, establece que los mexicanos nos debemos reconocer como diversos y valorar que vivir en un país multicultural nos enriquece como personas y como colectividad.

El sistema educativo debe lograr que estos objetivos se cumplan en toda su población: indígena y no indígena, infantil, juvenil y adulta, tanto mediante modalidades educativas tradicionales como a través de los medios masivos de comunicación y en otros espacios educativos. Para ello, el Pronae asienta:

- a) *Una política de fortalecimiento de la atención educativa a la población indígena*, que promueva el desarrollo de un modelo pedagógico de atención intercultural bilingüe en la educación básica, y mejore la calidad educativa en las poblaciones indígenas.
- b) *Una política de educación intercultural para todos*, que impulse el desarrollo de enfoques pedagógicos para el reconocimiento de la diversidad y fomente la valoración de que en ella se sustenta nuestra riqueza como nación.

Para lograr lo anterior, la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), asume como sus propósitos:

- a) Coadyuvar al logro de los objetivos de la educación destinada a las poblaciones indígenas de México,
- b) Promover la EIB en todos los niveles educativos, y
- c) Desarrollar una educación intercultural para todos.

En el Acuerdo de Creación¹⁰ de la CGEIB se le asignan las siguientes atribuciones:

I. Promover y evaluar la política educativa intercultural bilingüe en coordinación con las diferentes instancias del Sistema Educativo Nacional;

II. Promover la participación de las entidades federativas y municipios, así como de los diferentes sectores de la sociedad, pueblos y comunidades indígenas, en el desarrollo de la educación intercultural bilingüe;

III. Diseñar y establecer los mecanismos de supervisión y vigilancia tendientes al aseguramiento de la calidad y pertinencia de la educación que se imparta en el medio indígena;

IV. Promover y asesorar la formulación, implantación y evaluación de programas innovadores de educación intercultural bilingüe en materia de:

- a) Desarrollo de modelos curriculares que atiendan la diversidad,
- b) La formación del personal docente, técnico y directivo,
- c) El desarrollo y difusión de las lenguas indígenas,
- d) La producción regional de materiales en lenguas indígenas, y
- e) La realización de investigaciones educativas;

V. Diseñar formas alternativas de gestión escolar con la participación de la comunidad;

VI. Asesorar y proponer los proyectos de normas y criterios para garantizar que en la prestación de los servicios educativos se re-

¹⁰ Publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 22 de enero de 2001.

conozca la diversidad étnica, lingüística y cultural de la Nación; así como para la evaluación y certificación de estudios en materia de educación intercultural bilingüe, y

VII. Las demás que le encomiende el Secretario de Educación Pública.

De acuerdo con estas atribuciones, la CGEIB desarrolla a continuación los fundamentos de la EIB en México.

II. MARCO FILOSÓFICO

Es evidente que hoy en día nos movemos en crecientes procesos de pluralidad cultural, étnica y lingüística. México no escapa a esta complejidad y a las circunstancias en que se enmarca a nivel mundial: pobreza estructural, inestabilidad económica, intolerancia, violencia y deterioro ambiental, etc. Así, la interculturalidad se presenta como un proyecto social amplio que intenta construir, desde otras bases, un esfuerzo por comprender y valorar al *otro*, de percibirlo como sujeto que impacta, a partir de su relación con la historia, el mundo y la verdad, la propia identidad; es decir, como una invitación a introducirse en el proceso de la comunicación intercultural.¹¹

La educación desempeña un papel fundamental para la consecución de estos cometidos. Y la educación intercultural como dimensión de este proyecto social amplio se presenta como una vía de transformación individual y colectiva que permita acceder a una vida más armoniosa, de mayor respeto a los otros, a sus derechos, formas de vida y dignidad. La educación intercultural en México, como parte de la política educativa actual, se enmarca en el esfuerzo por construir una sociedad en que esta diversidad

¹¹ Raúl Fonet-Betancourt, *Transformación intercultural de la filosofía. Ejercicios teóricos y prácticos de la filosofía intercultural desde Latinoamérica en el contexto de la globalización*, Bilbao, Desclée de Brower, 2001.

sea valorada como una riqueza. Implica, por un lado, la *justicia*, que debe estar presente en la acción educativa para responder a las aspiraciones de todos los habitantes del territorio nacional, con criterios y objetivos comunes, y por otro, la *equidad*, pues la diversidad de posibilidades de los educandos es la que orienta la pluralidad de las prácticas y los procesos pedagógicos.

La finalidad de la educación intercultural en México se resume en la tesis que postula a la educación en y para la diversidad, no sólo para los pueblos indígenas sino para todos los mexicanos, a través de los distintos niveles y modalidades del SEN, con un enfoque intercultural para todos e intercultural bilingüe para las regiones multiculturales del país.

La educación intercultural se postula, de esta manera, como uno de los pilares centrales que coadyuvarán para establecer las condiciones idóneas a fin de que el SEN y la sociedad mexicana combatan la exclusión estructural y sistemática, así como la injusticia social.

En el contexto actual todos tenemos la oportunidad de comprender que la diversidad es el signo de la humanidad y, además, su riqueza. Así, la educación tiene un papel determinante en la configuración de la convivencia del mañana, pues todos y cada uno de los seres humanos, a la vez que únicos, compartimos rasgos esenciales que nos definen como grupo: somos seres sociales que nos necesitamos recíprocamente para conformar nuestra identidad, y tenemos la posibilidad de vivir en armonía aprendiendo unos de otros en un clima de respeto.

Por tanto, las sociedades actuales requieren de personas que sepan vivir en comunidad potenciando sus diferencias, impulsando la aceptación de los demás mediante el interés, la valoración, el respeto mutuo y la capacidad para poner en cuestión tanto los hábitos, las ideas y las visiones propias como las ajenas.

La educación intercultural coadyuvará al logro de un país unido en la diversidad, con una visión pluralista, democrática e incluyente, pues favorece los sistemas plurales de pensamiento al comprender que enriquecen nuestras posibilidades, y a partir

de los cuales pueden construirse distintos procesos y prácticas pedagógicas que busquen potenciar en todo momento el desarrollo integral y armónico de los individuos, en tanto promueven, profundamente, el derecho a ser diferente.

III. MARCO CONCEPTUAL

Para alcanzar las metas de la EIB, descritas en el capítulo II, plantearemos a continuación las herramientas conceptuales que las orientan.

CULTURA

Como punto de partida se propone una distinción entre *lo cultural*, en tanto dimensión de la existencia social de todos los grupos humanos, y *las culturas*, como construcciones particulares de esta dimensión.

Lo cultural está presente en todo momento como origen, condición de posibilidad que actúa de manera decisiva en los comportamientos colectivos e individuales del mundo social que impactan la marcha misma de la historia. La actividad de la sociedad en cuanto a su dimensión cultural, aun cuando no frene ni promueva procesos históricos, o no les imponga una u otra dirección, es, siempre y en todo caso, la que les imprime sentido.¹²

Por consiguiente, la diversidad cultural como condición humana ha sido el campo donde se han construido las llamadas *culturas*; éstas dan sentido a las prácticas y procesos que tienen lugar en el interjuego de la constitución y el devenir de las *culturas* mismas.

¹² Bolívar Echeverría, *Definición de la cultura*, México, Itaca/UNAM, 2001.

La cultura es una construcción colectiva, en perpetua transformación, definida en gran medida por el entorno y las condiciones materiales y simbólicas. Consiste en las prácticas y procesos, la serie de normas, significados, creencias, hábitos y sentimientos que han sido conformados en una figura del mundo particular.¹³ Como parte de la cultura heredada se transmiten las formas de organización social: qué deberes y derechos se tienen que observar entre los miembros de la familia, en la comunidad, en un pueblo en su conjunto; cómo solicitar la colaboración de los demás y cómo retribuirla; a quién acudir en busca de orientación, decisión o remedio; esto es, la tradición (la forma de vida) se hereda y resignifica.¹⁴

Una generación hereda a otra los códigos para comunicarse y entenderse entre sí, en un idioma que expresa, además, una visión peculiar del mundo: el pensamiento creado por el grupo a lo largo de la historia; modalidades de gestos, tonos de voz, miradas y actitudes que tienen significado para los que participan de una cultura y, muchas veces, sólo para ellos. Y más aun, como parte de la cultura, también se transmiten un abanico de sentimientos que permiten participar, aceptar, creer, por lo cual y en correspondencia con el de los demás miembros del grupo, es posible la relación personal y el esfuerzo conjunto.

La cultura también incluye objetos y bienes materiales que un sistema social organizado, un pueblo, considera propios: un territorio material y simbólico que incluye sus recursos naturales, sus hábitats, espacios y edificios públicos, sus lugares productivos y ceremoniales, sus sitios sagrados, el lugar donde están enterrados sus muertos, sus instrumentos de trabajo, objetos y procesos tecnológicos que enmarcan y hacen posible la vida cotidiana; en fin, todo el repertorio material que ha sido inventado o adoptado al paso del tiempo.

¹³ Luis Villoro, *Filosofía para un fin de época*, Nexos, núm.185, pp. 43-50, mayo de 1993.

¹⁴ Guillermo Bonfil, *México profundo. Una civilización negada*, México, Grijalbo, 1989.

Así, estos ámbitos son producto de una interacción social en que cada aspecto está relacionado con todos los demás, formando una trama de interrelaciones en que cada miembro, o el grupo en su conjunto, colaboran en su modificación y recreación.

Diversidad

Para entender la diversidad en el contexto mexicano hay que reflexionar sobre la noción que se refiere a la diversidad cultural, étnica y lingüística.

La realidad es una construcción histórica y cultural; por tanto, se vive de acuerdo con una particular visión del mundo. Ahora bien, desde dicha perspectiva, no sólo nos referimos a los puntos de vista o a las ideologías sino a la existencia misma de las personas, en tanto partícipes de un espacio y un tiempo.

Cabe destacar que si la realidad se construye de manera distinta en una y otra cultura, entonces la realidad es lo que diferencia a cierta cultura-pueblo-nación de otra cultura-pueblo-nación. Así, se advierte que la diversidad cultural es la diversidad de realidades, es decir, la variedad de condiciones de existencia de las personas mediante el reconocimiento de los múltiples cruces y contactos entre ellas y, sobre todo, sabedoras de la necesidad de construir lo común como patrimonio de la humanidad.

De acuerdo con lo anterior, la diversidad es constitutiva de los pueblos, las etnias, las culturas y las naciones, y debe diferenciarse, a la vez, de otros rasgos que pueden o no ser elementos de identidad de un pueblo: la religión, la cuestión de género, la preferencia sexual, la cuestión generacional, las clases sociales, etc. En este sentido, cabe señalar que si bien la CGEIB tiene como propósito central atender la diversidad cultural, étnica y lingüística, se reconocen y asumen estas diversidades como rasgos constitutivos de la identidad, aunque de naturaleza distinta.

Identidad

Éste es un elemento que muestra la diversidad cultural como punto de partida y motor de la constante reconstitución de las culturas.

La identidad es la afirmación, reconocimiento y vinculación con la realidad de los sujetos que se constituyen y forman en las distintas culturas. La identidad nos sitúa respecto del *otro*, al afirmar la singularidad distintiva con base en la que creamos y recreamos un sistema específico de significación,¹⁵ ya sea personal, comunitario o social, adscribiendo así pertenencia étnica y lingüística; posiciona a los sujetos en un intercambio de prácticas culturales en el que actúan, se relacionan y proyectan.

Así, la identidad forma parte de la cultura y a su vez le da sentido y consistencia. Si la identidad parte del reconocimiento de uno mismo, el sentido del *yo* proporciona una unidad a la personalidad que, para formarse, necesita la presencia del *otro* que lo transforma y moldea a la vez.

Se reconoce la identidad como un espacio personal, frontera subjetiva de acciones particulares en relación inextricable con el entorno social que permite construir el concepto de *sí mismo*.

Ahora bien, se considera que la presencia de *los otros* como parte de la constitución de la identidad personal incluye un conjunto de relaciones en que se da la identidad grupal; es decir, el espacio social y subjetivo. Así, la identidad colectiva se construye con la apropiación del conocimiento obtenido por las experiencias en distintas instituciones —la familia, la escuela, la religión, el trabajo—, las cuales el individuo adapta, asume y recrea.

La identidad colectiva es entendida, pues, como *etnicidad*, al dilucidar la relación entre lo propio y lo ajeno, al poner de manifiesto las relaciones de poder entre aquellos que enuncian y aquellos que son enunciados como *los otros*. Por último, la etnicidad alude

¹⁵Ernesto Laclau, *op. cit.*

al devenir de la relación política e histórica entre las culturas; por tanto, la etnicidad en México abarca no sólo a los pueblos indígenas (considerados como grupos minoritarios por relaciones asimilacionistas e integracionistas) sino a la sociedad "mayoritaria" que es finalmente una confederación de múltiples identidades colectivas.

De esta manera la etnicidad funciona como un eje de la propia identidad y, a la vez, como un campo fértil para el surgimiento de nuevas y variadas formulaciones de sí misma. La identidad es un proceso complejo y dinámico que involucra el sentido histórico de la vida de las personas y es influido por los acontecimientos sociales que, a su vez, son afectados por las circunstancias meramente individuales.

Esta pluralidad, que sobrepasa la identidad personal, es la *identidad cultural, étnica y/o lingüística* que existe entre los distintos grupos humanos y que cada uno de éstos adapta, reelabora y resignifica para dar lugar al espacio de lo común como puente de comunicación entre distintas formas de vida.

MULTICULTURALIDAD

Es pertinente señalar que las relaciones entre diferentes culturas e identidades no son lineales y simples, sino que en éstas se entretajan múltiples planos y niveles de la realidad. Por consiguiente, se reconoce que el contacto cultural puede ser analizado desde diversos ángulos.

La multiculturalidad implica la coexistencia de diversas culturas en un determinado territorio. En su dimensión ético-política, dicho concepto no alude a la relación de respeto y convivencia equitativa entre las diversas culturas, pues los vínculos que se establecen están signados por profundas desigualdades; es decir, relaciones de poder y de dominación que subordinan y discriminan a unas culturas en relación con otras.

La multiculturalidad puede entenderse como el reconocimiento del *otro* como distinto, pero no necesariamente implica el establecimiento de relaciones igualitarias entre los grupos. La historia muestra cómo se ha exigido a *los otros* desaparecer en tanto grupo cultural, ya sea por medio del etnocidio directo como por medio de modalidades menos violentas, aunque con el mismo objetivo; al respecto, destacan la asimilación y la integración como políticas adoptadas por los Estados nacionales frente a sus pueblos originarios.

México se reconoce constitucionalmente como pluricultural, en el sentido de multiculturalidad¹⁶ antes descrito, aunque se reconoce que el concepto de pluriculturalidad va más allá en términos de la construcción de un Estado plural, democrático e incluyente.¹⁷

Así, en nuestra realidad multicultural existen, de manera interdependiente, profundas desigualdades que afectan sobre todo a los pueblos indígenas. Las más visibles y lacerantes son sin duda la *económica*; la *política*, como la falta de voz; la *social*, entendida como la ausencia de opciones; la *valorativa*, que implica la discriminación y el racismo, y desde luego, la *educativa*. Esta última puede ser abordada cuando menos a partir de dos derroteros estrechamente ligados: por un lado, combatiendo la asimetría valorativa desde la educación, y por otro, la propiamente escolar.

La asimetría valorativa implica la relación directa con lo cultural y sus manifestaciones. Es decir, la valoración de la cultura propia, la autoestima cultural, la necesidad de creer en lo que se es y de reconocerse creador de cultura desde el espacio particular.

¹⁶ Se reconoce la polisemia de los términos multiculturalidad, interculturalidad y pluriculturalidad, en tanto categorías analíticas en construcción, desde diversos campos de conocimiento. Las argumentaciones aquí vertidas, por tanto, intentan contribuir al debate sobre dicha construcción al adoptar ciertas posiciones y distancias respecto de otras definiciones.

¹⁷ Giovanni Sartori, *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*, Madrid, Taurus, 2001.

En nuestro país existen graves asimetrías valorativas como consecuencia de la subordinación, la discriminación y el racismo. La asimetría valorativa es la manifestación de la introyección del racismo, tanto en el que discrimina como en el que es discriminado, y es un impedimento fundamental para las relaciones igualitarias y equitativas entre las culturas.

La asimetría escolar se refiere al carácter monocultural y monolingüe de los sistemas educativos nacionales que han implantado un modelo de escuela que ignora las necesidades particulares de cada contexto cultural y lingüístico.

Las causas son complejas, históricas, o sea sistémicas, que, desde luego, tienen que ver con un sistema social y educativo discriminatorio, incapaz de evitar la reproducción de la desigualdad en la escuela. Esta inequidad se manifiesta en la falta de formación culturalmente pertinente de los docentes, casi siempre portadores del deber ser de lo no indígena, factor que repercute directamente en la práctica cotidiana, en el trato con las comunidades donde se inserta la escuela y, por tanto, en su desempeño y en el deficiente funcionamiento de las escuelas.

Otra manifestación puede ubicarse en la propuesta curricular y los materiales didácticos, puesto que no están pensados ni proyectados como una oferta cultural válida para todos; aunque en México los modelos curriculares que fundamentan los planes de estudio vigentes admiten cierta flexibilidad en el ámbito escolar, ésta no suele corresponder a la incorporación de prácticas culturales y pedagógicas propias de la comunidad.

La educación destinada a los pueblos indígenas está en una situación crítica. En las escuelas indígenas es donde se concentran los mayores niveles de analfabetismo, los menores promedios de escolaridad, así como los más altos índices de reprobación y deserción; esto sumado a un factor aun más grave: en estas escuelas los alumnos aprenden significativamente menos que sus pares de las escuelas rurales y urbanas.

Aunque en general la situación tampoco cambia drásticamente; el rezago educativo no es ajeno a la desigualdad de género,

pues afecta en mayor medida a las mujeres y se concentra en las poblaciones más marginadas, y tampoco lo es al lento desarrollo del sistema escolar en las regiones económicamente más atrasadas del país, pues según la investigación educativa sobre la oferta anual nacional, éste ha sido incapaz de atender y retener a la población objetivo, respecto del tamaño de la comunidad; así, mientras más pequeña es una comunidad, más elevado es el índice de población fuera del sistema.

Es decir, las manifestaciones de la asimetría escolar dependen de la calidad de la educación que se ofrece. Por tal razón, el rezago educativo no puede ser combatido sólo mediante la aplicación de políticas de carácter general, sino que exige instrumentar un conjunto de lineamientos y de programas enfocados precisamente al mejoramiento de la calidad de la educación que se imparte, sobre todo en las escuelas de las localidades rurales y de las zonas urbanas marginadas del país.

Esto significa que la escuela puede combatir de manera indirecta, parcial e imbricada al conjunto de asimetría —la multiculturalidad en educación—, no de forma redentora sino como dispositivo que, al dinamizar la práctica educativa en su conjunto, genera cambios y potencia, a manera de resonancia, cambios en el ámbito social.

INTERCULTURALIDAD

Para superar las desigualdades características de la realidad multicultural, es necesario repensar las posibilidades y asumir una postura distinta que conlleve una mejor convivencia entre las culturas.

Así, la interculturalidad se entiende como un proyecto social amplio, una postura filosófica y un funcionamiento cotidiano ante la vida; constituye una alternativa que induce a replantear y reorganizar el orden social, porque insiste en la comunicación justa entre las culturas como figuras del mundo y recalca la importancia

de dejar libres espacios y tiempos para que dichas figuras puedan convertirse en mundos reales.¹⁸ Por ende, la interculturalidad reconoce al *otro* como diferente. No lo borra ni lo aparta sino que busca comprenderlo, dialogar con él y respetarlo.

En la realidad intercultural, a partir de su diferencia con los demás, el sujeto, individual o social, se relaciona por medio del diálogo intercultural¹⁹ para aprender a relativizar las tradiciones consolidadas como propias dentro de cada cultura y, ante todo, para poner en tensión su conservación y transformación, a fin de posibilitar el conocimiento de la cultura propia y de otras culturas.

La existencia de una sociedad intercultural lleva a considerar marcos de convivencia que permitan la comunicación entre individuos y grupos sociales culturalmente diferentes. Sin duda los derechos humanos son el asidero más cercano a estos marcos inacabados, entendidos como una construcción histórico-cultural, al reconocer su instrumentalización imperialista por parte de gobiernos y Estados occidentales, pero potenciando su dimensión ética, en tanto memoria de lucha por los derechos del hombre.²⁰

Entonces, se entiende la interculturalidad como una visión que propone construir tales derechos como un patrimonio común de toda la humanidad. Pero precisamente por ser una herencia común, ninguna cultura en particular podrá ejercer el monopolio interpretativo de éstos, ni creer que ella es la única patente de los mismos. Por consiguiente es un reto para los distintos pueblos la construcción de marcos interculturales en que se vean reflejadas las diversas cosmovisiones que sustentan a sus culturas.

¹⁸ Raymond Panikkar, "Filosofía y cultura: una relación problemática", ponencia inaugural del Primer Congreso Internacional sobre Filosofía Intercultural, UNAM, 1995.

¹⁹ Raúl Fornet-Betancourt, *op. cit.*

²⁰ Alain Touraine, *¿Podremos vivir juntos?*, México, Fondo de Cultura Económica, 1999.

La alternativa propuesta por la interculturalidad implica, por tanto, una nueva comprensión de la universalidad que implica la realización de todos los universos culturales y, por consiguiente, no se reduce lo diferente sino que se construye como un tejido de comunicación y de solidaridad desde lo local hacia lo global.

Así, la interculturalidad es, posiblemente, el proyecto social característico del siglo XXI. Para nuestros países latinoamericanos y en especial para México, la discusión al respecto tiene que ver con la construcción de la relación entre el Estado y la sociedad no indígena con los pueblos originarios; es decir, supone el reto de la transformación epistémica y ético-política que va de concebir a tales pueblos originarios como *sujetos de atención pública* e inspiradora de concepciones asistencialistas y, por ende, racistas en el fondo, a considerarlos *sujetos de derecho*, susceptibles de ejercer formas alternativas de ciudadanía.

La interculturalidad supone pues una relación, y la cualifica. Implica que la relación se construye desde planos y en condiciones de igualdad entre las culturas que interactúan. Conceptualmente, niega la existencia de asimetrías debidas a relaciones de poder; en cambio, admite que la diversidad es una riqueza potencial, de tal forma que se entiende no sólo como algo dado en términos de hecho social sino como posibilidad de vida, como conocimiento, reconocimiento y valoración de la *otredad*.²¹

De acuerdo con lo antes expuesto, este proyecto plantea la necesidad de reflexionar sobre el proceso de conocimiento, reconocimiento y valoración de la diversidad, el cual está ligado a la cuestión epistemológica y ética. Estas dos dimensiones, como tales, no existen separadas, pero arrojan luz para nuestro análisis.

Analicemos pues este proceso y luego las dimensiones antes señaladas.

²¹ Se entiende por *otredad* a la categoría que engloba la configuración de la identidad, en el sentido de que a partir de la existencia de *otros* distintos del *nosotros* se forma la personalidad de los sujetos.

En nuestro país, más de seis millones de mexicanos son hablantes de una lengua indígena, y 1.1 millones, sin hablar ninguna, se reconocen como indígenas;²² además, muchos otros millones de personas son producto de la mezcla de alguna cultura indígena con la española, así como con un cúmulo de otras culturas que conviven en nuestro territorio nacional, como las de los grupos procedentes del resto de América, Europa Central, o del Medio y del Lejano Oriente. Todas estas culturas —sus personas—, se mueven sobre el territorio nacional y se vinculan entre sí. Ahora bien, las relaciones que se establecen son complejas, pues los contactos y límites entre culturas sólo adquieren sentido en las personas que se constituyen en unas y otras prácticas culturales. En este sentido, en México los pueblos indígenas han estado en constante resistencia, resignificación y lucha por sobrevivir, en una sociedad que, mayoritariamente, ha intentado negar y marginar este rasgo de su identidad.

Ante ello, la interculturalidad propugna por el conocimiento, reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, étnica y lingüística que caracteriza a la nación y que se manifiesta en las distintas formas culturales presentes en el territorio nacional. Este conocimiento, reconocimiento y valoración es un ejercicio epistemológico y ético, pues alude al contacto cultural como el encuentro de la diferencia básica existencial de la que somos parte.

El conocimiento de la diversidad cultural constituye el primer acercamiento a la diferencia desde una disposición y apertura tanto cognitiva como ética que haga posible el reconocimiento, es decir el impacto de la diferencia. En tanto reconocemos, avanzamos en el contacto cultural, pues esto repercute en la identidad, en el sentido de ya no considerar la tradición propia como la única válida y legítima para construir la realidad; se relativiza lo propio y, por ello, se produce un conflicto, ya que los parámetros epistemológicos y éticos son cuestionados. No obstante, esta disposición

²² *XI Censo General de Población y Vivienda*, INEGI, 2000.

y apertura tanto epistemológica como ética va consolidándose desde marcos más incluyentes y equitativos, lo cual allana el camino para la valoración.

La valoración es resignificar la diferencia, apostar por lo común, con base en una posición ético-epistemológica intercultural en que las distintas formas de construir la realidad son validadas y legitimadas desde la mirada propia, al admitir la eficacia cultural que cada una de esas miradas cumple para la vida de las personas.

Ahora bien, es necesario señalar que en la valoración se intensifica el momento de la inclusión y la exclusión de aquello que impacta la identidad. Esto es, el respeto cultural exige apreciar las formas de vida de las que disintimos o que, incluso, consideramos perniciosas. Podremos tener hasta la obligación de combatir las, pero no podemos elevar nuestra cultura a paradigma universal para juzgar a las demás.

Estos tres pasos conllevan dos saltos epistemológico-éticos, encaminados a la reformulación de las relaciones entre personas; es una puesta en práctica de la libertad como crecimiento y enriquecimiento de los seres humanos.

Ahondemos ahora en las dimensiones que sustentan este proceso tripartita.

Dimensión epistemológica

Esta dimensión ha puesto en el centro de la discusión la forma en que se construye el conocimiento en la sociedad occidental. Ha evidenciado el deterioro sufrido por los paradigmas que sostuvieron el conocimiento científico como el único aval de legitimidad y validez para conocer la realidad. Se reconoce que la especialización de los conocimientos ha llevado a su parcelación, provocando tanto un alejamiento de la realidad como una creciente ineficiencia para resolver los problemas que en ella se presentan.

De ahí que la categoría de *diálogo intercultural*²³ ayude a aclarar esta dimensión, pues representa un proyecto en sentido amplio, en la apuesta de abrir las culturas rompiendo sus posibles cierres categoriales: simbólicos, morales, educativos y otros. Conlleva el ejercicio de la reflexión crítica de los miembros de cada cultura particular. El diálogo intercultural se entiende, en consecuencia, como un método para aprender a relativizar las tradiciones consolidadas como *propias* en cada cultura y, acaso, ante todo, para agudizar en las culturas la tensión o el conflicto entre los sujetos y las fuerzas que buscan conservar o defender, y aquellos interesados en transformar.

Por esta compleja vía de apertura, relativización y toma de conciencia de la posibilidad de cambio, el diálogo intercultural prepara a las culturas para que se conozcan mejor entre ellas y, de este modo, a sí mismas, ya que implica un proceso de constitución de la identidad individual y social, es decir, la relación dialéctica entre los sujetos y su colectividad. Su eje es la capacidad de reconocer la historicidad de la propia identidad: las relaciones que establece con el entorno social, tensorlas, relativizar, situar tanto la historia personal como la colectiva y viceversa. Significa transgredir los esquemas ya interiorizados para llegar a nuevas síntesis cognitivas que, a su vez se cuestionan por la historicidad de otras culturas. De tal suerte, se establece una dinámica dialógica permanente. Todo lo anterior conlleva una nueva visión sobre el pensamiento colectivo, pues ya no se construye a partir de una figura única del mundo sino de un pensamiento ético renovado con la forma de sabiduría moral, construido a partir de la intersubjetividad y de la interculturalidad.

En nuestro caso, esta dimensión epistemológica intenta articular las lógicas de construcción de las cosmovisiones indígenas de México y envuelve una mirada amplia y compleja sobre el proceso de construcción del conocimiento, en que los elementos

²³ Raúl Fornet-Betancourt, *op. cit.*

naturales y simbólicos se imbrican. Es una posición epistemológica integral, pues los elementos que acuden al entendimiento de la realidad parten de un núcleo procesual que conjuga distintos planos de la realidad. Esta forma de arribar al conocimiento ha permitido asir la realidad de manera más plena, y puede ayudar a comprender los fenómenos naturales y sociales no sólo a partir de la parcelación y especialización sino mediante la articulación de conocimientos especializados y complejos, logrando así un equilibrio espiritual, emocional, intelectual, físico y social en el desarrollo humano.

Dimensión ética

Esta dimensión pone de manifiesto replantearse la cultura, en tanto se afirma que la interculturalidad es una opción ética, pues denuncia y combate los intentos totalizadores en cualquier ámbito social, y se asume, entonces, una ética que implica el reconocimiento y la autonomía de los pueblos.

Es decir, partimos del conocimiento de la identidad individual y social; con ello nos referimos al proceso de autoconocimiento de los sujetos y del conocimiento de los demás, que conlleva la construcción y valoración positiva del individuo, de su cultura y de su lengua, así como el desarrollo de la capacidad de sentir, percibir y comprender sus sentimientos, emociones y motivaciones propios.

La experiencia de vida de cada persona es la que moldea su identidad. En consecuencia, el conocimiento de los demás implica lograr una empatía, es decir, ponerse en el lugar del otro y comprenderlo en función de sus razones y valores. La empatía permite a los sujetos incrementar su aprecio hacia los demás e interiorizar valores como la cooperación y la solidaridad. De ahí que el reconocimiento de la *otredad* se considere como el primer paso para la construcción de la identidad de todos los mexicanos.

Este reconocimiento suscita una resignificación de lo propio y, a la vez, una aceptación del *otro*, que en el fondo significan el combate a la discriminación y al racismo por ser actitudes inadmisibles para la vida en la diversidad y, como consecuencia, posibilita la valoración de la *otredad*, esto es, crear las condiciones necesarias para la toma de decisiones como opción ética ante a la diversidad. Dichas condiciones son la igualdad, la solidaridad, la cooperación, la comprensión crítica, la autonomía y la participación, elementos que permitan a los sujetos apreciar la diversidad cultural, étnica y lingüística como una riqueza, aprovecharla como recurso y, a la vez, discernir y establecer los límites que dicha valoración conlleva. Esto es, optar por el diálogo intercultural en cuanto necesidad para alcanzar la justicia, para establecer un vínculo justo con el *otro*, un *otro* libre y diferente. Es, pues, la necesidad de reconocer la interpelación cultural, histórica, política y, en nuestro caso, educativa de la diferencia, de la dignidad inviolable de las personas, lo que al mismo tiempo nos hace iguales y diferentes, para la toma de decisiones democráticas y autónomas.

LENGUA

La lengua es un elemento formador de la cultura misma, herramienta del pensamiento, vía de comunicación y expresión, así como memoria histórica de ésta.

La lengua, como dimensión constitutiva de la cultura de un pueblo, desempeña un papel muy importante en el desarrollo de la vida sociocultural. Ésta representa un elemento de primera importancia porque es el espacio simbólico en que se condensan las experiencias históricas y las relaciones que determinado pueblo sostiene con el mundo que lo circunda. Por consiguiente, la lengua es una muestra de la rica variedad de expresiones del pensamiento y de las capacidades de creación, recreación e imaginación de cada grupo.

La adquisición de la lengua en el seno de una cultura proporciona una forma específica de comunicarse con los demás y con la realidad; además de legar una manera de pensar y significar el mundo: valores, usos y una visión particular sobre éste. La lengua contiene y expresa la idea del entorno y la realidad que cada quien ha construido; esto es, la experiencia de cada miembro de un grupo contribuye a su identidad colectiva.

La lengua no es sólo medio de comunicación con el que el individuo puede expresarse más fácilmente, también es el soporte para generar y organizar el conocimiento. Mediante el uso creador de los diversos lenguajes (oral, escrito, simbólico, artístico, entre otros) el individuo puede comprender y generar nuevas expresiones de pensamiento, en el marco de la o las lenguas que haya adquirido a partir de su experiencia personal y social.

En México las lenguas indígenas, discriminatoriamente, se han considerado dialectos, toda vez que este concepto alude más bien a las formas particulares que una lengua adquiere con base en las prácticas sociocomunicativas de cada comunidad, pueblo o nación. Esto es, las lenguas indígenas no son dialectos sino idiomas, porque cuentan con estructuras lingüísticas y gramaticales propias, como cualquier otra lengua del mundo.

Como se advierte, la cuestión lingüística es fundamental para la interculturalidad, pues en países multilingües y multiculturales como el nuestro, reconocer la estrecha relación entre el desarrollo de la lengua materna y el aprendizaje de una, dos, tres o más lenguas, en términos de acceder a los códigos de esas culturas, nos sitúa en la posibilidad de pensar en una realidad lingüística nacional que presente características de bilingüismo equilibrado y multilingüismo eficaz en una variedad de lenguas nacionales y en, por lo menos, una lengua internacional.

IV. MARCO PEDAGÓGICO

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

La EIB se entiende como el conjunto de procesos pedagógicos intencionados que se orientan a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales y de intervenir en procesos de transformación social que respeten y se beneficien de la diversidad cultural. Esto supone tanto el conocimiento profundo de la lógica cultural propia como el de lógicas culturales diferentes. Esta doble vertiente impone a la EIB dos tareas esenciales y estrechamente vinculadas.

La primera consiste en lograr que todos los alumnos alcancen los objetivos educativos nacionales y asegurar el acceso y permanencia en todos los niveles del SEN. Ello implica realizar acciones para que los grupos sociales con mayor rezago educativo alcancen los objetivos planteados; así también, replantear dichos objetivos para que además de comprometerse con las demandas nacionales, respondan a las necesidades y características culturales de cada grupo. Se trata de una educación de calidad con pertinencia y equidad.

La segunda, implica replantear la relación con los *otros* e involucrar en este proceso a los actores de la educación. Ello supone reconocer la propia identidad cultural como una construcción particular de *lo cultural* y, por tanto, aceptar la existencia de otras

lógicas culturales igualmente válidas, intentar comprenderlas y asumir una postura ética frente a ellas. No es una tarea sencilla, requiere de un diálogo entre culturas que generalmente es conflictivo. No obstante, ese diálogo puede convertirse en un espacio de encuentro productivo en tanto que abre la posibilidad de reelaborar la lógica cultural propia.

Para llevar a cabo lo anterior es necesario implementar el proceso de conocimiento, reconocimiento y valoración, enunciado en el capítulo III. En términos educativos este proceso también está marcado por tres ámbitos, que se describen a continuación:

- *Epistemológico o del conocer*

En el plano educativo, este ámbito supone reconocer el carácter relativo de los conocimientos de la cultura propia, comprender conocimientos procedentes de otras tradiciones culturales y sentar las bases para la articulación y/o confrontación de conocimientos de diversas culturas.

Si al relativizar los conocimientos de la cultura propia se reconoce su carácter histórico, entonces es necesario diseñar estrategias que permitan situar a los individuos como creaciones de pueblos y épocas históricas específicas. En ese sentido, resulta indispensable que se logre un aprendizaje sólido de esos saberes, pero también que se comprenda que éstos constituyen sólo una de las formas posibles de interpretar la realidad.

De acuerdo con lo anterior es necesario ofrecer a los sujetos oportunidades para conocer lo que a lo largo de la historia han generado culturas diferentes de la suya. Se trata de acceder a esas tradiciones como formas particulares de entender el mundo que, no obstante las diferencias con la cultura propia, son igualmente válidas en tanto que constituyen el conjunto de conocimientos, valores y creencias que dan sentido a la existencia de un pueblo y, por tanto, a la vida de las personas que lo integran.

Ello implica rebasar las propuestas educativas centradas casi exclusivamente en la tradición cultural de Occidente, para dar entrada a conocimientos, valores, formas de organización, entre otros aspectos, de otras culturas, en particular de los pueblos originarios de México.

Ambas tareas, la relativización de la cultura propia y el conocimiento de las culturas ajenas, son acciones concurrentes: no suceden de manera independiente una después de la otra, sino que al ocurrir una, impulsa la segunda, y viceversa.

Se trata de un diálogo en sentido amplio, en que los conocimientos y valores ajenos son, en principio, tan válidos y tan cuestionables como los propios. Por tanto, este diálogo intercultural, en su dimensión cognitiva, implica confrontar tradiciones culturales propias y ajenas; busca ser un espacio de reflexión en que las concepciones del *otro* puedan ser comprendidas, y las propias, reelaboradas y enriquecidas a partir de las primeras.

Estas afirmaciones tienen dos implicaciones:

- Los conceptos fundamentales de las ciencias y las metodologías derivadas necesitan ser contrastadas y enriquecidas con otros conceptos y modelos provenientes de las culturas para encontrar la lógica en los diversos temas de la ciencia. Es necesario analizar y sacar a la luz los etnocentrismos para liberar a cada una de las ciencias de una mirada deformante e innecesaria.
- Las culturas indígenas han aportado conocimientos, definiciones y nuevos conceptos, fundamentales para la llamada ciencia moderna. Es el caso de la herbolaria, la astronomía, los tipos de suelo, los ciclos lunares y sus relaciones con el trabajo humano, etc. Pero quizá la contribución más relevante haya sido el ampliar el horizonte de las posibilidades lógicas y de rutas alternas para conocer el mundo en que se habita.

- *Ético-político o del elegir*

Como mencionamos en el marco conceptual, las relaciones interculturales rebasan el conocimiento de diversas culturas y suponen tomar decisiones frente a la diversidad. En su dimensión ética, estas relaciones implican una toma de postura ante las diversas culturas, los pueblos y los individuos que las configuran. Esto, en el plano educativo, requiere de una formación ética.

En efecto, un requisito para educar con miras a la interculturalidad es una educación ética, es decir, una educación en y para la responsabilidad. Alguien es responsable cuando es capaz de elegir de manera autónoma entre diversas alternativas; para ello es necesario desarrollar la capacidad de pensar y actuar autónomamente, con base en criterios de justicia y equidad. También implica la capacidad de ponerse en el lugar del otro para comprenderlo desde una postura responsable.

La formación ética supone el desarrollo, entre otros factores, del juicio moral y la comprensión crítica, capacidades que favorecen el conocimiento de puntos de vista diversos, su confrontación y la toma de postura ante ellos. El propósito es formar individuos para que, lejos de imponer los valores propios sobre los ajenos, sean capaces de participar de manera autónoma en diálogos interculturales que faciliten la construcción de valores compartidos a fin de lograr la convivencia armónica y la justicia.²⁴

La educación ética no puede prescindir de la experiencia. Por ello se busca que el ambiente en la escuela y en el aula, a través de la experiencia diaria de convivencia, favorezca mediante el diálogo la valoración de la diversidad y se enriquezcan las identidades propias.

Significa que las personas, a través de la educación ética, desarrollen sus capacidades de pensamiento crítico, y que aprendan

²⁴ J. Puig Rovira, *La construcción de la personalidad moral*, Barcelona, Paidós, 1996.

a aplicar éstas tanto en la historia personal como en la colectiva, a fin de mejorarlas. Por último, no se trata de quedarse en el ámbito del razonamiento y la opinión sino de que nuestra conducta sea un reflejo de nuestra forma de pensar.

- *Lingüístico o de la comunicación*

La cuestión lingüística para la educación intercultural implica varios estadios para el conocimiento, el reconocimiento y la valoración de las lenguas indígenas, y va, como ya mencionamos, es un espectro que va de la sensibilización al bilingüismo o multilingüismo.

Abordar estos conceptos en su dimensión social, remite a pensar en sujetos que por situaciones históricas de contacto tienen la necesidad de hablar dos o más lenguas, es decir, ser bilingües o multilingües. Por *bilingüismo* se entiende el uso equilibrado de dos sistemas lingüísticos con competencias comunicativas semejantes.

La EIB se inscribe en un modelo de bilingüismo que es de mantenimiento, revitalización y desarrollo de las lenguas indígenas. Privilegia la situación sociolingüística de la región y el derecho a ser educado en la lengua materna.

La EIB busca la formación de un bilingüismo equilibrado al echar mano de la competencia bilingüe individual para alcanzar, equitativa y aditivamente, destrezas comunicativas tanto en la lengua materna como en la segunda, atendiendo a todos sus componentes: expresión oral, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua. En términos sociales, este tipo de bilingüismo intenta superar la situación de diglosia en que conviven los idiomas indígenas en relación con el español, es decir, trascender el aminoramiento social funcional y el uso restringido al que han sido relegados.

Por consiguiente, la EIB se propone como idea central promover el uso y la enseñanza de las lenguas.

La lengua materna corresponde a la que el niño aprende durante sus primeros años de vida en el hogar, en contacto con su madre o con quien se encargue de su crianza. Ésta constituye la lengua de comunicación en la familia. Por sus características, la lengua materna cumple con funciones educativas, afectivas, sociales, etc. Mediante ésta, niñas y niños codifican su entorno, nombran las cosas, comprenden el mundo que los rodea, conocen la visión del mundo respecto de su cultura, pueden comunicarse con sus pares y mayores, así como integrarse a su cultura y comunidad.

La educación en una segunda lengua corresponde a la que se adquiere después de la lengua materna. En el contexto indígena por lo regular corresponde al español, que, además, es la lengua franca: la de uso común entre los distintos grupos etnolingüísticos del país.

La EIB se adaptará a las realidades sociolingüísticas de las comunidades educativas. Aunque existen tantas opciones para trabajar la cuestión lingüística como comunidades educativas, es necesario definir directrices que abarquen desde la valoración y el respeto por todas las lenguas habladas en nuestro territorio, hasta el bilingüismo equilibrado y el multilingüismo eficaz. Para ello:

- Las comunidades educativas indígenas deberán estimular, fortalecer y desarrollar la práctica de las lenguas maternas, utilizadas como vehículo de comunicación y enseñanza, así como materia de aprendizaje. Si la lengua materna es indígena, el español se aprenderá como segunda lengua desde el ingreso al nivel preescolar y a lo largo de toda la educación básica. Si la lengua materna es el español en un contexto indígena, se enseñará la lengua indígena como segunda lengua para su valoración y aprendizaje.
- El desarrollo del bilingüismo con lenguas indígenas también privilegiará la dignificación de las lenguas minoritarias con la promoción de su uso comunicativo y funcional, de ma-

nera que trasciendan del espacio privado al público, lo que significa la revitalización de todos sus componentes.

- En contextos monolingües en español, la orientación del bilingüismo partirá de la sensibilidad lingüística hacia la valoración de los idiomas indígenas. Éstos, así como las lenguas extranjeras, serán susceptibles de ser aprendidos por los individuos de acuerdo con las necesidades del contexto.
- Deberá considerarse el resultado de la interacción de las lenguas, tanto del español como de las lenguas indígenas, en los múltiples contextos que conforman nuestro país: sus matices y variantes. Los educandos aprenderán, en tal caso, a valorar la diversidad de estos usos, al mismo tiempo que estarán preparados para interactuar y expresarse de manera eficaz en situaciones formales e informales. El desarrollo lingüístico y comunicativo preparará a los educandos para transitar hacia la pluralidad.
- Cuando la situación lingüística de la comunidad educativa involucre más de dos lenguas, será necesario establecer estrategias (talleres, grupos de estudio, clases especiales) que permitan a cada educando conocer, usar y analizar su lengua materna como parte de sus derechos escolares, infantiles, lingüísticos y constitucionales, además de fortalecer el castellano como lengua franca (vehículo de comunicación) y materia de aprendizaje.

Como puede advertirse, la cuestión lingüística tiene como meta el bilingüismo equilibrado y el multilingüismo eficaz. Las directrices enunciadas constituyen los pasos necesarios para alcanzar dicha meta.

LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

La concepción de calidad relacionada con la educación intercultural es la misma que se aplica a la educación en su conjunto, con algunas especificidades. Así, la calidad de la educación se define en términos sencillos como la capacidad de un sistema educativo, a partir de la capacidad de cada uno de sus establecimientos, de lograr que todos los alumnos alcancen objetivos de aprendizaje relevantes, en el tiempo previsto para ello.

No todos los objetivos educativos son los mismos para la población en su conjunto. El bilingüismo equilibrado, por ejemplo, es una meta propia de la educación destinada a poblaciones indígenas. Por otro lado, todos los habitantes del territorio mexicano, tanto indígenas como no indígenas, comparten el objetivo de conocer, reconocer y valorar los aportes de las diversas culturas de la nación y de otros países.

Ahora bien, la forma de alcanzar los objetivos, tanto los comunes como los propios de cada población y de cada institución educativa, tampoco son iguales en todas las poblaciones. Se entiende que la capacidad de conseguir que todos los alumnos logren objetivos de aprendizaje relevantes en el tiempo previsto, requiere de procesos diferentes para poblaciones distintas en cada una de las instituciones que componen el sistema educativo. De ahí que la calidad en la educación intercultural sea:

- *Multideterminada*. Muchos factores intervienen en el logro de resultados de aprendizaje relevantes para todos los alumnos en el tiempo previsto, y su peso es diferente en diversos contextos. Los procesos tendientes a la calidad son los que se encaminan a repercutir en el mayor número de factores que influyen sobre la calidad de la educación.
- *Compleja*, en tanto considera la relevancia, la eficacia, la equidad y la eficiencia. Es fundamental que los objetivos sean relevantes, tanto para la vida actual como futura de

los alumnos. No siempre serán idénticos los objetivos relevantes en instituciones educativas ubicadas en realidades diversas. Estos objetivos deben ser logrados por todos los alumnos en el tiempo previsto para ello (eficacia). Por consiguiente, es necesario atender a los alumnos a partir de la diversidad, pues no todos parten de las mismas bases, intereses ni necesidades, aunque deben de lograr tanto objetivos comunes como los suyos propios (equidad). Esto deberá llevarse a cabo mediante el uso óptimo de los recursos disponibles (eficiencia).

- *Relativa*, pues cobra sentido cuando se compara una escuela con otra escuela, con otro sistema educativo, con parámetros o estándares, o con el pasado, construyendo puentes que respeten la diversidad. La comparación más importante es precisamente aquella que confronta a cada establecimiento educativo con su propio pasado, de forma tal que pueda constatar un proceso continuo de mejoramiento de la calidad.
- *Dinámica*. Cuando se obtiene una meta de calidad, se puede plantear una superior. Implica un avance continuo hacia el logro de objetivos relevantes que cada vez abarquen a mayor número de alumnos y registren el abatimiento de los niveles de reprobación y deserción, porque en cada espacio educativo, y en el sistema en su conjunto, somos capaces de atender a los alumnos desde la diversidad.

Los objetivos de la educación intercultural son relevantes porque están determinados por los entornos socioculturales de las comunidades educativas; lo cual, además de favorecer el desarrollo de habilidades básicas y superiores, la capacidad de seguir aprendiendo, y las herramientas para convivir socialmente en democracia, permite construir una realidad social en que la relación entre culturas se produzca en pie de igualdad, con base en el respeto, la valoración y el aprecio de la diversidad.

PROPÓSITOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

De acuerdo con los planteamientos anteriores, la EIB tiene como propósitos que todos los sujetos de la educación:

- Logren el pleno dominio de los objetivos de aprendizaje para todos con pertinencia, relevancia y equidad.
- Desarrollen la capacidad de comprender la realidad desde perspectivas culturales diversas que faciliten la comprensión de las prácticas culturales, propias y ajenas, de manera crítica y contextualizada.
- Fortalezcan el conocimiento y el orgullo por la cultura propia como elemento para afianzar la identidad.
- Desarrollen su competencia comunicativa, tanto oral como escrita, en su lengua materna y en una segunda lengua.
- Conozcan la realidad multicultural y multilingüe del país, y valoren los aportes de los pueblos que lo habitan como riqueza de la nación mexicana.

RECONOCIMIENTO DE LAS REALIDADES EDUCATIVAS

Un marco analítico potente para entender los distintos contextos socioculturales en que se desarrollará la EIB, es el planteamiento de escenarios posibles que permiten planear y proyectar estrategias de intervención; sin embargo, reconocemos que existen tantos contextos como comunidades educativas y que este análisis para situar ciertos rasgos categoriales, más que encasillar situaciones, intenta potenciar la necesidad de reconocer y partir del contexto sociocultural como paso insoslayable para alcanzar la EIB.

Escenario minoritario homogéneo

Desde el punto de vista cultural, ningún grupo, por más aislado que se encuentre, es enteramente homogéneo. No obstante, aquí hablaremos de grupos culturales minoritarios que viven en territorios circunscritos y que asisten a escuelas que atienden solamente a estudiantes de ese mismo grupo. Aunque en nuestro país existen distintas minorías culturales, abordaremos principalmente las instituciones a las que asisten estudiantes indígenas.

La EIB destinada a este segmento de la población, atiende gubernamentalmente a los niveles iniciales: preescolar y primaria. Como ya se señaló antes, los resultados obtenidos en esta modalidad educativa aún son muy incipientes. Además, cabe indicar que las sugerencias sobre el uso de la lengua indígena en la escuela no han logrado adaptarse a las transformaciones sociolingüísticas que han tenido lugar en las comunidades indígenas en años recientes. En la práctica, es común que la lengua indígena se emplee de manera transicional en escuelas cuyos estudiantes tienen esa lengua como materna, o que desaparezca prácticamente del ámbito escolar cuando los sujetos tienen como lengua materna el español o cuando pertenecen a una comunidad bilingüe.

Ahora bien, no todos los niños indígenas inscritos en los niveles de preescolar y primaria asisten a escuelas interculturales bilingües. Cuando menos la tercera parte de los educandos indígenas inscritos en primaria a nivel nacional asisten a escuelas generales²⁵ y la mayoría acude a centros escolares ubicados en comunidades indígenas cuya matrícula es casi completamente indígena. A pesar de eso, el modelo de atención usual en esas instituciones no considera las especificidades culturales de sus alumnos.

Algo similar sucede en los niveles de secundaria, medio superior y superior, en que, salvo excepciones, no existen modalidades interculturales de atención educativa para los pueblos indígenas.

²⁵ Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional. Inicio de cursos 1999-2000.

Si bien es cierto que en algunas comunidades existe el servicio de secundaria y/o bachillerato (principalmente en el sistema a distancia), se trata de modalidades educativas que poco o nada o se relacionan con la cultura y los procesos productivos de la comunidad.

Por último, es necesario considerar a la población indígena que no accede a la escuela. Este problema se hace más grave conforme se asciende en el sistema educativo, de tal modo que en los niveles superiores las posibilidades reales para la población indígena son muy limitadas. En síntesis, a la falta de pertinencia cultural en esos niveles hay que agregar las limitaciones en las oportunidades de acceso.

Escenario mayoritario homogéneo

Nuevamente el calificativo *homogéneo* simplifica una realidad sumamente compleja. Sin embargo, nos referimos aquí al escenario constituido por instituciones educativas a las que asisten alumnos pertenecientes a la cultura mayoritaria del país y que conviven sólo con miembros de su cultura.

Como ya se dijo, en los dos años recientes dio comienzo la implementación de modelos educativos con enfoque intercultural destinados a esta población. No obstante, es común que en este escenario se desconozcan los aportes de los grupos culturales minoritarios, en particular de los pueblos indígenas. En el mejor de los casos, lo indígena es un referente histórico del pasado. Por tanto, constituye un gran reto para esta población lograr conocer, reconocer y valorar la realidad de los pueblos indígenas contemporáneos como parte constitutiva de la nación.

Por otro lado, los establecimientos educativos apenas hasta hace muy poco han abierto espacios de reflexión ética que permitan combatir los prejuicios arraigados y las prácticas de discriminación encubierta que, aunque no de manera exclusiva, se presentan en este escenario; por tanto, recién se inicia el camino que conducirá

a replantear la relación de la sociedad nacional con los grupos culturales minoritarios.

Por último, en esta población existe una negación o desconocimiento de lo indígena como parte constitutiva de la identidad propia; es decir, la cultura mayoritaria de nuestro país tiene su origen en una vertiente indígena que no siempre es reconocida como tal. Esto, entre otros factores, impide reconocer los elementos culturales que son comunes en la cultura mayoritaria, respecto de las culturas minoritarias del país. Propiciar ese reconocimiento puede convertirse en un catalizador eficaz de verdaderas relaciones interculturales.

Realidades multiculturales

Como consecuencia de la globalización económica, el fenómeno migratorio ha propiciado el surgimiento de nuevas realidades multiculturales. Éstas se manifiestan en el ámbito educativo cuando una misma escuela atiende a niños y niñas procedentes de grupos culturales diversos. Es muy probable que los avances más importantes en relación con la EIB procedan de la necesidad de dar atención educativa a estas situaciones. Sin duda es el escenario educativo que más ha crecido en las últimas décadas.

En México, un alto porcentaje de indígenas vive en zonas urbanas, y esta realidad crece a pasos agigantados. A pesar de ello, las escuelas ubicadas en ciudades medianas y grandes no han identificado esta realidad. Cuando algún alumno o alumna no habla bien el español, suele considerársele como un alumno con necesidades educativas especiales. Los maestros no han sido formados para atender esta creciente realidad multicultural, y el sistema educativo tampoco está preparado para enfrentarla.

Otro escenario de multiculturalidad en México, y quizá también en otros países de América Latina, son los campamentos de los jornaleros agrícolas migrantes (trabajadores temporales), donde

toda la familia, hasta los niños más pequeños, contribuyen en la cosecha. De éstos, un porcentaje considerable pertenece a diversas etnias que migran a las plantaciones del norte del país, de forma tal que en determinado campamento pueden llegar a confluír gran número de grupos culturales distintos.

Como se desprende del panorama anterior, es necesario generar estrategias para que los diferentes grupos culturales accedan a una escuela construida para y desde su cultura, al tiempo que les ofrezca la posibilidad de conocer otras. Además, es ineludible reorientar los esfuerzos tendientes a introducir la lengua indígena en la escuela a fin de obtener los objetivos planteados, así como introducir el conocimiento y respeto por la pluralidad lingüística y cultural de nuestro país en todas las escuelas. Asimismo, la escuela debe ofrecer espacios de reflexión ética que permitan a los alumnos reconsiderar sus ideas sobre lo *diferente* y replantear sus formas de relación con los *otros*.

CIERRE Y APERTURA

Hasta aquí se han planteado las políticas y los fundamentos de la EIB en México. Reconocemos que este primer paso encaminado a aclarar la discusión en términos de política educativa es, al mismo tiempo, materia de reflexión y análisis acerca de la educación intercultural; sin embargo, aquí no se agotan las posibilidades de un campo fértil y potencialmente enriquecedor para la educación en México.

Desarrollamos los insumos para que los agentes educativos reflexionen sobre el papel de la dimensión cultural en la educación y cómo el contexto actual demanda a la comunidad educativa repensarla para poder responder con propuestas incluyentes y plurales al desarrollo de nuevos sujetos educativos. El camino es agreste, se advierte el reto a la creatividad de cada uno de los involucrados en estos procesos para combatir la inequidad y la poca pertinencia cultural de la educación no sólo para los pueblos indígenas sino para todos los mexicanos.

Así, la diversidad cultural, étnica y lingüística como base de la pedagogía intercultural debe centrarse en el desarrollo de prácticas y procesos educativos a partir del reconocimiento de la diversidad y la valoración de las expresiones culturales (colectivas e individuales) presentes en el aula, mediante el aprovechamiento de la diversidad de saberes, conocimientos y prácticas como re-

cursos pedagógicos que mejoren los distintos ámbitos de la educación: currículum, sujetos educativos, comunidades educativas, docentes y materiales educativos, entre otros. Cristaliza, entonces, la idea de una educación en y para la diversidad.

La apuesta delineada en el párrafo anterior alude, pues, al espacio de concreción de la puesta en marcha de este proyecto político educativo. Por tanto, el avance hasta aquí presentado es el marco que sustenta dicha concreción, tarea que será motivo de un nuevo trabajo en el que habremos de contribuir con las orientaciones o lineamientos pedagógicos de la educación intercultural. La Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe intentará articular en esta propuesta la experiencia compartida con maestros, maestras, niños, niñas y comunidades involucrados en este proceso de construcción colectiva de la EIB en México.

BIBLIOGRAFÍA

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M., *La educación intercultural*, Barcelona, Idea Books, 2001.
- AGUIRRE, Gonzalo, *Lenguas vernáculas, su uso y desuso en la enseñanza*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores (CIESAS), 1983 (Ediciones de la Casa Chata).
- ALBÓ, Xavier, *Iguals aunque diferentes. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia*, La Paz, Centro de Investigación y Promoción del Campesinado (CIPCA)-UNICEF, 1999 (Cuadernos de Investigación, núm. 52).
- ANDER-EGG E., *La interdisciplina en educación*, Río de la Plata, Magisterio del Río de la Plata, 1999.
- ARRIARÁN, Samuel, *Filosofía de la posmodernidad. Crítica a la modernidad desde América Latina*, México, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, 1997.
- BARABAS, Alicia, y Miguel BARTOLOMÉ (coords.), *Etnicidad y pluralismo cultural. La dinámica étnica en Oaxaca*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1990.
- BARRIGA, Rebeca, "El movimiento pendular: historia de la política del lenguaje en México", *Desde el Sur. Humanismo y Ciencias*, núm. 2, México, CCH Sur-UNAM, 1998.
- BERTELY, María, *Educación indígena del siglo xx en México*, en Pablo Latapí, *Un siglo de educación en México*, Conaculta/FCE, 1998, pp. 74-110 (Biblioteca Mexicana).

- BESALÚ, X., *Diversidad cultural y educación*, Madrid, Síntesis Educación, 2002.
- BONAL, Xavier, "Temas transversales: nuevas perspectivas", en *Encuentro sobre transversalidad. Educar para la vida*, 1, Madrid, Consejería de Educación y Cultura, 1996.
- BONFIL, Guillermo, *México profundo. Una civilización negada*, México, Grijalbo, 1989.
- BUXARRAIS, M. R., M. Martínez, J. M. Puig, y J. Trilla, *La educación moral en primaria y secundaria*, México-España, Biblioteca Normalista de la SEP/Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica Española, 1997.
- CHIODI, F., y E. LONCON, *Por una nueva política del lenguaje*, Temuco, Pehuén, 1995.
- COLL, César, *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Barcelona, Paidós Educador, 1990.
- Convenio 169 de la OIT sobre Pueblo Indígenas y Tribales en Países Independientes, México, CDI, 2003.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, <http://constitucion.presidencia.gob.mx/>
- COORDINACIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (CGEIB), *La situación actual de la educación indígena en México*, México, 2002 (Documento de trabajo).
- DE ALBA, Alicia, *Currículum: crisis, mito y perspectivas*, México, CESU-UNAM, 1991.
- DE LA PEÑA, Guillermo, *Educación y cultura en el México del siglo XX*, en Pablo Latapí, *Un siglo de educación en México*, t. I, México, Conaculta/FCE, 1998.
- DELORS, Jacques, *Informe Delors. La educación encierra un tesoro*, Madrid, UNESCO/Santillana, 1996.
- DELORS, Jaques, et al., "Los cuatro pilares de la educación", en *La educación encierra un tesoro*, México, UNESCO, 1998.
- DÍAZ-BARRIGA, Ángel, *Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico*, Buenos Aires, Aique, 1995.
- DÍAZ-COUDER, Ernesto, "Diversidad sociocultural y educación en

- México", en DGEI-SEP, *Cultura e identidad. Antología temática*, México, 2000, pp.114-123.
- EACHEVERRÍA, Bolívar, *Definición de la cultura*, México, Itaca-UNAM, 2001.
- ESSOMBA, Miguel Ángel (coord.), *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*, Barcelona, Graó, 1999 (Biblioteca de Aula, Serie Pedagógica Teórica y Práctica).
- EZPELETA, Justa, "La gestión pedagógica de la escuela frente a las nuevas tendencias de la política educativa en América Latina", *www.reduc.cl*. Base de datos, Caracas, Fundación Polar, 1996.
- FERRY, Gilles, *El proyecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México, Paidós/UNAM, 1990.
- FOLLARI, Roberto, *La interdisciplina en la educación ambiental, Tópicos en la Educación Ambiental*, vol. 1, núm. 2, México, UNAM/Semarnap, 1999.
- FORNET-BETANCOURT, Raúl, *Transformación intercultural de la filosofía. Ejercicios teóricos y prácticos de la filosofía intercultural desde Latinoamérica en el contexto de la globalización*, Bilbao, Desclée de Brower, 2001.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor, *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México, Grijalbo, 1989.
- GIMENO, Sacristán, *El currículum. Una reflexión para la práctica*, Madrid, Morata, 1991.
- , *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 1992, pp. 270-276.
- GIROUX, Henry, *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*, Barcelona-México, Paidós Educador, 1997.
- HELBERG CHÁVEZ, Heinrich, *Pedagogía de la interculturalidad*, Lima, Programa Programa de Formación Técnica y Pedagógica (Forte-pe), Convenio Perú-Unión Europea, 2001.
- LACLAU, Ernesto, *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1993.
- LASTRA, Yolanda, *Sociolingüística para hispanoamericanos*, México, El Colegio de México, 1992.

- LATAPI, Pablo, *Un siglo de educación en México*, 2 t., México, Conaculta/FCE, 1998.
- Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, <http://www.cddhcu.gob.mx/lleyinfo/pdf/262.pdf>
- Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, México, cdi, 2003.
- Ley General de Desarrollo Social, <http://cgsservicios.df.gob.mx/prontuario/vigente/353.htm>
- Ley General de Educación, <http://www.cddhcu.gob.mx/lleyinfo/pdf/137.pdf>
- LÓPEZ, Luis Enrique, "La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere", *Revista Iberoamericana de Educación. Educación Bilingüe Intercultural*, núm. 13, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos, enero-abril de 1997.
- LÓPEZ MAR, Alonso, "De la educación bilingüe bicultural a la educación intercultural", documento presentado en el Diploma de Derecho y Cultura Indígena, México, AMNU-CIESAS, 2001.
- MOYA, Ruth, "Reformas educativas e interculturalidad en América Latina", *Revista Iberoamericana de Educación. Educación, Lenguas, Culturas*, núm. 17, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos, mayo-agosto de 1998, pp. 105-187.
- MUÑOZ CRUZ, Héctor, "Los objetivos políticos y socioeconómicos de la educación intercultural bilingüe y los cambios que se necesitan en el currículum, en la enseñanza y en las escuelas indígenas", *Revista Iberoamericana de Educación. Educación, Lenguas, Culturas*, núm. 17, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos, mayo-agosto de 1998, pp. 31-50.
- , *Un futuro desde la autonomía y la diversidad. Experiencias y voces por la educación en contextos interculturales nicaragüenses*, Xalapa, Universidad Veracruzana, 2001 (Colección Biblioteca de la Universidad Veracruzana).
- NAMO DE MELLO, Guiomar, *Nuevas propuestas para la gestión educativa*, México, SEP, 1998, pp. 20-22, 41-50.

- PANIKKAR, Raymond, "Filosofía y cultura: una relación problemática", ponencia inaugural del Primer Congreso Internacional sobre Filosofía Intercultural, México, UNAM, 1995.
- Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006,
<http://pnd.presidencia.gob.mx/>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)/Instituto Nacional Indigenista (INI), *Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de México*, primer Informe, t. 1, México, 2000.
- Programa Nacional de Cultura 2001-2006, México, Conaculta, 2001.
- PUIG ROVIRA, Josep María, *Construcción dialógica de la personalidad moral*, Barcelona, Paidós, 1996.
- RENDÓN MONZÓN, Juan José, *La comunalidad. Modo de vida en los pueblos indios*, t. I, México, Dirección General de Culturas Populares-Conaculta, 2003.
- SARTORI, Giovanni, *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*, Madrid, Taurus, 2001.
- SCHMELKES, Sylvia, *Hacia una calidad de nuestras escuelas*, México, SEP, 1993.
- , *Proyecto escolar*, Guanajuato, Secretaría de Educación del estado de Guanajuato, 1995
- , "Educación intercultural", ponencia presentada en la inauguración del Diplomado sobre Cultura y Derecho Indígena, AMNU-CIESAS, 2001.
- SEP, *Bases generales de la educación indígena*, México, 1986.
- , *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, 2001.
- SEP-DGEI, *Programa para la modernización de la educación indígena 1990-1994*, México, 1990.
- *Hacia un modelo de educación inicial y básica intercultural bilingüe para niñas y niños indígenas*, México, 1996, pp. 60-64.
- SOLÉ, Carlota, *Racismo, etnicidad y educación intercultural*, Lleida, Edicions Universitat de Lleida, 1996.

- TORRES, Rosa María, *Qué y como aprender. Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares*, México, SEP, 1998 (Biblioteca del Maestro Normalista).
- TOURAINÉ, Alain, *¿Podremos vivir juntos?*, México, FCE, 1999.
- UNESCO, *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*, 31 Reunión de la Conferencia General de la UNESCO, París, 2 de noviembre de 2001.
- , *Informe mundial sobre la cultura. Diversidad cultural, conflicto y pluralismo 2000-2001*, Madrid, Ediciones UNESCO/Mundi-Prensa, 2002.
- VILLORO, Luis, "Filosofía para un fin de época", *Nexos*, núm. 185, México, mayo de 1993, pp. 43-50.
- , "Los pueblos indios y el derecho a la autonomía", *Nexos*, núm. 197, México, mayo de 1994, pp. 41-50.
- ZABALA VIDIÉLLA, Antoni, *La práctica educativa. Cómo enseñar*, 4a. ed., Barcelona, Graó, 1998, pp. 11-24 (Serie Pedagogía, núm. 120).
- ZIMMERMAN, Klaus, "La enseñanza de la lectura y la escritura en contextos multiculturales", conferencia presentada en el VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura, Puebla, Pue., 16-19 de octubre de 2002.

*Políticas y fundamentos de la educación
intercultural bilingüe en México*





PRÁCTICAS Y PROCEDIMIENTOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO